
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

К проблеме смыслового строения сознания

Г.Г. Кравцов

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: kravtsovgg@gmail.com

О.Г. Кравцов

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, (ФГКОУ ВО МосУ)
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>, e-mail: kravtsovog@gmail.com

В статье авторы рассматривают методологические истоки и основания психологической науки. Авторы указывают на невозможность механического перенесения естественнонаучной парадигмы и объяснительных принципов на психологическое содержание. Такой подход в психологии с неизбежностью приводит в методологический тупик. Человек оказывается частью детерминистических отношений и теряет самое главное — свою свободу. Выход за пределы этой старой методологии в своем подходе предложил Л.С. Выготский. В культурно-историческом подходе центральным понятием психологии является категория личности, а предметом изучения становится сознание. Но трактовку сознания Л.С. Выготский понимает существенно иначе, чем это имело место до него в психологии. Он пишет о системном и смысловом строении сознания. Причем для Л.С. Выготского первичен именно смысл. В этом контексте авторы рассматривают работы ближайших учеников и соратников Л.С. Выготского. В этих работах проблема сознания и соотношение смысла и значения решается иначе, чем в традиционной психологии. Значение — это всегда обобщение. Именно этими обобщениями и оперирует сознание. В статье авторы обсуждают проблемы теоретического и эмпирического обобщения в работах В.В. Давыдова. Авторы приходят к выводу о том, что решение проблемы обобщений, предложенное В.В. Давыдовым, уводит нас от научной традиции идущей от трудов Л.С. Выготского и его последователей.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, теория деятельности, развивающее обучение, сознание, смысл, значение, проблема обобщений, методология психологии.

Для цитаты: Кравцов О.Г., Кравцов Г.Г. К проблеме смыслового строения сознания // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 124–131. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180315>

On the Problem of the Semantic Structure of Consciousness

Gennady G. Kravtsov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: kravtsovgg@gmail.com

Oleg G. Kravtsov

V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>, e-mail: kravtsovog@gmail.com

In the article, the authors consider the methodological origins and foundations of psychological science. They point out the impossibility of a mechanical transfer of the paradigm and explanatory principles of natural science to the field of psychology, in which such an approach inevitably leads to a methodological dead end. A person becomes part of a deterministic relationship, losing their most important trait — their freedom. Lev Vygotsky proposed an approach that offers a path beyond this outdated methodology. In the cultural-historical approach, the central concept of psychology is the category of personality, while consciousness serves as the subject of study. However, Vygotsky interprets consciousness in a significantly different way than it had been in psychology before him. He writes about the systemic and semantic structure of consciousness and it is this aspect that is primary for Vygotsky. The authors consider the works of Lev Vygotsky's closest disciples and associates in this context. In these works, the problem of consciousness and the relationship between sense and meaning is solved in a manner different from traditional psychology. A meaning is always a generalization. Consciousness operates these generalizations. In this article, the authors discuss the problems of theoretical and empirical generalization in the works of Vasily Davydov. The authors conclude that the solution to the problem of generalization, as proposed by Davydov, leads away from the scientific tradition initiated by the works of Lev Vygotsky and his followers.

Keywords: Cultural-historical approach, Activity theory, Developmental education, Consciousness, Sense, Meaning, Problem of generalizations, Methodology of psychology.

For citation: Kravtsov G.G., Kravtsov O.G. On the Problem of the Semantic Structure of Consciousness. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 124–131. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180315>

В данной методологической статье предпринята попытка осуществить научный поиск, нацеленный на выявление методологических оснований культурно-исторического подхода в психологии. Благодаря возвращению к фундаментальным истокам неклассической психологии возможно построение не эклектичной научной теории и преодоление ограничений, свойственных позитивистскому и эмпирическому подходам. Такой анализ представляется крайне необходимым в настоящее время, так как в силу многих исторических причин идеи Л.С. Выготского оказались не востребовааны и искажены в рамках других научных подходов.

Объем данной статьи позволяет охватить только некоторые существующие позиции в психологии по обсуждаемому вопросу, что не умаляет их значения и интереса для рассмотрения. Однако главным предметом этой работы является не критическое отношение к многочисленным взглядам в научной психологии, а новое осознание и поднятие на поверхность для обсуждения изначальных идей неклассической теории Л.В. Выготского.

Любая конкретная наука, как известно, однозначно определяется своим предметом, т. е. тем, на изучение чего она направлена. В традиционных положительных науках из области естествознания вопрос об определении предмета той или иной науки, как правило, остро не стоит. Всем представителям этих наук интуитивно ясно, чем именно они занимаются и где проходят границы их профессиональной компетентности. А вот для психологии это вопрос жизненной значимости. После краха физиологической психологии В. Вундта психология погрузилась в темный период открытого кризиса, который со временем приобрел форму хронического заболевания. С этим, на самом деле смертельно опасным недугом,

впоследствии свыклись, а многие психологи даже к нему успешно приспособились и нашли свою научную нишу. Беда только в том, что так называемый «методологический плюрализм», который иногда преподносится как залог будущего богатства и расцвета психологической науки, на самом деле является вульгарным эклектизмом и неразборчивостью в методологических вопросах.

В методологическом исследовании «Исторический смысл психологического кризиса» Л.С. Выготский отмечает, что внешним проявлением этого кризиса является появление множества психологических школ и подходов, а его сущностным содержанием является потеря предмета психологической науки. [1, с. 292–436]. Так, у каждого подхода есть своя теория со своим объяснительным принципом, а это значит, что есть своя трактовка и определение предмета психологии. Соответственно, сколько существует различных подходов и теорий, сколько видных психологов, столько у нас и психологий. Именно так обстоит дело в современной психологии. Здесь закономерно возникает вопрос: а какой психологии следует учить студентов психологических факультетов?

При анализе ситуации, сложившейся в психологии к 1926 г., Л.С. Выготский уделил внимание не только психологическому кризису, но и основополагающим характеристикам этой науки, а также поиску путей выхода из кризиса [1, с. 292–436]. Он приходит к заключению, что психология — это, во-первых, единая наука со своими особыми предметом, методом и общепсихологической теорией. Во-вторых, психология это объяснительная наука, а значит, ее теория имеет свой объяснительный принцип. В-третьих, психология — это экспериментальная наука. Впоследствии, в работе «История развития высших психических функций», написанной в 1931 г., а частично

опубликованной только в 1960 г., Л.С. Выготский упрекает традиционную детскую психологию в том, что она «... не знала, как мы видели, проблемы высших психических функций, или, что то же, проблемы культурного развития ребенка. Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральной и высшая проблема всей психологии — проблема личности и ее развития» [4, с. 40—41] По его убеждению, «Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности» [4].

Таким образом, согласно Л.С. Выготскому, исходным предметом анализа и системообразующим стержнем при построении общепсихологической теории должна быть центральная и высшая проблема этой науки — проблема личности. В его работах нет исчерпывающего определения этого понятия. Однако в трудах Л.С. Выготского есть общий контекст его употребления, а также довольно точные и конкретные высказывания, проясняющие его взгляды на этот предмет. Следует также принять во внимание тот факт, что Л.С. Выготский был искренним марксистом. По его словам, он не хочет, понадевшись на цитаты из классиков, сочинить очередную психологическую теорию. Он видел свою задачу в том, чтобы, научившись на всем методе Маркса, написать в психологии свой «Капитал». Созданная Л.С. Выготским неклассическая психология — это не только новая психология, но и принципиально новая наука в целом, и новый способ постижения действительности.

К. Маркс не пользовался понятием личности, поскольку его не было в обиходе и научных трудах того времени. Когда он писал о человеке как личности, он употреблял словосочетание «свободная индивидуальность». С нашей точки зрения, это предельно абстрактное, но точное определение сущности понятия «личность». Оно полностью согласуется со взглядами Л.С. Выготского на этот предмет. Так, в работе «Педагогика подростка» он отмечает: «Там, где мы чувствуем себя источником движения, мы приписываем личностный характер своим поступкам» [5, с. 227]. Быть источником деяния — значит быть свободным. Это важнейший постулат Б. Спинозы, на работы которого неоднократно ссылается Л.С. Выготский.

Б. Спиноза считал себя учеником и последователем Р. Декарта, хотя в своих работах он опровергает почти все фундаментальные положения картезианской философии. Так, во-первых, в его картине мира нет тотального механицизма, провозглашенного Р. Декартом. Соответствующий картезианскому подходу каузальный детерминизм ныне присущ всей традиционной науке, ведущей свою родословную от Г. Галилея и И. Ньютона. Во-вторых, Б. Спиноза утверждал, что все на свете одушевлено. Такой панпсихизм категорически не признается «серьезными учеными», хотя только такой взгляд на мироздание позволяет конструктивно подойти к решению

знаменитой психофизической проблемы Р. Декарта. В-третьих, в работах Б. Спинозы впервые в истории философии появилась идея самопричинного бытия и внутренне обусловленного движения, т. е. идея «causa sui». Тем самым всей тотально господствующей логике обоснования через иное, закономерно вытекающей из формальной логики, доставшейся нам от «отца всех наук», как в средние века называли Аристотеля, теперь, после работ Б. Спинозы, можно противопоставить логику внутренней самодетерминации. Однако если у Б. Спинозы это была только идея внутренней самообусловленности, то в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского эта идея получила воплощение в конкретных психологических исследованиях [17].

Ключевым словом, обозначающим тот «камень преткновения», который не смогли одолеть представители традиционной и, по своему происхождению, естество-испытательной науки, является философская категория свободы. В этой науке для свободы нет места. Эта классическая наука тотально детерминистична, причем господствует в ней каузальный детерминизм — все на свете имеет свою причину, которая является внешней. Свобода для естественных наук это нечто эфемерное, существующее только в представлениях людей, далеких от «настоящей» науки.

Эпиграфом к методологическому исследованию «Исторический смысл психологического кризиса» Л.С. Выготский взял слова из Евангелия от Матфея: «Камень, который презрели строители, стал во главу угла...» [1, с. 291]. А в своих «Записных книжках» Л.С. Выготский написал, что высшей проблемой психологической науки является проблема человеческой свободы. В психологии общепризнано, что свободным является сознательно управляемое действие. Уже в этой формулировке есть указание на то, что истоки свободы лежат в сфере сознания.

Высшие психические функции, согласно Л.С. Выготскому, отличаются от элементарных в первую очередь тем, что они произвольны, а, значит, сознательно контролируемы и управляемы. Можно сказать, что в высших психических функциях человек имеет пространство завоеванной свободы. В произвольных деяниях человек свободен, и эта свобода осуществляется легко и без усилий. Произвольность — это уже обретенная свобода, в отличие от предшествующего ей этапа, где были нужны волевые усилия. В самом слове «произвольность» содержится его расшифровка — это то, что производно от воли. Воля это то, что есть только у человека. Это его высший психологический инструмент и проводник сознания.

В лекции «Проблема воли и ее развитие в детском возрасте» Л.С. Выготский подразделил все теории воли на гетерономные, пытающиеся вывести эту функцию психики из каких-то не волевых процессов, и автономные, объясняющие волю, исходя из законов, заложенных в самом волевом действии. Однако гетерономные теории «...не могли объяснить в воле самого существенного, а именно волевой характер актов, произвольность как таковую, а также внутреннюю свободу, которую испытывает человек, прини-

мая то или иное решение, и внешнее структурное многообразие действия, которыми волевые действия отличаются от неволевого» [2, с. 457].

Как известно, Л.С. Выготский предметом культурно-исторической психологии назвал сознание. У понятия сознания нет однозначного и общепризнанного определения ни в психологии, ни в философии. Некоторые исследователи считают его интуитивно ясным и не нуждающимся в глубоком психологическом анализе, а также в специальном изучении его состава и строения. Однако классики отечественной психологии Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев считали это понятие фундаментальной проблемой психологической науки. Уже на первых шагах анализа данного понятия обращает на себя внимание звуковой состав слова «сознание», в котором есть несомненная подсказка — со-знание, т. е. отношение к тому, что осознается, со знанием. Вот только само понятие «знание» является крайне проблематичным. В философии Сократа, как известно, именно отсутствие истинного знания является главной причиной всех человеческих бед и несчастий. Здесь возникает вполне обоснованное допущение, что сократовское «знание» существенно отличалось от общепринятого в наши дни значения этого слова. Так, по свидетельству Платона, его учитель признавался в том, что он слышит внутренний голос, который не указывает ему, что ему надо делать, но предостерегает от того, чего делать не следует. А ведь это исключительно важное знание о самом главном в нашей жизни — как избежать нежелательных, в том числе непоправимых последствий своих действий? В настоящее время под словом «знание» обычно понимается информированность или мало чем отличающаяся от нее компетентность, либо та или иная конкретная уместность, а также способность к выполнению каких-то определенных деятельностей. Но это совсем не то знание, о котором говорил Сократ. [16, с. 24–28]

В философии Платона был во весь рост поставлен вопрос об истоках и сути истинного знания. По этому учению путь к постижению истины ведет в глубины человеческой субъективности. Внешний мир, в котором мы живем, это у Платона мир теней и источник заблуждений. Поэтому майевтические беседы Сократа, заставляющие собеседника заглянуть внутрь самого себя, это и есть способ приблизиться к истинному знанию. Древняя мудрость утвердительно образом переключается с основополагающими принципами культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. И у Сократа и у Л.С. Выготского альфой и омегой самопознания и самосовершенствования является общение.

Исключительно важное значение для всей психологической науки, по нашему мнению, имеет идея Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания. Думается, что все психологи прекрасно знают, что это такое. Однако приходится печалиться по тому поводу, что эта идея до сих пор не получила должной теоретической и экспериментальной проработки. Как известно, под системностью сознания Л.С. Выготский понимал особый склад взаимосвязей между психическими функциями на том или ином этапе возрастного развития. Это, по его словам, яв-

ляется внешней характеристикой строения сознания. А вот внутренней, а, значит, сущностной характеристикой сознания является его смысловое строение.

Мы оставляем за рамками нашего анализа систему межфункциональных отношений, с тем чтобы сосредоточиться на сущностной сфере сознания, а именно на его смысловом строении. Согласно Л.С. Выготскому, смысл — это единица сознания. Понятие смысла в культурно-исторической теории неотделимо от понятия значения, причем смысл первичен по отношению к значениям. В этом убеждает проведенный Л.С. Выготским в статье «Раннее детство» психологический анализ феномена автономной речи. Этот вид речи, как известно, начинает появляться у детей где-то в середине раннего возраста. Ребенок начинает говорить на каком-то придуманном им «тарабарском» языке. Употребляемые им «слова» могут быть совсем не похожи на нормативное звучание слов взрослой речи, а их значения тоже весьма отличны от значений слов взрослых. Тем не менее, пользуясь этими, ни на что общепринятое не похожими «словами», ребенок успешно добивается взаимопонимания с близкими взрослыми, а получив от них нужную ему помощь, достигает своей собственной цели. Поразительно, что благодаря вот таким необычным «словам», у которых, в отличие от полноценных слов, нет ничего, кроме внутреннего смысла, порожденного самим ребенком, он имеет главное психологическое средство для общения со взрослыми. По итогам анализа феномена автономной речи Л.С. Выготский делает вывод о том, что ее наличие на соответствующем этапе развития является закономерным и обязательным для всех детей раннего возраста. Отсюда следует, что смысл первичен по отношению к значениям слов, которые являются устоявшейся и общепризнанной зоной уникального смысла.

Радикально иное и даже прямо противоположное, чем у Л.С. Выготского, решение проблемы смысла и значения предложил А.Н. Леонтьев. Справедливо указав на то, что смысл это всегда смысл чего-то, он не согласился с тем, что это всегда смысл слова. Согласно взглядам А.Н. Леонтьева, «...речь это не демиург сознания». В его теории демиургом всего, что есть в психике человека, а, пожалуй, и не только в психике, является деятельность. Единицей деятельности в его теории является действие, а точнее, предметное действие. Соответственно смыслом обладает только эта единица деятельности. Основанием и критерием выделения конкретной деятельности в концепции А.Н. Леонтьева является то, на достижение чего эта деятельность направлена, т. е. ее предмет, который в этой теории объявлен мотивом деятельности. А вот критерием выделения предметного действия является его цель. При этом если цель действия всегда осознается, то мотивы деятельности, по словам А.Н. Леонтьева, как правило, неосознаваемы [14].

Следующим шагом в теории деятельности является утверждение понятия смысла, как смысла предметного действия. Как и в теории Л.С. Выготского, смысл чего-либо единичного устанавливается через его отношение к тому целому, в состав которого оно входит. В теории деятельности А.Н. Леонтьева смысл

действия порождается отношением его цели к мотиву осуществляемой в нем деятельности. Привязав понятие смысла к понятию предметного действия А.Н. Леонтьев все же вынужден предложить и свое решение проблемы смысла и значения в ее традиционной отнесенности к слову. По его версии, ребенок вначале усваивает независимо от него существующие во внешнем мире значения слов. А вот смысл усвоенных слов имеет иной источник происхождения, чем значения. Это уже будет не объективная речевая действительность, а глубинная сфера психики человека. В теории А.Н. Леонтьева, а, пожалуй, и во всем деятельностном подходе, ядром личности объявлена мотивационно-потребностная сфера психики. В качестве примера, поясняющего соотношение смысла и значения слов, А.Н. Леонтьев приводит слово «война», значение которого одинаково и для не нюхавшего пороха молодого человека, и для того, кто прошел через беды и тяготы войны, испытав на себе связанные с войной несчастья. Конечно же, смысл слова «война» у этих людей будет существенно разным [13].

Таким образом, в деятельностной теории А.Н. Леонтьева смысл и значение — это качественно различные психологические реалии, отличающиеся друг от друга, как по своему происхождению, так и по своей внутренней сущности. А в концепции Л.С. Выготского значение и смысл это, можно сказать, одна и та же психологическая реальность, просто значение — это определенная часть многомерного и уникального смысла, которая устоялась и стала общеупотребительной. Благодаря значениям слов мы можем общаться и понимать друг друга, в том числе и на смысловой уровне.

С нашей точки зрения, деятельностная трактовка проблемы смысла и значения оправдывает и теоретически узаконивает в образовательной практике дидактику, до сих пор сохраняющую верность принципам, которые Я.А. Коменский сформулировал 365 лет тому назад в своем труде «Великая дидактика». [9, с. 8—12] Выход за пределы этой средневековой, в своих основах, дидактики сопряжен с тем решением проблемы смысла и значения, который был предложен в культурно-исторической концепции. А если значение и смысл радикально различны, как по своему происхождению, так и по сути, то это означает, что вначале учитель должен разъяснить ученикам незнакомые им слова и добиться от них усвоения и правильного воспроизведения определений этих слов, а вот смысловое содержание получаемых школьниками знаний будет обусловлено последующим жизненным опытом детей, включая школьную жизнь и учение. Однако обучение в современной массовой школе подчинено принципам дидактики Я.А. Коменского, которая базируется на элементарном здравом смысле и философии Аристотеля.

Эта повсеместно распространенная в наших школах образовательная стратегия критиковалась П.Я. Гальпериным, Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым [7, с. 24—31]. Данная стратегия ведет к насильственному формированию у школьников искусственных житейских понятий и представлений. Если же кто-то из школьников оказывается впослед-

ствии причастным к научному сознанию и способен к мышлению в системе научных понятий, то, по словам Д.Б. Эльконина, это исключение, ничем не объяснимое школьному обучению. Как правило, такому ученику просто повезло где-то, скорее всего за стенами школы, встретить заинтересованного в развитии детей взрослого, и благодаря общению с ним у этого школьника появилось научное мышление.

Проведенный Л.С. Выготским анализ феномена автономной речи убедительно свидетельствует о том, что механическое усвоения ребенком слов родной речи просто не существует. Можно сказать, что ребенок изначально изобретает свой собственный язык и с самого начала активно им пользуется. У слов автономной речи, как известно, нет ни общеупотребительных значений, ни нормативного звучания произносимых ребенком «слов». У них есть только тот уникальный личностный смысл, которым ребенок наделяет эти «слова». Со временем он подстраивает изобретенные им слова под общеупотребительные значения и звуковые формы слов родной речи. Таким образом, ребенок не механически запоминает слова родной речи, а, можно сказать, изобретает ее. Не существует прямого усвоения речи, а есть вхождение ребенка в действительность родного языка, происходящее путем творческого порождения самим ребенком и значений слов, и их смысловой основы, и общеупотребительного звучания. Эта логика овладения ребенком родной речью является не чем иным, как единой логикой психического и личностного развития детей в онтогенезе.

Согласно взглядам Л.С. Выготского, ключом к проблеме смыслового строения сознания является обобщение. Он пишет, что главным психологическим средством для человека является слово, а слово — это знак, а знак потому и знак, что у него есть значение, а значение — это обобщение, а у обобщения есть его вторая сторона — общение. Как мы общаемся, так и обобщаем, и наоборот. Общение и обобщение, по Л.С. Выготскому, это две стороны одной медали. Это, по нашему мнению, удивительные слова. Казалось бы, они содержат в себе вопиющее противоречие — ведь общение — это установление и осуществление межличностных отношений, т. е. это нечто межиндивидуальное, тогда как обобщение — это сугубо умственное образование, являющееся внутренним достоянием человека. В результате получается что-то, не поддающееся осмыслению, наподобие поговорки «в огороде бузина, а в Киеве дядька». На самом деле — это гениальное усмотрение единства внешнего и внутреннего в составе сознания. Это, по нашему убеждению, тот фундаментальный постулат, который открывает дверь к решению знаменитой проблемы универсалий, как называли в средние века проблему обобщений [11, с. 88—97].

А.Н. Леонтьев написал примечательные слова о том, что топор тоже обобщает. С нашей точки зрения это глубокое и весьма значимое соображение. Однако когда А.Н. Леонтьев поясняет, а как именно обобщает топор, то делает это полностью в русле теории эмпирических обобщений. По его словам, удар топора по бревну извлекает из него скрытые в нем свойства и тем

самым позволяет их абстрагировать и подвести к соответствующему обобщению, обозначенному словом. Надо признать, что и Л.С. Выготский, приоткрывший нам истинную природу и сущность обобщений тезисом о том, что обобщение и обобщение это две стороны одной медали, в собственных психологических исследованиях оставался на позициях теории эмпирических обобщений. Так, в монографии «Мышление и речь», посвященной развитию значений слов, главным экспериментальным инструментом проводившегося исследования являлась методика двойной стимуляции, известная также как методика Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова. Ее прообразом была методика Н. Аха, на что указывал и сам Л.С. Выготский [3, с. 120–130]. Не описывая эту известную всем отечественным психологам методику, обратим внимание только на тот факт, что источником искусственных значений, придумываемых испытуемым, были свойства реальных предметов — разного размера, формы и цвета кубиков, параллелепипедов, конусов, пирамидок и т. д. Иными словами, в этом эксперименте порождаемые испытуемым обобщения имели своим истоком реальные предметы, а это значит, что все изобретающиеся испытуемыми значения являлись традиционными эмпирическими обобщениями.

Особое внимание проблеме обобщений было уделено в работах В.В. Давыдова. В монографии «Виды обобщений в обучении» в основу разрабатывавшейся им образовательной теории было положено противопоставление эмпирического и теоретического обобщений [8]. Однако и то и другое основополагающие понятия в теории В.В. Давыдова вызывают ряд вопросов. Так, эмпирическое обобщение в его работах трактуется в полном соответствии с той традицией, которая была задана Аристотелем. Главный изъян аристотелевской теории происхождения обобщений заключается в самой попытке вывести общее из единичного. Поразительно, что «отец всех наук», оставивший нам в наследство аппарат формальной логики, требования которой неукоснительно соблюдает и современная наука, а также научно обоснованная практика, выстроил логически невозможную конструкцию эмпирического обобщения.

В.В. Давыдов боролся с гегемонией эмпирических обобщений в образовании, противопоставляя им теоретические обобщения. Однако он боролся с тем, что нами же было искусственно создано. В этом месте закрадывается мысль — а может быть, и не надо бороться с тем, что уже есть, а надо просто обеспечить детям такую жизнь и такое обучение, чтобы этого больше не было.

Теоретическое обобщение и построенное на его основе обучение в исследованиях В.В. Давыдова занимает центральное место. Однако само слово «теоретическое» вызывает много вопросов. В философской и психологической литературе единого и устоявшегося мнения на этот счет не существует. Многословные дискуссии по этому поводу пока ни к чему не привели. А вот в работах В.В. Давыдова этот вопрос решается логично и однозначно — для определения понятия «теоретическое» нужно обратиться к той сфере действительности, где нечто заведомо теоретичное суще-

ствует в явном виде. Это, конечно же, наука. Научные теории несомненно теоретичны. Отсюда следует, что теоретическим будет все, что более-менее существенно связано с наукой. Научная теория, согласно В.В. Давыдову, имеет своим основанием генетически исходную абстракцию в качестве зародышевой клеточки, из которой в логике восхождения от абстрактного к конкретному вырастает и разворачивается в полную меру соответствующая теория. В этом вопросе он был солидарен с выводами Л.С. Выготского о том, что психология — это экспериментальная наука, опирающаяся на соответствующую теорию, объяснительным принципом которой является фундаментальное понятие, порождающее все следствия и заключения этой теории. В концепции В.В. Давыдова генетически исходная абстракция, порождающая психологическую теорию, должна быть реальным жизненным отношением, а не умственной конструкцией. [8]

Вышеприведенные положения концепции В.В. Давыдова вызывают вопросы. Например, не ясно, а чем восхождение абстрактного к конкретному отличается от элементарной логической дедукции? Так, математики говорят, что существует не менее полутора десятков способов доказательства теоремы Пифагора. Исходя из аксиом геометрии Евклида и пользуясь правилами вывода из них, можно сравнительно легко доказать эту теорему геометрическим способом. Однако для того, чтобы впервые познакомить человечество с этой теоремой, понадобился гений Пифагора. Но ведь у него не было ничего, на что он мог бы опереться. У него не было законов формальной логики и правил дедукции. У него была только ясность ума и гениальная интуиция. Вопрос о восхождении от абстрактного к конкретному и о возможной замене этого движения логической дедукцией остается открытым.

Ошибкой В.В. Давыдова является его трактовка понятия «теоретическое». Привязав этот термин к научной теории он вполне логично делает конкретный практический вывод о том, что содержанием учебных программ для начальной школы должны быть основы наук. Поскольку ведущей деятельностью на этом возрастном этапе является учебная, а она носит теоретический характер, то предметом усвоения для младших школьников должны стать теоретические обобщения, которые по своему происхождению связаны с научными теориями. Примечательно, что сами науки приходят к осознанию своих основ только на вершине их развития. В.В. Давыдов исходил из того, что в основании научной теории лежит некоторое генетически исходное отношение, которое в логике восхождения от абстрактного к конкретному разворачивается в систему положений, объясняющих все, что данная теория претендует объяснить. Это его понимание сути науки согласуется с мыслью Л.С. Выготского о том, что в основании психологической теории должен лежать объяснительный принцип в виде фундаментального понятия, только он должен доказать свое «королевское происхождение», т. е. должен быть философски отрефлексирован и обоснован. А вот этого, можно сказать, самого главного, что есть у Л.С. Выготского, нет в текстах работ В.В. Давыдова. У него нет ни слова по пово-

ду философской рефлексии, обосновывающей исходную идеализацию. А без этого, можно сказать, любая теория, как говорится, мало чего стоит. Сами по себе ни исходная абстракция, ни движение восхождения от абстрактного к конкретному никак не обеспечивают теоретическую суть научной теории и никак не проясняют, почему научная теория «теоретична». Это значит, что и основы наук, в понимании В.В. Давыдова, не могут быть источником теоретических обобщений.

Как мы убедились в нашей исследовательской работе, ошибочное определение В.В. Давыдовым понятия «теоретическое» ставит под сомнение его теорию развивающего обучения и созданные им учебные программы. В его концепции понятие теоретического обобщения, как уже отмечалось, является основополагающим. Согласно его взглядам, младшие школьники в рамках учебной деятельности и под руководством учителя усваивают теоретические обобщения и понятия, благодаря чему овладевают теоретическим мышлением. Однако наша исследовательская и практическая работа с детьми этого возраста свидетельствует, что младшие школьники принципиально не способны к научному мышлению [12]. В то же время мы убедились, что они могут вполне устойчиво удерживать позицию теоретика и теоретически мыслить. Иными словами, теоретическое и научное мышление это принципиально разные умственные процессы, значимо разведенные во времени онтогенеза.

Как известно, и Л.С. Выготский и Ж. Пиаже считали, что научное мышление может быть доступно только подросткам [15]. Согласно данным наших исследований, такая возможность открывается перед

подростками ближе к концу этого возрастного периода, да и то только перед теми, кому повезло в индивидуальном развитии и они встретили образованного взрослого, владеющего мышлением в системе научных понятий, а также искренне заинтересованного в развитии детей, общение с которым сделало подростков носителями научного сознания.

Как уже отмечалось, самое существенное значение при выборе и обосновании объяснительного принципа теории имеет философская рефлексия. Беда, однако, в том, что самого понятия рефлексии нет в деятельностном подходе. Этот подход изначально исходит из субъект-объектного отношения, которое никак не является рефлексивным. Из деятельности рефлексия принципиально не выводима, и, наоборот, из рефлексии не получить деятельность. Отсюда следует, что любые теоретические построения в русле деятельностного подхода принципиально не могут определить и обосновать понятие теоретического, поскольку сама его сущность рефлексивна.

Подводя некоторые итоги нашего анализа, можно сказать, что основополагающие понятия теории В.В. Давыдова — эмпирическое и теоретическое обобщения — не выдерживают критики. Чтобы выявить действительную природу и сущность тех обобщений, которые лежат на магистральной линии смыслового развития сознания у детей дошкольного и младшего школьного возраста, нужна иная трактовка этих понятий. В самом общем виде направление соответствующих поисков можно обозначить как глубокую психологизацию исследований в педагогике и образовании в русле культурно-исторического подхода.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 292–436.
2. *Выготский Л.С.* Проблема воли и ее развитие в детском возрасте // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 454–465.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
4. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5–328.
5. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 244–385.
6. *Выготский Л.С.* Раннее детство // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 340–367.
7. *Гальперин П. Я.* К вопросу о внутренней речи // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 4. С. 24–31.
8. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 423 с.
9. *Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1989. 416 с. (Библиотека учителя).
10. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160401>

References

1. *Vygotskii L.S.* Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa [The historical meaning of the psychological crisis] *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 1.* [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 1.]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 292–436. (In Russ.).
2. *Vygotskii L.S.* Problema voli i ee razvitie v detskom vozraste. [The problem of will and its development in childhood]. *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 2.* [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 2.]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 454–465. (In Russ.).
3. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' [Thinking and speech] *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 2.* [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 4.]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 4–361. (In Russ.).
4. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of the development of higher mental functions] *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 3.* [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 3.]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 5–328. (In Russ.).
5. *Vygotskii L.S.* Pedologiya podrostka [Adolescent pedology] *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 4.* [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 4.]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 244–385. (In Russ.).
6. *Vygotskii L.S.* Rannee detstvo [Early childhood] *Sobranie sochinenii: v 6-ti t. T. 4.* [Collected Works: in 6 volumes, Vol. 4.]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 340–367. (In Russ.).
7. *Gal'perin P.Ya.* K voprosu o vnutrennei rechi [To the question of inner speech.] *Doklady APN RSFSR [Reports of the APN of the RSFSR], 1957, no. 4.* pp. 24–31. (In Russ.).

11. Кравцов Г.Г. Виды обобщений и понятий / Обучение и развитие: современная теория и практика: Материалы XVI Международных чтений памяти Л.С. Выготского / Под ред. В.Т. Кудрявцева: В 2 ч. Ч. 2. М.: Левь, 2015. 240 с. С. 88–97.

12. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левь, 2017. С. 344.

13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1972. 574 с.

14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 303 с.

15. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Перевод А.М. Пятигорского [Электронный ресурс]. СПб., 2003 // Центр гуманитарных технологий. 20.10.2010. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/325> (дата обращения: 22.05.2022).

16. Сотонин К.И. Сократ: Введение в косметику. М.: Издательство книжного магазина «Циолковский», 2020. 320 с.

17. Спиноза Б. Этика. Труды московского психологического общества. Вып. V. М., 1892. 384 с.

8. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in learning]. Moscow: Pedagogika, 1972. 423 p. (In Russ.).

9. Komenskii Ya.A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalotstsi I.G. Pedagogicheskoe nasledie [Pedagogical legacy]. Sost. V.M.Klarin, A.N.Dzhurinskii. Moscow: Pedagogika, 1989. 416 P. Biblioteka uchitelya [teacher's library]. (In Russ.).

10. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskii podkhod k voprosam obrazovaniya [Cultural-historical approach to education]. *Kul'turnoistoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401 (In Russ.).

11. Kravtsov G.G. Vidy obobshchenii i ponyatii [Types of generalizations and concepts]. *Obuchenie i razvitiie: sovremennaya teoriya i praktika Materialy Shestnadtzatyi Mezhdunarodnykh chtenii pamyati L.S. Vygotskogo [In the collection: Education and development: modern theory and practice. Materials of the Sixteen's International Readings in memory of L.S. Vygotsky]*, 2015, pp. 88–97. (In Russ.).

12. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry: kul'turno-istoricheskii podkhod [Psychology of play: a cultural-historical approach]. Moscow, 2017. 344 p. (In Russ.).

13. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the development of the psyche]. Moscow: MSU publishing house, 1972. 574 p. (In Russ.).

14. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 303 p. (In Russ.).

15. Piazhe Zhan. Psikhologiya intellekta [Psychology of intelligence]. Pyatigorskiy A.M. (ed.), 2003. Elektronnaya publikatsiya: Tsentri gumanitarnykh tekhnologii [*Electronic Publication: Center for Humanitarian Technologies*] 20.10.2010. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3252> (Accessed 22.05.2022) (In Russ.).

16. Sotonin K.I. Sokrat: Vvedenie v kosmetiku [Socrates: An Introduction to Cosmetics]. Publ. Moscow: Publ. knizhnogo magazina «Tsiolkovskii», 2020, pp. 24–28 (In Russ.).

17. Spinoza B. Etika [Ethics]. *Trudy moskovskogo psikhologicheskogo obshchestva. Vypusk V. [Proceedings of the Moscow Psychological Society. Release V]*. Moscow. 1892, 384 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Кравцов Геннадий Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-исторической психологии детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: kravtsovvg@gmail.com

Кравцов Олег Геннадиевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя (ФГКОУ ВО МосУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>, e-mail: kravtsovog@gmail.com

Information about the authors

Gennady G. Kravtsov, doctor of Psychology, Professor, UNESCO Chair “Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-3254>, e-mail: kravtsovvg@gmail.com

Oleg G. Kravtsov, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Legal Psychology, V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8875-0169>, e-mail: kravtsovog@gmail.com

Получена 03.06.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 03.06.2022

Accepted 25.08.2022