

Boroznyak, A. I. (2014). A cruel memory. Nazi Reich in the perception of the Germans the second half of the XX-th and beginning of the XXI-st century. Moscow : Political encyclopedia Publ., 351 pp. (In Russian)

Canetti, E. (2015). Weight and power. Moscow: AST Publ., 576 pp. (In Russian)

Fromm, E. (2011). Escape from Freedom. Moscow: AST Publ., 288 pp. (In Russian)

Kormilitsyna, E. G. (2011). Joseph Goebbels. Especially the Nazi PR. Moscow : Company OLMA Media Grupp Publ., 288 pp. (In Russian)

Kunz, K. (2007). The Nazi conscience. Moscow: Lodomir Publ. (In Russian)

Plenkov, O. J. (2005). The Third Reich. Aryan culture. St. Petersburg: Publishing house «Neva» Publ., 480 pp. (In Russian)

Reich, V. (2004). Psychology of the masses and fascism. Moscow: AST Publ., 539 pp. (In Russian)

Принята редакцией: 07.05.2016

DOI: 10.15372/PNE20160314

УДК 13+37.0+16

КНИГА ГЕННАДИЯ ЛОБАСТОВА «ДИАЛЕКТИКА РАЗУМНОЙ ФОРМЫ И ФЕНОМЕНОЛОГИЯ БЕЗУМИЯ» КАК ИСТОЧНИК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ И ПОИСКА РАЗУМНЫХ ФОРМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Т. Н. Ищенко (Красноярск)

В статье представлены идеи философа Г. В. Лобастова, позволяющие рассмотреть проблемы формирования мыслящей способности человека, по сути – проблемы образования. Особую значимость имеют классические философские идеи, отражающие движение разумной формы, идеи, способные изменить познающего в поиске разумных форм сознания. В работе выявляются психолого-логические основания человеческой субъективности, проблема субъекта разумной формы и обозначается «водораздел» разума и безумия творческого процесса. Посредством философского анализа дидактического и психологического материала осуществляется поиск решения проблем образования, поиск разумной формы.

Ключевые слова: *диалектика, педагогика, субъектность, субъективность, формальная логика, диалектическая логика, теоретическое мышление, воображение, сознание, свобода.*

© Ищенко Т. Н., 2016

Ищенко Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности, Сибирский государственный технологический университет.

E-mail: tatiana-dial@mail.ru

Ischenko Tatyana N. – Cand. Sc. (Education), Docent, Chief of the Pedagogy and Psychology of Professional Activity Department, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education, Siberian State Technological University.

**THE DIALECTIC OF REASONABLE FORM AND THE PHENOMENOLOGY
OF INSANITY BY GENNADIY LOBASTOV AS A SOURCE
OF PEDAGOGICAL REFLECTION AND SEARCH FOR REASONABLE FORMS
OF ACTIVITY IN EDUCATION PROCESS**

T. N. Ischenko (Krasnoyarsk)

The article looks at the ideas introduced by the philosopher G. V. Lobastov that reveal the essential perspective on the problems of formation of the human thinking capacity, and effectively – on the problems of education. Particularly important are the ideas of classical philosophy that describe the movement of reasonable form, ideas that are capable of transforming the learner in pursuit of reasonable forms of consciousness.

The work pinpoints psychological logical foundations of human subjectivity, the problem of the subject of reasonable form and lays the boundary between rationality and insanity of the creative process. Philosophically analyzed, didactic and philosophical materials in the search for solutions to problems in education, in the search for reasonable form.

Keywords: *dialectics, pedagogy, subjectiveness, subjectivity, formal logic, dialectic logic, theoretical thinking, imagination, consciousness, freedom.*

В условиях введения новых государственных образовательных стандартов, выдвигаемых требований к образованию, усиленных проблемами XXI в. разного характера, разум имеет определяющее значение для человечества. В связи с этим книга Геннадия Лобастова «Диалектика разумной формы и феноменология безумия» актуальна и имеет важнейшее значение в процессе выявления ключевых противоречий образования и поиске путей их разрешения [1].

Предметное поле этого философского труда отражено уже в названии, однако при внимательном прочтении книги, обдумывании ее содержания читающий обнаруживает, насколько обстоятельно, глубоко, системно, исторически и логически ювелирно автор ведет к осмыслению и осознанию упущенных возможностей в формировании и развитии субъекта познания, человеческой субъективности, где игнорирование способов движения мыслящего индивида способствует возникновению безумных форм, умалению самой мыслящей способности в процессе выявления и разрешения противоречий, движением которых и обеспечивается развитие. Рефлексия проблем разумной формы в науке привела автора к выводу о том, что «принципы и способы понимания социальной действительности, которые имплицитно представлены в современных социологических исследованиях, фактически не подвергаются серьезной критической рефлексии», что вызывает поверхностный взгляд на вещи, так как позитивистской методологеме социологии не представляется возможным «выстроить смену и взаимосвязь частей в последовательный логический

порядок, увидеть этот исторический порядок в составе наличных, в пространстве развернутых форм», а без этих условий невозможно увидеть фундаментальные свойства и объективные границы функционирования исследуемого социального явления [1, с. 537]. Автор убедительно доказывает, что выбираемые вероятно-статистические способы и количественное выражение эмпирических зависимостей не приводят к познанию сути происходящего, поскольку лишь теоретическому уму подвластно дойти до целостной всеобщей сущности. Однако Лобастов отмечает, что если теоретико-методологическая деятельность не идет дальше, чем формально-эмпирические обобщения, то в результате появляются схематизмы мышления, что является препятствием на пути исследования и разрешения проблем действительности. В настоящий самообман погружается исследователь, для которого эти схемы заранее известны, а значит, и предполагаемые выводы также заранее известны, поскольку они «соответствуют господствующему принципу социального бытия». Пожалуй, в этом и есть отражение сути проблем в образовании, в обществе, поскольку в образовательном процессе идет освоение формы сознания, но не происходит освоения содержания сознания, так как сама мысль игнорируется. «Активизация субъектности разворачивает всеобщую форму понятия (понимающую способность) в движение по внутренним свойствам предмета, выстраивая его конкретный образ. Поэтому теоретическая наука, исследуя субъектность общественного бытия, выявляет и формальные возможности, и реальные потенции этого бытия, а потому, следовательно, анализирует социальную действительность в ее временной, то есть конкретно-исторической логике» [1, с. 544].

Г. В. Лобастов представил исследование «Диалектика разумной формы и феноменология бузумия» в пяти взаимосвязанных частях.

«Э. В. Ильенков: новая жизнь классических философских идей» – первая часть, отражающая экскурс в человеческую историческую культуру с той целью, чтобы найти основания разворачиваемого исследования, истоки – различные способы окультуривания человека. Контекст исследуемых проблем позволил Лобастову сделать вывод: «Там, где нет мышления, человечество всегда попадает в ситуацию мартышки с очками. Особенно страшным следствием это оборачивается в образовательной практике» [1, с. 35]. Когда-то, исследуя мыслящую способность человека, Гегель заметил, что по тому, чем довольствуется человек, можно судить о величине его потери, утрат. Игнорирование мышления как действенной способности в процессе познания, в процессе формирования субъекта деятельности, субъективности характеризует ущербность как учебного процесса, так и педагогических способностей. В качестве способов разрешения этих проблем рассматриваются идеи Э. В. Ильенкова – философа, который придавал педагогике величайшее значение. По его глубокому

убеждению, именно теория дает человеку «разумную канву практического изменения действительности, подчиняет стихию разуму» [1, с. 42]. Ильенков полагает, что рассудок не исключает стихии, разум же есть действительное основание истинного бытия, удерживающее его (бытия) целостность. Эмпирическое знание фиксирует факты, положение вещей. Теоретическая деятельность работает с идеями, исследуя логику развития сущности вещи, включая в себя не только содержание фактов, но и их объяснение через сущность. «Этим она сознательно, целесообразно и целенаправленно изменяет идею вещи, выражая через нее сущностные определения бытия и тем самым его возможные формы» [1, с. 41–42]. В связи с этим необходимо отметить, что если сформированные представления в учебном процессе отражают положение вещей в какой-то момент (разрозненные факты), то это не позволяет обучающемуся осознать суть вещи, которая могла бы помочь ему целесообразно и целенаправленно изменять идею вещи, то есть оперировать сущностными определениями бытия и тем самым ориентироваться в окружающей действительности и быть способным преобразовать ее. На уровне представлений, уровне чувственного познания мир человеку дается, но им не постигается его сущность. На уровне теоретического мышления (логического познания) мир познается, придавая деятельности человека разумный целесообразный характер. А поскольку механизм перевода обыденных представлений в форму понятий в учебном процессе не запускается, оставаясь за рамками профессиональной деятельности педагога, то обучающийся не способен осуществлять мыслительную деятельность, позволяющую изменять образы вещей как проявление идеальной деятельности. Но если деятельность мышления изменяет образы вещей, то характер практической деятельности определяется идеями, порожденными мышлением. Если же переработки обыденных представлений в понятие не происходит, то рассудок совершает стихийные, неосознанные действия. Кроме того, если эти две формы деятельности не реализуются в процессе познания, то их разорванность, обособленность порождают односторонность в развитии сознания, что обуславливает проявление догматических рассуждений, стихийные действия с вещью. Лобастов делает важнейший вывод для педагогического мышления: «Поэтому идеальная деятельность как деятельность мышления изменяет образы вещей, производит сдвиг в составе самих идей – и через эти идеи определяет характер последующей практической деятельности. Изменение вещей и изменение их образов – это две противоположные, но предполагающие друг друга формы деятельности, имеющие за собой, в своем основании, форму их непосредственного единства и тождества» [1, с. 40–42]. Эти два момента познания имеют определяющее значение в развитии субъекта

познания, в разумном построении учебного процесса, в проявлении дидактических способностей.

В связи с рассматриваемыми проблемами Ильенков в педагогике не только уделяет внимание методикам образовательной деятельности, но и исходит из понимания фундаментального значения формы отношения человека к человеку, и понятие «личность» становится одним из главных. Если полагать, что в учебном процессе не реализуются дидактические отношения, то и затруднено формирование, и развитие личностных качеств обучающихся наряду с развитием мышления.

Первая часть книги завершается выводом: «Разум можно, не прикасаясь к нему, легко оставить позади себя. Ильенков замечал, что есть люди, которых идеальное и не коснулось. Распад действительности не может не обернуться разорванным сознанием» [1, с. 46]. Этот обоснованный вывод звучит как угроза будущему, угроза полноценному развитию человека. Собственно, эта проблема нашего общества уже существует.

Исследуя «Идеальное как проблему бытия и мышления» на основе работ Ильенкова, Г. В. Лобастов выявляет логику указанной взаимосвязи и делает выводы относительно того, что «теоретическая педагогика, очерчивая всеобщую форму становления человека как личности, обусловливает практическую педагогическую деятельность» [1, с. 48]. Особую значимость в исследовании имеют политэкономия и педагогика при определении личности как ансамбля общественных отношений. Однако чтобы быть действительной наукой, педагогика должна развивать себя, по Ильенкову, «на основе исторически выработанного в рамках философской классики метода. Ибо именно теоретическое мышление (логика) является условием и формой обнаружения истины» [1, с. 48]. На наш взгляд, для образовательного процесса и разумного управления им большое значение имеет мысль о том, что теоретическое мышление в педагогике универсально по захвату предметной действительности: педагогическая деятельность должна знать как логику любого вводимого в субъективность человека предмета, так и логику становления и бытия самой личности, логику становления самой логики в сфере субъективности. «Поэтому педагогика по необходимости обязана удерживать (теоретически и практически) оба полюса человеческого бытия – реальный и идеальный, бытие и мышление» [1, с. 49]. В этом смысле важную роль играет принцип преобразующей предметной деятельности, где процесс определения индивида исторической культурой есть процесс самоопределения его посредством культуры. Тем самым можно заключить, что знание объекта – предмета действительности – совершается посредством предметной деятельности и способствует тому, чтобы свободно действовать с ним, поскольку он мыслится объективно.

Преодоление идиологов, по Ильенкову, возможно тоже посредством теоретического мышления, понимающего объективно-необходимую форму становления идеалов человека. Идеальный момент реальной действительности человека и есть мышление, способное порождать специфические средства деятельности – орудия труда. Но тогда особую роль в этом должна играть дидактика, запуская сознательную образовательную деятельность, в которой эти орудия труда, инструментарий познания и зарождаются. Благодаря разумно организованному процессу познания проявляется субъективность как истинное содержание объективности, что помогает преодолеть предел своей субъективности посредством погружения в предмет, а следовательно, процесс познания есть «совмещение субъективного с объективным». В свое время С. И. Гессен определял педагогику как прикладную философию, Э. В. Ильенков – как экспериментальную философию. Действительно, опираясь на всеобщие философские основания, педагогика только и может действовать с собственным предметом разумно. В этих условиях понятие «личность», которому уделял пристальное внимание Ильенков, неразрывно связано с понятием «свобода», условием осуществления которой и является развитие человека.

Во второй части книги «Свобода и истина» автор осуществляет переход от логико-феноменологического анализа абсолютных форм к логике и феноменологии истины.

Рассматривая проблему форм и возможностей познания, Геннадий Лобастов выделяет первое препятствие на этом пути – поиск начала познавательного процесса (фактического и логического) и мотива познания. «Логика в своем движении должна исчерпать весь познавательный процесс. Если логическое не удерживает эту истину, то возникает необходимость дополнения логики тем, что логическим не является. А если она, логика, достигает истины – то, следовательно, достигает и той действительности, которую постигает», – отмечает Лобастов, анализируя идеи Канта [1, с. 155]. Важнейшую роль в процессе познания, в разрешении проблем познания играет диалектическая взаимосвязь чувственного и рационального и «это единство должно иметь форму выражения как в сфере субъективности, так и в форме объективного мира» [1, с. 158]. Поиск ответов на проблемные вопросы подводит к суждениям: «Образ есть положенный синтез категорий рассудка и чувственности. А созерцание есть активное формирование образа» [1, с. 167].

Размышления об истинности понятия на основе анализа идей Гегеля, имеющего важнейшее значение для процесса познания («понятие в диалектике трактуется не как словесно определенный термин, а как понимание самой сути дела»), позволяет «развернуть теоретические определения понятия», что возможно только через предварительный анализ той основы, из которой понятие происходит» [1, с. 186].

В процессе познания, в разрешении проблем познания важнейшую роль играет диалектическая логика. Лобастов отмечает, что «анализ проблемы понятия необходимо связан с исследованием его происхождения и функционирования внутри практической деятельности. С другой стороны, исследование этой проблемы выходит на анализ понятия как средства и продукта процесса познания. Но такой анализ можно адекватно провести лишь при одном условии: если будет теоретически развито основание, из которого вырастает система всех познавательных форм. Это понятие как разрешающая противоречие форма само должно оказаться средством движения своей основы, то есть разрешать противоречия в реальной материальной действительности, а не только в сфере идеального, в сфере движения науки. «Разрешение противоречий в этой последней сфере, в сфере обособленной деятельности познания служит лишь предпосылкой, теоретической основой практического процесса, активного разрешения реальных материальных противоречий бытия. Переход же понятия в сферу бытия осуществляется посредством идеи – высшей формы развития понятия» [1, с. 197]. Эта мысль, по сути, отражает механизм работы с понятием для педагога, определяя роль теоретического мышления и теоретической деятельности для преобразования практики, что и позволяет реализовать такие принципы дидактики, как принцип научности, сознательности, системности и др. Если понятие объективно совпадает с формой деятельности, то «его субъективное воспроизведение в мышлении (и в движении языка) есть лишь отражение этого объективного процесса общественно-исторической деятельности», однако единственный способ развернуть понятие в сознании – «осуществить с его предметом *идеальную деятельность*, воспроизводящую всеобщую форму материальной деятельности с ним» [1, с. 199]. При этих условиях понятие выступает как образ действительности, а не как форма материала. Такая трактовка проблематики работы с понятием в процессе познания исключает бездумную работу с понятием, разрешает противоречие между характером предметного содержания и способами его освоения субъектами образовательного процесса, позволяет определить логические средства познания, инструменты интеллектуального труда. Каким образом в процессе познания можно запустить этот механизм работы с понятием? В работе дается ответ и на вопрос о том, что такое существование понятия в формах деятельности. Понятие существует в форме субъекта этой деятельности. А поскольку посредством деятельности понятие обнаруживается, выводится и воплощает себя в объективной действительности, то неудивительно, что Гегель считает понятие действительным субъектом. Вот уникальный ключ к познанию: организация учебного процесса, выбранный метод должны отражать движение понятия, а тем самым и движение

субъекта познания, способного отличить себя от понятия, но именно через него обрести субъективность.

Каким образом понятие соотносится с чувственными формами познания? Диалектическое решение этой проблемы автор рассматривает в определенной логике, позволяющей рассмотреть чувственное и рациональное как единство противоположностей, обусловленное общностью их генетической основы и функции в составе общественно-практической деятельности. Чувственное предшествует возникновению рационального в том случае, если оно является единственной естественно-природной связью индивида с окружающим миром. «Однако форма чувственности и сама чувствующая способность развиваются вместе с развитием мышления», так как в основе – единая субстанция, «полагающая развитие чувственности и мышления в единой функции – в функции активного условия ее собственного самодвижения» [1, с. 202].

В основе способа формирования специфически человеческой деятельности непосредственное тождество чувственного и рационального со временем распадается. В основе этого – противоречие самого предмета, на освоение которого направлена деятельность. «Представление как чувственный образ вещи отрывается от своей ближайшей чувственной предпосылки – восприятия, оказывается не связанным прямо и непосредственно с ним, а определяется понятием вещи» [1, с. 210]. Уникальный механизм движения понятия устанавливает и систему заданий на открытие исходной основы его появления, на создание педагогических условий открытия субъекта деятельности в этом процессе, формирования субъективности. Важно открытие педагогических условий, при которых чувственное познание становится управляемым со стороны логического познания, где «утонченное чувство требует утонченной мысли и наоборот» [2].

Какова природа деятельности, какова диалектика деятельности? На поиск ответов на эти вопросы направлена третья часть книги – «Деятельность и деятельная форма». Диалектика определений деятельности осуществляется через диалектику определений бытия и мышления, поскольку «всякое явление появляется на основе определенных предпосылок, появляется как закономерное разрешение определенного противоречия объективных тенденций бытия – подобно этому и теоретическое развитие понятий отражает в своем противоречивом движении движение самих явлений, их закономерную и последовательную связь (порождение и развитие) в объективной действительности» [1, с. 215]. Именно деятельность преобразует природу в соответствии с целями, а процесс преобразования человеком действительности и есть процесс преобразования самого человека. «Объективные предпосылки выступают в преобразованном виде в виде созданных по логике субъективной

потребности воспроизводимых и развивающихся в деятельности ее собственных условий (то есть в определении средства или предмета). Субъективная определенность их получает здесь внешне выраженную устойчивость. Производство и воспроизводство этих условий в предметных формах культуры есть результат самой деятельности. И теперь предпосылкой выступает лишь объектная, природная определенность этих предметных форм бытия человека» [1, с. 215]. Геннадий Лобастов выявляет природу деятельности – ее ключевое противоречие: «объектные предпосылки определяют деятельность (она движется по их логике), и эти предпосылки определяются деятельностью в ее преобразовательном процессе как зависимые от нее собственные условия». Однако автор идет дальше, выявляя источник деятельности: «Объект оказывается движущим (и определяющим) деятельность лишь будучи предметом потребности. Потребность есть определенность субъекта, которая выражает столь же определенное отношение субъекта к объекту» [1, с. 219]. Для процесса познания это имеет определяющее значение, так как в этом суть выражения противоречия познающего субъекта – отношение потребности, поскольку объект не дан субъекту в форме, удовлетворяющей его потребность. Предметная потребность и является источником, основанием деятельности. Тем самым можно говорить о том, что деятельность есть то третье, что снимает противоречивое отчуждение между субъектом познания и объектом. И это еще один ключ к решению проблем процесса познания.

Следующим шагом необходимо рассмотреть средства труда, позволяющие субъекту разумно действовать с предметом и быть способным его преобразовать, тем самым преобразуя себя. Поэтому субъекта делает субъектом его отношение к объекту, которое, полагая деятельность, в ней определяется и в ее формах осознается. «Этот процесс полностью опосредован системой общественных отношений, то есть человеческий индивид становится субъектом лишь в обществе, где мир дан ему не как предмет его биологической потребности, а как историческая культура, определенная общественно-историческим развитием человечества» [1, с. 223]. Универсальными средствами чувственно-практической деятельности человека и условиями познания объективного мира являются культурно-исторически развитые органы чувств, рука и мозг. Деятельность «выступает формой *саморазвития субъекта и его предмета*, единство которых и составляет человеческую действительность. А развитие каждого человека здесь измеряется богатством его отношений к этой действительности. Развитие этих отношений тождественно развитию самого человека, и оно происходит по мере того, как деятельность включает в мир человека новые предметы, своим содержанием определяющие отношение к ним человека» [1, с. 226]. Автор рассматривает предмет как субъективно определенный момент объекта,

который движется по своим имманентным законам, «но субъективная потребность видит его лишь в своей собственной логике, то есть как предмет, способный разрешить ее противоречие. Лишь эта определенная потребность полагает определенную деятельность» [1, с. 226].

Если полагать, что предмет есть определенная форма знания, то задача субъекта – сознательно определить предмет своей потребности, что предполагает результат предстоящей практической деятельности. Но в этих условиях «контакту с чувственным миром предшествует идеальная деятельность, которая внечувственным образом реализует столь же внечувственную потребность... Предположение потребности теперь выражено в форме цели, то есть сознательного определения результата или иначе: субъективное определение предмета выражено в форме идеальной деятельности – в мышлении» [1, с. 227]. Этот вид деятельности позволяет познающему осваивать многообразие общественно-исторической культуры, развивать человеческие потребности. Когда предмет деятельности преобразуется в форму, удовлетворяющую потребность, то полученный «продукт предметным образом представляет человеческую субъективность. Следовательно, одновременно процесс деятельности, то есть процесс отождествления субъективно предположенного и объективно полученного, выступает *познанием* действительности». Деятельность в этих условиях становится целесообразной.

Но что значит знать предмет? «Форма деятельности, способ ее движения есть форма самого предмета, только развернутая в пространстве и времени. Одновременно эта форма есть форма движения самого субъекта. Это и означает знать предмет. Но это и есть знание как не отделившееся еще от предмета, непосредственно с ним связанное» [1, с. 248]. Лобастов устанавливает водораздел между сознательным мышлением, то есть идеальной сознательной деятельностью, и стереотипной деятельностью, которая не требует знания в форме знания, а требует его в форме некоторого навыка. В этих условиях в учебном процессе сознательная деятельность с необходимостью должна быть согласована со знанием, имеющим всеобщую форму, и содержанием предмета. Но если таких условий в образовательном процессе не создается, то о каком субъекте деятельности можно вообще говорить, скорее только об исполнителе, способном воспроизводить действия, осуществлять движение по заданной траектории. В этих условиях становится невозможным формировать коллективного субъекта деятельности.

Проблема обнаружения объективного критерия разумности объективной и субъективной форм разрешается в четвертой части представляемого труда Г. В. Лобастова: «Логика и психология человеческой субъективности». Прочтение этой части и самоанализ педагогической деятельности позволяют утвердиться в рассмотрении дидактики как фун-

даментального направления, отражающего взаимозависимость психологии и философии в разрешении проблем развития личности, становления субъекта познания, провести рефлексию методических форм, отвечающих вызовам времени и проблемам образовательного процесса, методических форм, имманентных постигаемому предметному содержанию. Содержание этой части помогает ответить на вопрос: «В чем заключается субъективная сила самого педагога?»

«Именно представления обыденного сознания, очищенные сознанием “научным”, и живут в науке как “естественные” способности ума. Девственная незатронутость ученого сознания философской логикой впадает в эйфорию от счастья открытия давно открытых искусственным умом истин» [1, с. 267]. Пожалуй, лучше невозможно отразить суть кризиса образования.

«Логика и психология человеческой субъективности» отражают как смысловое содержание души, выявляя теоретико-логические условия ее понимания, проблему субъекта разумной формы, опыт как содержание субъективности, так и генезис сознательных форм, обращаясь к логическим определениям сознания, психологии и педагогике разумной формы, рассматривая игру и разумную форму. Как проследить развитие субъективности? Каково исходное определение субъективности? Каково внутреннее противоречие, отражающее субъектность? Размышления на эти и связанные с ними темы автор представляет в данной части, акцентируя внимание на определенных выводах. «Начало деятельности лежит в противоречиях представленной вещи и только потому – в знании. Знание и вещь – это одно и то же, если, разумеется, знание истинно. Субъектность, мыслимая в форме знания, таким образом, вообще есть *субъектность объекта*. А поскольку она мыслима, она представлена в форме субъективности» [1, с. 334].

Важная роль в выражении и удержании смыслового поля принадлежит такому средству, как язык («дом бытия духа»), который является вторичной, производной формой. Лобастов акцентирует внимание на том, что задача педагогической деятельности состоит в формировании вторичного опыта, исходной основой, необходимым условием которого является первичный опыт. Рассматривая вторичный опыт как присвоение культурно-исторического содержания во всем многообразии его внутри себя расчлененных форм, философ отмечает, что строится он как на основании культурно-исторического опыта человечества, так и на базе собственного опыта индивида. И если первичный есть отражение чувственно-предметной деятельности (в чувственном материале удерживаются смыслы), то вторичный – культурно-исторической [1, с. 381–382]. В логике развития этих мыслей автор подходит к определениям психологии и педагогике разумной формы, полагая, что без выведения понятия

за рамки формальной логики обыденное сознание, педагогическая теория не способны осуществить постижение сути предмета. Но тогда «в условиях *бытия-без-понятия*» форма знания (понятия) исключает решение задачи определения способов его приложения, результатом чего является возникновение прикладных наук, свидетельствующих «о неполноте понятия внутри науки, либо о его непосредственной недоступности для того, кто вынужден работать с предметом этого понятия, то есть в условиях *отчуждения* от деятельной способности, развитой в человеческой культуре и выраженной в науке» [1, с. 401].

Лобастов до предела обостряет проблемы связи знания и понимания, несоответствия воспитательной деятельности логике личностного развития, осуществления рефлексии логических категорий мыслительной способности. Определяя задачи теоретической педагогики, базирующейся на классической философии, Геннадий Лобастов заключает, что «формирование человеческой личности целиком и полностью сводится к формированию человеческих форм активности», «формировать субъектность – значит формировать такое начало в человеке, которое разворачивается в пространстве, времени бытия как полагающая себя деятельность во всех ее определениях. То есть как свобода» [1, с. 415–416]. Способ разрешения проблем автор усматривает в предварительном дидактическом (то есть теоретически разворачивающем) анализе предмета, «вводимого в образовательный процесс: предметная деятельность должна в истинном смысле образовывать человека, а не наполнять его информацией...» – и последующем синтезе. Догматические формы не формируют субъектности у обучающегося, так как субъект его действий остается за рамками его Я. В этих условиях «субъективная сила педагога и заключается в способности движения в материале чувственности по логике понятия, которая захватывает вещь в ее крайних моментах – в моменте возникновения и моменте снятия вещью себя», благодаря чему педагог способен помочь ученику «...увидеть (вообразить) то, что принципиально недоступно человеческой чувственности, но что, тем не менее, имеет чувственный характер» [1, с. 423]. Тем самым речь идет о движении мысли.

Как заключительный аккорд этого научного труда звучит название пятой части: «Разум и безумие творческого процесса». Категории «творчество», «свобода», «воображение», проявление красоты как формы свободного творчества, как формы разума, как диалектической формы, взаимосвязь красоты и истины позволяют через развитие этих форм проследить движение человеческой субъективности в познании предмета с конца к началу и в обратном направлении, что способствует воссозданию вещи в практическом, теоретическом, то есть идеальном аспекте, что позволяет создать условия в образовательном процессе, в результате которых появится способный мыслящий ученик. Актуализация

проблемы теории как понятийного выражения сущности предмета является для науки и педагогики в том числе сложной. К сожалению, в педагогическом мышлении теория часто отделена от преобразования практики и выступает как противоположное чувственному движению познания. Исходя из анализа и обобщения наследия Гегеля, Ильенкова, автор приходит к выводам относительно рассмотрения творчества как творения, сотворения человека. Творческий человек сам себя творит – самотворение, что представляет собой воспроизведение атрибутивной логики природы.

Каковы предельные основания, на которые опирается личностное развитие? Какова роль творчества в развитии и что есть свобода? Размышления приводят к выводам, что способность работать с противоречиями есть ключевой критерий творческого процесса. Но как формируется эта способность, не будучи врожденной? И здесь имеет место обращение к специфической психической способности – воображению, поскольку целостность образа восприятия находится в зависимости от воображения. Воображение выступает средством разрешения противоречия между чувственным отражением вещи и ее истинным содержанием. Л. С. Выготский убедительно доказывает, что воображение есть следствие образования понятий. Тут осуществляется постановка проблемы об отношении воображения и мышления. «Вообразить – значит возвести в образ то, что дано непосредственной чувственности». Лобастов отмечает, что «деятельность воображения тем адекватнее, чем полнее выявляются и превращаются в способы субъективной деятельности внутренние предметные связи», отмечая при этом, что целостный образ предмета невозможен на основе внешних чувств, так как он предполагает знание «невидимой» стороны предмета, достигаемой только мышлением. Тем самым устанавливается связь творческого воображения с логическим содержанием, отражающим суть вещи. Природа творческого воображения состоит в необходимости разрешения противоречий в предметной деятельности как осуществленной связи результата с предпосылками и способами его получения. По Канту, творческое воображение – продуктивное воображение. Размышляя об искусстве, Э. В. Ильенков отмечает формирование посредством его творческого воображения или фантазии как «мышление в образах», определяя специфическую роль воображения в акте познания: соотнесение формально усвоенных знаний с единичными, не формализованными фактами действительности» [3]. Рассматривая воображение как творческую форму разума, Лобастов отмечает, что «произведения искусства – совпадение индивидуально чувственного предмета со всеобщим смысловым содержанием. Здесь единичная чувственная форма непосредственно совпадает, тождественна всеобщему. Именно поэтому способность эстетического восприятия одновременно выступает формой непосредственного

знания, эстетическое суждение, суждение вкуса – формой умозаключения без среднего термина, умозаключения непосредственного» [1, с. 469]. Такая логика размышлений позволяет осуществить анализ педагогических средств развития воображения, выявить противоречия учебного процесса, отражающие суть перехода на основе воображения от чувственного познания к рациональному, логическому, наметить систему заданий, отражающую взаимосвязь психических процессов с логикой познания.

На основе принципов противоречия, единства логического и исторического рассматриваются развитие форм деятельности, появление субъекта деятельности и, что является вершиной, мышления как «воспроизведения действительности по логике удержанных в культуре форм (деятельности)», полагая, что «мышление есть форма деятельности вне этой деятельности». В работе постоянно идет рефлексия форм деятельности, более точно – рефлексия диалектико-логических форм в образовательном процессе, что и есть условие возникновения понятия. Взаимозависимость между формальной логикой и диалектической приводит к тому, что движение по логике рассудка и движение по всеобщей логике самой субъективности определяют две способности, два способа движения мыслящего индивида.

Осмысление идей, представленных Г. В. Лобастовым в книге «Диалектика разумной формы и феноменология безумия», является источником педагогической рефлексии, с одной стороны, и поиском разумных форм деятельности, механизмов формирования мыслящей способности в образовательном процессе – с другой. Однако один из главных выводов, на наш взгляд, сопряжен с необходимостью формирования в учебном процессе теоретической способности, поскольку она является условием мировоззренческой позиции и условием удержания истины предмета исследования, так как способность теоретического вхождения в бытие расширяет границы сознаваемого, воспроизводит в мышлении (посредством мышления) все содержание знания, делает известное понятным. Лобастов заключает: «там, где эта способность есть, есть и способность понимания предмета». Но тогда свобода и заключается в способности преобразования предмета по логике самого этого предмета, выявляя его природу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Лобастов Г. В.** Диалектика разумной формы и феноменология безумия. – М. : Русская панорама, 2012. – 560 с.
2. **Гончарук А. И.** Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса): моногр. – Красноярск : Изд-во Красноярского гос. ун-та, 2002. – 68 с.
3. **Ильенков Э. В.** Об идолах и идеалах. – Киев : Час-Крок, 2006. – 312 с.

REFERENCES

1. **Lobastov G. V.** (2012). *Dialectics of reasonable form and the phenomenology of insanity*. Moscow : Russian Panorama Publ., 560 pp. (In Russian)
2. **Goncharuk A. I.** (2002). *The concept of school of the XXI century (the dialectics of educational process)*: monograph. Krasnoyarsk : Publishing house of Krasnoyarsk State University Publ., 68 pp. (In Russian)
3. **Ilyenkov E. V.** (2006). *About idols and ideals*. Kiev : Chas-Krok Publ., 312 pp. (In Russian)

BIBLIOGRAPHY

- Blonsky, P. P.** (2001). *Memory and thinking*. St. Petersburg : Piter Publ., 288 pp. (In Russian)
- Bozhovich, L. I.** (2008). *Personality and its formation in childhood*. St. Petersburg : Piter Publ., 400 pp. (In Russian)
- Davydov, V. V.** (1994). Mental development and education. *Philosophical and psychological problems of development of education*. Ed. V. V. Davydov. Moscow : INTOR Publ., 128 pp. (In Russian)
- Hegel, G. W. F.** (1998). *Science of Logic*. Moscow : Publishing House «Mysl» Publ., 1072 pp. (In Russian)
- Ilyenkov, E. V.** (2005). Didactics and dialectics. *Alma Mater*, no. 1, pp. 32–35. (In Russian)
- Ilyenkov, E. V.** (1979). *The problem of contradiction in logic. Dialectical contradiction*. Moscow : Politizdat Publ., pp. 122–143. (In Russian)
- Ishchenko, T. N.** (2015). The philosophical and methodological bases of methodical form. *Pedagogical thinking: trends, problems, search for*: collective monograph. Auth.-comp. G. V. Lobastov. Moscow : OOO «Russian word – the textbook» Publ., pp. 439–459. (In Russian)
- Ishchenko, T. N.** (2010). Problematic issue as an intelligent means of knowledge. *Siberian Pedagogical Journal*, no.1, pp. 92–101. (In Russian)
- Ishchenko, T. N.** (2013). Philosophical and methodological foundations of didactics. *Philosophy of Education*, no. 4(49), pp. 83–93. (In Russian)
- Leontiev, A. N.** (1983). *Selected psychological works*: in 2 vol. Moscow : Pedagogy Publ., vol. 1, 392 pp. (In Russian)
- Lobastov, G. V.** (2009). Theoretical psychology as a pedagogical method. *Bulletin of Russian State Humanitarian University*, no. 7, pp. 31–47. (In Russian)
- Mareev, S. N.** (2008). *From the history of Soviet philosophy: Lukács – Vygotsky – Ilyenkov*. Moscow : Cultural Revolution Publ., 448 pp. (In Russian)
- Rubinstein, S. L.** (2007). *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg : Piter Publ., 713 pp. (In Russian)
- Vygotsky, L. S.** (1996). *Educational psychology*. Ed. V. V. Davydov. Moscow : Psychology Press Publ., 536 pp. (In Russian)

Принята редакцией: 06.04.2016