



ЛОГИКА, МЕТОДОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ

LOGICS, METHODOLOGY AND PHILOSOPHY OF SCIENCE

УДК 16(075.8)

КАК ЗНАНИЕ НАУЧАЕТ УМУ И ПОЧЕМУ НАУКА ЛОГИКИ УЧИТ

AS KNOWLEDGE TEACHES THE MIND AND WHY THE SCIENCE OF LOGIC TEACHES

Г.В. Лобастов
G.V. Lobastov

Российский государственный гуманитарный университет,
Россия, 125993, Москва, Миусская площадь, д. 6

Московский авиационный институт, Россия, 125993, Москва, Волоколамское шоссе, д. 4

Russian State University for the Humanities, 6 Miusskaya sq., Moscow, 125993, Russia,

Moscow Aviation Institute, 4 Volokolamskoje sch., Moscow, 125993, Russia

E-mail: lobastov.g.v@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются условия присвоения объективного культурного содержания, представленного в различных объективированных образованиях человеческой действительности; заданность универсальных форм в логической науке и снятие их в предметно-преобразовательной деятельности; анализируется недостаточность абстрактного рассмотрения отдельных культурных образований и их отношений для конкретного понимания диалектики развития культурно-исторической действительности; исследуется процесс перехода всеобщего содержания культуры в личностную форму человеческих способностей.

Resume. The article deals with the following items: conditions of mastering the objective cultural contents, presented in a variety of objectified forms of human reality; transcendental universal forms in the logical science and their sublation in objective activity; the failure of abstract consideration of certain cultural forms, and of their relationships, for understanding of the dialectics of the development of cultural and historical reality; transition of the general content of culture into the personal form of human abilities.

Ключевые слова: идея, предметно-преобразовательная деятельность, мышление, логика, отчужденные формы культуры, действие, цель, мотив, средство, субъект, структура деятельности, сознательность педагогики.

Keywords: idea, objective activity, thinking, logic, alienated forms of culture, act, aim, motive, means, subject, activity structure, awareness of education.

Развернутая *Гегелем* логика самосознающей идеи есть отвлеченно-абстрактное знание, и как таковое в своей объективно-обособленной форме безразлично к субъективно-личностной деятельности человека. Хотя как раз эту деятельность и выражает. Гегель показал, что эта идея, ее логика, мышление находит себя не только в теоретической абстракции, не только в текстах и ученых головах логиков, но и как объективно-идеальная форма, существующая вне и до сознания. И что всякая субъективно-психическая деятельность, претендующая быть умной, осуществляется по мере снятия этой абстрактности, т. е. по мере присвоения ее отвлеченно-отчужденной формы, превращения ее в собственную способность индивида. Более того, эта форма насильственно диктует индивиду поведение, выступает организующей его и управляющей им силой. Фиксация и абсолютизация этого момента и делает идеализм идеализмом.

Философский (теоретический) идеализм может быть снят, следовательно, только путем обнаружения природы этой всеобщей, господствующей над индивидом логики, только путем объяснения ее силы, ее пределов, места и роли в реальном объективном бытии общественного человека. Не удастся это сделать – и объективированная форма мышления зависает над индивидом в его представлении о человеческом мире в ее обособленном и необъясненном виде. И как всякая необъясненная причина, мыслимая внутри открытого для сознания (сознанием) бытия, эта сила может и начинает представляться в любом образе, создаваемом воображением любого рода.

Но объяснить мышление, его природу можно только из его противоположности, из не-мышления, поскольку порождение мышления из самого себя – такое представление вырождается в пустую тавтологию.

Хотя тут сразу возникает целый сонм проблем. Поскольку кажется, что бытие открывается субъекту в сознании через мышление, мышление и пытается обосновать как бытие (найти его основания), так и само себя. Обосновывать само себя через бытие – значит, выводить себя из противоположной формы. Но эта противоположная форма, бытие, само в свою очередь выступает в мышлении через мышление.

И снова круги, снова замкнутость мышления на свои собственные формы.

Такая ситуация возникает не только в философии, по своему предмету и способу осуществления *основанной на логике*, на мышлении, но и в научном познании, не всегда контролирующем мысль как мысль (что делает только философская рефлексия), хотя и всегда соотносящем ее с бытием. С бытием того предмета, который эта мысль мыслит.

В научной познавательной ситуации, где соотношение мысли и бытия наиболее отчетливо открывается сознанию, давно показана определенность этого отношения содержанием определяющих его сторон. Внутри философии и идут споры о том, форма сознания (мышление) или форма бытия (реальная действительность) является определяющей стороной. И сколь бы правильными (истинными) суждения на этот счет ни были, надо признать, они в обоих случаях оказываются односторонне абстрактными, если, конечно, не захватывают собой всю полноту той действительности, от которой это отношение называется *отвлеченным*, абстрагированным.

Знание логики мышления столь же мало научает мышлению, как знание процессов пищеварения помогает пищеварению, говорил после Гегеля В.И. Ленин. Где же, однако, возникает и развивается мышление как субъективная способность? Если отвлеченная форма этого мышления, выраженная в логико-теоретической форме и удержанная языком, не научает мышлению, то в чем же объективный смысл ее возникновения в культуре? Ведь логика как феномен знания и сознания существует здесь совсем не обособленно, не отвлеченно и сама по себе, а как внутренне связанная с этой культурой, более того, как имеющая стержневой характер для ее, культуры, бытия.

Можно было бы сказать – для духовной ее формы. Однако разделение культуры научным мышлением на две ее формы, материальную и духовную, стихийно закрепляет в сознании их обособленное бытие совершенно по тому же типу, что и отношение бытия и сознания. Ибо бытие и сознание не только противоположности, но и формы, в своем взаимодействии обнаруживающие их тождество. И дело заключается в том, чтобы выразить бытие этой культуры в строгой логической форме взаимосвязи всех ее элементов, в форме ее внутреннего самовоспроизводства, самодвижения, саморазвития. Следовательно, отразить *конкретно*, в процессуальности ее жизненного бытия как живую деятельную активность человека. Весь состав деятельных сил человека осуществляет себя через контекст всего культурного содержания, историей бытия и науки расчлененной на обособленные образования, место и роль которых та же наука начинает искать и доказывать значимость или бессмысленность каждого из них. Это явное свидетельство того, что культура здесь предстает в отчужденной форме. И педагогика, задачей которой является процесс присвоения этой культуры индивидами, сама будучи в этих условиях отчуждения, не понимает, что делать, и перманентно ищет *мотив культурно-человеческого бытия*, чтобы ввести эту культуру в человеческие способности.

Человеческое культурно-историческое бытие, понятно, противоположно бытию животному, но в самой этой культуре возникают и развиваются такие формы, для самой



культуры опасные образования, разрушительная сила которых пробуждает сознание и стихийно формирует его активность и направленность – без всякой науки логики.

Это сознание так и тянется за воплощенными идеями «умного в своем безумии» мира – и вчерашние культурные формы остаются позади. Но ведь логика тоже где-то воплощается, и, следовательно, должна в каком-то моменте порождать субъективную интенцию следовать за ней. Воплощается ведь она не только в языке, научных трактатах и учебниках. Но и в формах «более» объективных – в *культуре материального воспроизводства* человеком самого себя. И втягивается в субъективную способность через активное вхождение в эту культуру. Где и любая языковая форма и выраженная в ней любая отвлеченно-теоретическая конструкция возникают и существуют как имманентные элементы целостного человеческого бытия.

Но где язык может существовать в столь же отчужденной, выхолощенной, обесмысленной форме, как и любой элемент культуры? Как, собственно, и логика – в ее абстрактно-отвлеченном виде. Ибо формальная логика столь же бессодержательна, как и обесмысленный язык.

Логика, которую вслед за Гегелем и Марксом приоткрыл своему читателю Э.В. Ильенков, перевел на современный язык понимающего мышления ее принципы, с гениальной ясностью выразил образ идеального и тем самым сделал прозрачной и мысль Гегеля, и мышление Маркса, – эта логика есть логика движения самого содержания. И, следовательно, вхождение в нее должно осуществляться через освоение (присвоение) самого этого содержания. Но сколь бы понятным это ни казалось, вопрос все-таки остается: для чего же нужна сама наука логики, дающая ее, логики, отвлеченный образ?

Вопрос этот имеет более широкое значение – как вопрос о смысле и значении научного знания вообще. Еще шире и глубже – как вопрос о формах культурного бытия человека, ибо чувственно-непосредственное, реальное содержание, через которое бытует человек, дано человеку в опосредованных формах. В формах преобразованных и удержанных составом той культурно-исторической действительности, которая в движении человеческого бытия *перманентно снимается*, идеально удерживая смысловое содержание, делая его явным и в той же мере оставляя загадочной самое идеальную форму. По Ильенкову, форму мышления.

По Ильенкову, форма мышления есть всеобщая идеальная форма самой предметно-преобразовательной деятельности общественного человека. И поняв ее, эту логическую форму мышления, так, Ильенков снял с нее покров загадочности. Хотя, понятно, для массового сознания практически действующего человека, включая сюда ученого и педагога, дело яснее не стало. Ибо остается непонятным сам статус научного знания логики мышления. Коль скоро логика не научает мыслить.

«Бесчеловечное» содержание в человеческой культуре давно обнаружено, и человек веками борется с его дьявольской силой. Огнем, мечом, ракетами, колючей проволокой. Сжигая на кострах, отрубая головы, затыкая рты. Божественный дух собственно человеческого бытия тоже ищет способы борьбы с дьявольщиной. Но лики их, Дьявола и Бога, настолько ускользающи, что никакие теоретические трактаты, объясняющие силы того и другого, повлиять не могут. Библия тут столь же бессильна, как «Капитал» Маркса. Люди живут не по Библии, не согласно Марксовой теории, и диалектику изучают не по Гегелю.

А Бог и Дьявол в многообразных образах присутствуют в жизни человеческой тут и сейчас, и, увы, надо много ума, чтобы разглядеть их лики. И начинаются поиски того, что научает уму. И самое умное, что на этом пути сказано, – ум порождается самой действительностью, в контексте воспроизводства человеком своей действительной жизни. Так сказка про белого бычка и повторяется. Потому что моментом этого воспроизводства (если все-таки иметь в виде полноту этой жизни культурного человечества) является и Гегель с его «Наукой логики», и Пушкин с «Евгением Онегиным», и Библия с ее сентенциями, и даже математика, в которой видят больше всего ума. А где, кстати, осваивается и присваивается математическая способность, если не через изучение ее теоретического материала?

С внешней стороны рассматривая это дело, конечно, мы сталкиваемся с «фактом проб и ошибок» (без науки логики и до науки логики, это, конечно, толкуется как почти естественный факт познавательной культуры, животное такими делами «проб и ошибок» занимается меньше всего), случайных обнаружений явлений, попыткой упорядочить исторически развивающееся познание, сформировать систему принципов познания и т. д., но ни знание объективных познавательных форм, с одной стороны, ни утверждение иррациональной бессознательности познания, с другой стороны, не делает нас умнее. Не делает нас умнее и выявление имманентной логики содержательного развития.

Однако, как давно это показано в классической диалектической философии и экспериментально-теоретической психологии, любая форма, как в человеческом бытии, так и в мышлении, должна быть *сотворена активностью самого индивида*. В истории философии наиболее определенно и последовательно такую позицию выразил, пожалуй, впервые *Фихте*. В человеческой культуре, в становлении человеческой индивидуальной субъективности, этот активно-деятельный процесс осуществляется в контексте активных форм общественного бытия. Подобно тому, как естественная активность тела младенца выстраивается логикой деятельной культуры матери. Субъективность в ее человеческих образах возникает и развивается в форме сотворчества, в форме умной помощи незрелой стихии активности младенца. В педагогике это сотворчество конкретизируется в схематизме *совместно-разделенной предметной деятельности*. Так дело воспитания души, сознания и личности понимают *А.И. Мещеряков* и *Э.В. Ильенков*, сотворившие развитую форму личностного бытия у детей, лишенных слуха и зрения. В этом деле было осмыслено, показано и экспериментально-теоретически доказано, каким образом исполненная смыслами культурно-историческая предметность передает свое истинное содержание активно включаемому в нее индивиду. Каким образом от взрослого ребенку *передается сама форма* человеческой активности.

Чтобы всеобщую форму предмета извлечь из объективного материала, надо так его преобразовать, чтобы эта форма *реально* себя обнаружила. В этой познавательной процедуре само *преобразование становится формой деятельности человека*, через которую он обнаруживает сущность вещи.

Но чтобы превратиться в способность и стать действующей формой субъективности и субъектности человека, оно, это знание вещи, а более точно и определенно – ее генезиса, должно войти в единство с движением субъективной способности, стать *сращенным с генезисом самого субъекта*.

Понятно, что там, где знание противоплагается предмету, генезис знания может быть показан как только движение внутри субъективности – на субъективистски-позитивистский лад. Наиболее отчетливую форму такая позиция приняла со времен *Декарта*, прошла через *Канта* и застряла во всех без исключения направлениях современной философии. Даже религиозная форма ее, пытающаяся определить единство сознания индивида с независимым от него содержанием божественной субстанции, остается в рамках противоположения действительного жизненного мира и мира духовности.

Я уж не говорю о позитивистской форме сознания и самосознания науки. Формы ее работы объективно таковы, что представлять субъективные силы человека иначе, как через физиологию мозга, она не может. Потому образ бога всегда шагает рядом с ней. Ибо здесь – «объяснение» всего необъясненного.

Отсюда и представление, что индивид усваивает знание лишь благодаря своей (априорной) способности мышления, коренящейся в высшей нервной деятельности. В результате «переработки информации» он придает этой «информации», знанию, вводимому в его субъективность педагогикой, свою индивидуальную форму.

Легко заметить, что, чтобы теоретически осуществить согласие субъективной формы и формы объекта, разведенные в представлениях от *Декарта* до сегодняшнего дня, требуется анализ предметно-практической преобразовательной деятельности человека.

За рамками же мышления можно «мыслить» что угодно. Но и понимать надо, что мышление за пределами мышления не есть мышление. Ваше чувство и сознание может допускать и конституировать различные образы абсолютного основания, призванного



осуществить это согласие субъективного с объективным, но с истиной они будут связаны только предчувствием и чувством, истинность которых не менее проблематична.

Развитие форм активности субъекта требует *сознания*, субъект этой активности уже должен видеть не только предмет, соотнесенный с потребностью, но все составляющие своей деятельности, всю совокупность своих действий удерживать *знанием* их связи по логике задачи, стоящей перед субъектом. Сознательность деятельности поэтому сразу включает в себя два момента: общий образ того, что соотносимо с потребностью, и всеобщий схематизм достижения результата. Это взаимосвязь цели и средств ее достижения. Но пока цель совпадает с мотивом, с потребностью, она и не есть цель, не есть сознательный образ будущего результата. Такой, т. е. *сознательный образ*, может возникнуть только в условиях, вынуждающих *отделить цель действия от мотива*, предмета потребности. Это одновременно есть и факт возникновения сознания. Ибо *сознание есть различие и соотнесение различного в одном действии*.

Цель не порождается предметным содержанием. Предметное содержание лишь входит в смысловое определение цели. Целевое же полагание деятельности возникает из объективных различий в развитии действий, обеспечивающих удовлетворение непосредственных потребностей. Даже принцип синтеза частей не может быть истолкован как цель. Сколь бы вещь сама по себе ни была интересной (потребной), первоначально этот интерес обязательно определяется через формы организации его, ребенка, человеческого бытия. Мотив здесь, разумеется, уже сдвинут с непосредственной органической потребности, но еще не совпал с логикой самого предмета. Определение интереса (превращенной формы потребности, как говорит *А.Н. Леонтьев*) предметом – это не только дальнейшее определение самой потребности, но и движение внимания от потребности к самому предмету. Потребность имеет снимаемый характер, она удовлетворяется, сохраняя себя в этом снятом (идеальном) виде в основании. Предмет же дан актуально, он сохраняет себя в реальном бытии, мотив активности преобразуется согласно логике этого сдвига, потребность исчезла, появился интерес, т. е. превращенная форма потребности. Предмет становится интересным сам по себе и теперь полагается как цель. Как цель познавательная. Цель (если целеполагающая способность уже налицо) сдвигается на содержание предмета, выступавшего прежде мотивом. Это можно было бы выразить как сдвиг цели на мотив – в противоположность *А.Н. Леонтьеву*, который ставил и исследовал задачу сдвига мотива на цель.

Но очень легко понять, что здесь противоположным образом выражен один и тот же процесс, логическая форма которого есть единство противоположностей мотива и цели. В первоначальных формах развития ребенка они вообще даны в неразвитом виде, в синкретичном единстве. И их различие, диктуемое логикой культурно-исторической действительности и легко удерживаемое сознанием в расчлененно-обособленном виде (поскольку они в условиях разделения деятельности объективно обособлены в пространстве и времени), создает немало проблем и иллюзий для педагогического сознания. И это сознание (педагогическая деятельность) таким же различенным и обособленным в пространстве и времени способом вводит в субъективность ребенка удерживаемые рефлексией расчлененные элементы действительности и их отражения. В реальной работе человеческой субъективности (тем более субъективности ребенка) мотив и цель раздвигаются внутри жизнедеятельности всего лишь как объективно различающие себя моменты этой деятельности. Которые в этом различении удерживают себя в единстве и тождестве, поскольку отражают целостность субъектности, целостность Я. Абстрагирующая деятельность развитого сознания, разумеется, выделяет каждый элемент этого сознания и может его исследовать.

За «натуральным анализом» предметной действительности, осуществляемым ребенком, лежит образ (форма) деятельности, уже снявший анализ и синтез как элементарные составляющие его еще не осмысленных действий. Иначе говоря, тот образ действий, который уже доступен ребенку. «Для чего» и «почему» – эти вопросы, как несущие смысловую нагрузку, как мотивированные проникновением в суть вещи, для него возникают внутри действия. Это действие, разумеется, начинается на основе потребности, безразличной к бытию вещей, но которое продолжается за рамками удовлетворения этой потребно-

сти – как потребность совершенно другого рода. Это действие объективно выявляет характер «поведения» самих вещей. В вопросе «для чего» спрятано причинное отношение: если бы вещь ничего не причиняла, если бы она не имела некую силу, она бы и не могла быть использована. Такой вещи вопрос «для чего» бессмысленно ставить, она потому не имеет смысла, не осмысливается. Но если сила вещи обнаруживается, то осмысленное ее использование «для чего-то» требует и ответа на вопрос «почему». Иначе управлять силой вещи будет невозможно.

Процесс разведения этих двух вопросов («для чего» и «почему»), двух категорий, которыми определяется действие, начинается уже в манипулятивных играх. И от этой бессознательной простоты различения целевого и причинного отношения конституируется в процессе развития до устойчивых категориальных форм цели и причины. Теперь это – образы сознания, через которые удерживается структура деятельности. Они – определения деятельности. Одновременно это и различение этой деятельностью временных векторов: движение от прошлого к настоящему и от будущего к настоящему. Эти моменты сознания начинают приобретать устойчивый характер, выражающий структуру деятельности, ее схематизм, осмысленное движение субъективности в процессе осуществления субъектности. Деятельность начинает осуществляться, каждый раз снимая объективное в субъективном, и субъективное полагая как необходимый момент, как условие объективного реального движения.

Ребенок активно ищет принцип (начало) бытия и движения вещи, ее собственную силу, отвечающую на вопросы «зачем» и «почему». Когда в предметном анализе вещи он ищет тот элемент, то начало, которое разъединенные части соединяет в целое, он уже бессознательно знает, что ищет. Он ищет то, что делает вещь именно такой, а не иной. Вещь исполнена многообразными вопросами, которые еще не возникли, но которые уже возникают по мере выявления объективных свойств вещи путем ее встраивания в различные отношения с различными вещами. Это бессознательное экспериментирование. Взрослое сознание тут должно быть очень внимательно к формам активности ребенка, ум взрослого через эти его действия с вещью входит в действующую способность ребенка.

Но именно здесь он вырастает как личность. Ибо личность формируется не вещными отношениями, а отношениями внутри личностного бытия. Поэтому каждый индивид и формируется как личность в той мере, в какой развита форма личностного бытия в реальном содержании общественной действительности. И здесь нужна тонкая педагогическая способность выстраивания, ведения индивида по логике смысловой культуры человечества – осмысленных форм Истины, Добра, Красоты и форм фальши, зла, безобразия. Ибо если он не увидит себя в зеркале этих исторической мыслью выявленных форм и выстроит форму своей субъектности, своей силы, себя как начала, логикой фрагментарной действительности, неразвитыми формами бытия, пройдет мимо уже найденных историей идеальных форм, – это значит, педагогика не нашла, не поняла и не сумела потенцию личностного бытия превратить в личность.

Отождествляется же мышление с бытием, как, собственно говоря, и различается, только внутри практически-преобразующей деятельности. Здесь проявляются и осмысливаются содержание и мотивы собственно человеческого бытия. В каком процессе может быть осуществлена рефлексия этого содержания? Какие формы, методы, интуиции и т. д. уловят ту суть, которая содержится в небанальном бытии маленького человека? Это небанальное детское предметно-преобразующее бытие, несущее в себе потенцию целеполагания и в его актуальных формах выводящее это бытие в огромный мир человеческой культуры, содержит в себе массу интенций, осуществление которых – дело случая. И такая *необходимая случайность* предстает в образе взрослого человека, родителя, педагога. Поэтому и важно здесь, чтобы случай, то, что происходит, не оказалось *случайной случайностью*, а было исполнено полнотой человеческих форм бытия.

Рефлексия этого содержания, разумеется, может быть выражена и через слово. Но не раньше, чем получит исходные определения в самом бытии. Ибо «язык реальной жизни» (*К. Маркс*) есть первичная форма, предстающая потом и в формах языка, и в художественных образах, и в нравственных чувствах. Небанальность детского бытия дается и открывается сознанию в самом бытии. Значит, и рефлексивные механизмы надо искать в



самом бытии, иначе сознание не возникнет. Иначе субъект не увидит бытия, и способность субъективного видения не обособится в деятельности мышления, т. е. деятельности субъекта вне реального содержания, а только в смысловом пространстве, удерживаемом специфическими культурно-историческими конструкциями, выраженными в системах слов, символов, чисел, красок, пространственных форм, звуков, движений и т. д.

Но здесь же абсолютно необходимо и *отвлечение логического содержания* от содержания предметного, иначе говоря, погружение в исследование собственно *мыслительных форм*. Решение этой задачи и делает явным принцип мышления.

В философии как раз мыслительная форма и осмысливается. Именно эту форму педагогу (субъекту, связывающему развитие индивида со всеобщим содержанием человеческой исторической культуры) и необходимо удерживать. Чтобы ею судить каждое свое и ребенка действие. Это как ум, который живет в любом деле. Логическая форма, выявляемая философией, – это умный ум, и он судит о каждом действии так же, как грамматика языка судит о правильности его, языка, использования. Это и есть условие формирования сознательного мышления, мышления, знающего самого себя и понимающего, откуда его собственная форма и его содержание возникают. Сознательного мышления как мышления, в любой предметной форме контролирующего себя своей идеальной-всеобщей формой.

Обособление мышления, логического содержания в специальный предмет сознательного анализа (абстрагирование) осуществляется внутри предметно-преобразовательной деятельности, и именно там, где начинается целепологание. Ведь, собственно говоря, мышление есть та же самая предметно преобразовательная деятельность, но осуществляемая вне реального предмета и использующая не конкретно данные эмпирические условия и средства ее осуществления, а условия и средства всеобщие. Более того, *идеальные*, то есть выраженные в чистой форме их предельных возможностей. Это как раз те самые принципы бытия вещи, которые не есть вещь, но которые тождественны ее сущности.

Поэтому любое отвлечение, абстракция должно быть получено как необходимое следствие, как необходимое *условие* предметно-преобразовательной деятельности ребенка. Абстракция должна быть выведена, и выведена как *теоретическое понятие*, иначе она навеки застрянет в сознании в форме обобщенного наглядно-чувственного признака.

Все, что дается ребенку, дается опосредованным образом (в тонкости диалектики непосредственного и опосредованного здесь нет места входить). И форма действия, и орудия действия в самом широком диапазоне их видовых различий не есть то, что непосредственно принадлежит субъектности ребенка. Ими, наоборот, он эту субъектность опосредует и через них ее формирует. Теперь требуется все ставшие в субъективности ребенка формы опосредовать понятием, теорией.

Предметная деятельность осуществляется таким способом, какой ему задается, с одной стороны, *педагогом*, а с другой – *предметом*. В идеале это одно и то же, ведь педагог – живой представитель предмета, и он знает его в его истине, во всех его формообразованиях, их объективно-необходимой связи и движении.

Научное познание вычленяет чистые формы предметной действительности. И педагогика вводит их в сознание учащихся. Но идеальная форма непосредственно нигде не совпадает с формами наличного бытия. Она представлена в формах деятельности и поэтому принадлежит как активный момент педагогу. Потому без педагога, без другого человека вообще, без совместной с ним деятельности индивид, ребенок, не извлечет из предмета наличные в нем бытийно-функциональные возможности, не выстроит свою деятельность согласно логике этих предметных потенций, не синтезирует их как активное средство и как потенциал своего жизненного бытия. В совместной деятельности ребенок вводится в предметное содержание, в то пространство функционирования вещи, которое выстроилось в процессе исторической деятельности с ней и посредством нее.

Вещь, объективное бытие, выступает целью только в познании. Но исходно познание есть функция вторичная. Мотива *знать* нет без мотива *быть*. Бытие ищет вещь такой, какой она нужна для бытия. Следовательно, форма этой искомой вещи определяется бытием, и если вещь исходно удовлетворяет бытие, она им и поглощается. Если нет – преобразуется.

Именно это преобразование объективно ставит задачу знать вещь. Более того, знать, как (способ, форму, технологию) ее преобразовать в требуемую форму, т. е. в средство. Изначально, однако, именно потребность в средстве побуждает «движущую причину» преобразовывать вещь. Всеобщая логика преобразования вещи и становится отвлеченным, «умственным» способом работы человеческой субъективности. Поэтому педагогическая задача вводить в ум, в способность ума, в логику ума должна решаться в пространстве преобразующей деятельности. А не в форме абстрактно-отвлеченного присвоения готового знания с последующим поиском методик его практического применения. И т. д.

Соединить способность с предметом было бы нельзя, если бы сама эта способность не существовала в предмете. И наоборот, никакого согласования предмета со способностью не получалось бы, если бы сама способность не была предметной. Беспредметных способностей нет. Как нет и предметности, которая не несла бы в себе способ своего бытия. Еще иначе, предмет и способность – это одно и то же. Действие внутри предметного бытия по логике самой этой предметности тождественно способности, определенной этим предметом. Логика же предмета есть собственный способ бытия вещи, ее идея, смысл. Вещь всегда движется по логике своей собственной идеи, если внешние обстоятельства не сдвигают ее с ее «траектории». Эти чистые, идеальные формы движения вещей и ищет наука, она их исследует и выражает через специфические научные средства. И удерживает в формах законов, принципов, категорий, уравнений, формул и т. д. И только потому реальные траектории движущихся тел может исчислить. И создать искусственные тела, наиболее оптимально выражающие, осуществляющие чистые собственные формы движения действительности. Создавая и запуская спутник Земли, наука знает, что делает, и наукоемкость этой человеческой деятельности означает очищенность всех конструктивных элементов от привходящих обстоятельств, искажающих собственную логику работы каждого из них.

Не так ли должна поступать и наука педагогики? Казалось бы, конечно, так. По общей схеме сознательной деятельности. Проблема только в том, что любой искусственный объект, продукт человеческой деятельности, создаваемое средство человеческого бытия объективно стремится к однозначной точной завершенности своей особой чистой формы: реальная траектория должна максимально совпадать с траекторией «в идее», в теории, с ее чистой формой. И субъект, человек, удерживает это реальное движение через образ этой чистой формы, и там, где нужно, корректирует его этой формой. И даже умеет вкладывать в движение объекта свой корректирующий ум. Вещь становится умной – наподобие электронно-вычислительной техники. Эта интеллектуализация вещей, кстати, и приводит к понятию искусственного интеллекта.

Культурный (окультуренный) предмет и действующая способность в полной мере соответствуют друг другу. Отождествление предмета и способности осуществляется в процессе практически-преобразовательной деятельности. Здесь, изменяя вещь, человек изменяет и свою собственную способность. Цель как знаемый образ воплощается в объект, а деятельность воплощения, преобразуя вещь в соответствии с целью, раскрывает объективные свойства этой вещи. Со времен Гегеля это движение противоположных процессов навстречу друг другу называется единством опредмечивания и распредмечивания.

Это фундаментальное теоретическое положение как бы непосредственно отражает исходную суть человеческой деятельности, ее преобразовательный характер, ее практическую и познавательную сущность. С принципиальным объяснением того, что есть человек. С его свободой, самообуславливанием, историческим развитием. С объяснением развития всех его способностей. Без исключения.

Кажется, что вне принципа преобразования действительности, вне диалектики опредмечивания и распредмечивания никакое развитие индивида осуществить нельзя. Возможно ли это реализовать вне реальной материально-практической преобразовательной деятельности, лишь в теории, в пространстве смыслов?

Разумеется, ведь мышление и есть всеобщая идеальная форма общественно-исторической деятельности человека. А потому оно по необходимости носит преобразующий, творческий характер. Это и значит – в идеальном смысловом пространстве преобразовывать смысловое содержание по логике самих этих смыслов. «Опредмечивая» в са-



мих этих смыслах свою собственную цель. Предельная истинность такого мышления-преобразования обеспечивается только предельной выверенностью смыслов, внутри которых работает мышление. Если преобразующая смыслы работа мышления не наталкивается на *пределы этих смыслов*, она и не выявит объективное содержание их, не распределит то, что в смыслах объективно представлено. Такое мышление обычно и называют поверхностным, оно не чувствует прочности понятия, вязнет в *субъективных представлениях*, не удерживает себя в рамках объективно-значимых абстракций.

Разумеется, пределы эти не даны ребенку так и в такой форме, как они выявлены в истории познания и проявились в культурно-исторической действительности человека. Но генезис понятия (понимания) есть генезис субъективных способностей человека. Если этот генезис выдержан в объективных пределах смыслового содержания предметной действительности, то этим уже обеспечено формирование универсально-логической способности. Без науки логики это осуществить нельзя.

Образовательная деятельность осуществляется через собственную активную форму деятельности человека, внутри и посредством которой он находит и использует объективное знание, задаваемое культурой как необходимый момент его личностного бытия. Это и есть формирование мышления. Ведь мышление лишь идеально (вне реальной действительности) воспроизводит практически-преобразовательную деятельность в ее всеобщих формах. Иначе говоря, знание (и, надо сказать, наука логики в первую очередь) ни в коей мере в педагогических условиях не должно *даваться* как внешняя, обособленная, позитивная форма, а только *задаваться* условиями деятельности. Преобразование и творчество (творчество как ведущий момент этого преобразования) этих условий должны выступать перманентной формой, а не случайно-эпизодической. Только в таком случае развивается и знание (как условие сознания и условие реальной деятельности), и сама способность преобразующе-творческого движения на основе идеала (цели). И критическая рефлексия всего входящего в деятельность мышления материала, включая сюда и сам способ этой рефлексии.

Принцип деятельного преобразования смыслового содержания одинаково относится ко всем содержательным «параметрам» (измерениям) человеческого культурно-исторического бытия. Это не только *мышление*. Это и художественная деятельность (искусство) как движение по логике *красоты* (как формы человеческой организации чувственного мира), как чувственной формы бытия истины (т. е. истины, данной в созерцании). Это и определение своего движения в рамках, выработанных культурой *морально-нравственных* норм, их активное преобразующее-модифицирующее утверждение в формах взаимоотношений с другими.

Одним словом, это *деятельное общение* с культурой во всех ее образах и формах представленности. Это втягивание культуры в себя как основания реальной деятельности в реальном пространстве человеческой жизнедеятельности.

Именно эти три «ипостаси», введение их в субъективность индивида и является целью педагогики. А не способность проектирования атомной бомбы или многофункциональной вычислительной машины. И уж тем более не квантованная на «компетенции» образовательная программа и формируемые ею квантованные «профессиональные кретины». Но даже при решении таких педагогических задач школа должна теоретически четко представлять себе, что такое ум как универсальная способность.

Субъективность человека, которую формирует школа, одновременно выступает «материалом», целью и средством этого формирования. Этим педагогическая деятельность отличается от любого другого вида деятельности. Особенностью этого материала является его нематериальный характер, а потому и абсолютная податливость. Педагог может вылепить из него любую фигуру. Но реально лепит только то, что вылепить способен. Ссылка на особенности телесной организации индивида, «внутри» которой субъективность и формируется, – это бессознательное оправдание своей беспомощности. Педагогическая деятельность – это такая же воплощающая деятельность, как и деятельность, например, конструктора. И если деятельность конструктора наталкивается на объективные пределы материала, из которого он намерен создать конструкцию, на его объектив-

ные свойства, благодаря которым он увязывает одну часть конструкции с другой, то деятельность педагога как бы таких пределов не встречает.

Кроме *логических*. То есть тех пределов, которые выявлены общественно-исторической практикой и удержаны в сознании философской рефлексией. Но если педагогическая теория и практика этих пределов, выявленных и отработанных в философии, не держит в себе, на что же она наталкивается в таком случае? На свой собственный предел. Который и выдает за пределы, якобы присущие как некие исходные определения человеческому индивиду. Неважно, мыслятся ли они в форме физиологии, анатомии и прочей природной определенности. Или в мере божественной благодати.

Да, субъективность во всей полноте ее форм – и как чувствующая, и как мыслящая – всегда погружена в некоторую материю. Но она всегда есть лишь отражение материального бытия. В формах деятельности представлены формы бытия. В своей логике она воспроизводит бытие не только природное, но и культурно-историческое, будучи при всем этом сама культурно-историческим образованием. Чувствующая душа только потому и чувствует, что она впитала в себя (воспитание) исторически развитые чувства, представленные в наиболее развитой форме в искусстве. Не все дано сознанию, но душа как полнота человеческой субъективности улавливает, предчувствует и чувствует, возводит в образы невидимое, спрятанное за видимостью бытия положение вещей, объективную конфигурацию человеческого бытия в пространстве и времени его существования. Потому сознательное формирование души есть изменение этой «конфигурации».

Сколь бы наукоемким производимый историческим человеком продукт ни был, сколь бы он ни претендовал на универсальность, единственная «вещь», которая объективно может выступить материалом, воплощающим в себе универсальные способности, есть человеческий индивид. Индивид, обретающий в таком осуществлении форму личностного бытия. Разумеется, свобода личности как универсальная способность есть результат истории, и мера ее, свободы, развитости есть мера развития общественных форм бытия. Но школа в своих глубочайших интенциях должна формировать и развивать внутри индивидуального бытия потенцию свободы, чтобы она могла, эта свобода, свободно осуществляться в преобразовании этих общественных форм – по логике и идеалу свободы.

Вне свободы нет никакого разума и никаких сколь угодно совершенных человеческих проектов. Любой из этих проектов несравнимо многократно будет меньше масштабом, чем формирование человеческой личности с ее атрибутивными определениями свободы и творчества.

Узкий диапазон предметных сил, с которыми ребенок экспериментирует и которые умеет экстраполировать, никак не может сравниться с универсальной содержательностью проявлений взрослого человека. И нормы общественного сознания, если они вводятся извне, остаются в противоположении субъективной позиции ребенка до тех пор, пока его собственная активность не выявит пределы, на которые объективно ориентированы индивиды в общественном бытии. Здесь-то и зарождаются, и развиваются личностные формы, здесь становящееся человеческое существо входит в плотные сопряжения с невидимыми силовыми линиями общественных отношений. И только это *тождество всеобщего и единичного делает его личностью*, делает способным осуществлять и преобразовывать сами эти общественные отношения. Тем самым самого себя. Без социально-исторического индивидуализма различных методик самосовершенствования. И тому подобного.

Отличить мысль от предмета – задача далеко не легкая. И не потому только, что предмет всегда дан в форме сознания, а потому, что мышление как всеобщая идеальная форма деятельности внутри предметного мира *должна быть обособлена* и представлена в некоторой относительно самостоятельной форме *вне самого сознания*: с мышлением надо, образно говоря, столкнуться вне самого мышления.

Иначе говоря, мышление должно быть дано, более того, задано как проблема в объективном контексте самого бытия. Еще иначе: в бытии, в деятельности человека должна быть обнаружена форма всеобщности и обнаружена не только как момент самого бытия, но как *объективная опора* субъекта в познании предмета и в практическом деле с этим предметом, т. е. как *средство*. И творчески-преобразовательная деятельность с этим



средством должна выступить как необходимый и как предварительный момент деятельности практической.

Начало теоретического движения в предмете всегда связано с началом вообще. Мысль только тогда является сознательной и понимающей, когда она удерживает в себе противоречие особенного и всеобщего, предметного и логического. Именно это противоречие не позволяет ей выродиться в чисто формальный процесс. Подобно тому, как есть необходимость выведения принципа, начала предмета, существует и проблема выведения, а значит, и обоснования любого определения этого принципа в предметном содержании, и это обоснование содержит в себе противоречие *начала как такового*.

Предметное начало требует анализа его предпосылок и условий. Начало же вообще – это анализ *перехода* как такового, безотносительно к конкретному бытию исчезающих и становящихся определений в предмете, это выяснение всеобщих условий и формы перехода вещи в вещь. В *логическом* отношении с противоречий этого перехода и надо начинать. Потому что именно в этом переходе содержится та точка, которая представляет собой и фактическое, и логическое начало. Потому и мыслить предмет надо только с его *объективного* начала, и отсюда, из его начала следует выводить все его необходимые определения, иначе знание не будет истинным, иначе вещь не будет понята.

Путь этого выведения необходимых определений любой предметности и дает логика как наука. Как наука, научающая последовательности мышления в его преобразовательно-творческой работе до и в контексте реальной деятельности субъекта.