

## «ЖИВОЕ ЗНАНИЕ»

**Мы не летаем, мы поднимаемся  
только на те башни, какие сами  
можем построить.**

*О. Мандельштам*

**Живое знание - это прививка против наукообразия, оно, как и поэзия, «открывает очи, направленные внутрь»** (*У. Блейк*).

**Войдем в Мир образования  
вместе, а выйдем поврозь.  
Каждый - в свой Мир.**

Словообразование в русском языке - одно из самых многосмысленных и загадочных. Оно обозначает ценность, цель, средство, деятельность, истину и путь, результат. Оно может служить хорошим поводом для забавных лингвистических игр и для серьезных размышлений, что связано с односложным и многозначным корнем «образ». Образ, образа, образец, образок, образчик, образина, наробраз, однообразие - образованщина, разнообразие - образование... Образ всегда требует пояснения, дополнения. Образ чего, кого, какой, чей? Образ Бога, человека, мира, вещи, действия? Есть необъятный мир образов и есть образ мира (непосредственный или «в слове явленный»). Есть мир образования и есть образование мира. Равным образом можно говорить о значении и смысле образования и об образовании значений и смыслов, о ценностях образования и об образовании ценностей образования.

Последние пары - это уже не игра. Остановимся на первой. Мир образования предназначен для образования человека. Не более, но и не менее того. Кажется, что это бесспорно, несомненно, привычно. Но ведь Бог создал человека по своему образу и подобию. Принимает ли на себя образование божественную функцию образования человека и, если да, то по чьему образу, духу и подобию? Как это ни печально признавать, но есть, с позволения сказать, системы образования, которые, не спросив у человека, берут на себя божественную функцию не только образования, но даже всестороннего и гармоничного развития его личности.

Попробуем взять на октаву ниже. Человек - это целый мир. Может быть, назначение мира образования состоит в образовании мира у своего субъекта (субъектов). Желательно, чтобы этот мир был человеческим и человечным. Сегодня нужно подчеркивать то, что когда-то было само собой разумеющимся. Иоган Гердер (1744-1803), протестуя против рассудочной сухости века Просвещения, определял образование как «возрастание гуманности», т. е. тех начал, которые принципиально возвышают людей над миром животных, очеловечивают людскую природу. Понятие «образование» было теснейшим образом связано с понятием «культура» и обозначало специфически человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей.

Разумеется, человеческий мир включает в себя не только (а может быть и не столько?) знания о мире. Он содержит в себе мир природы, мир искусства, мир вещей, действий с ними, мир деятельностей, мир (миры) других людей, мир образов, сознания, аффектов, нравственности, морали, совести, мир общения, человеческих отношений и взаимодействий. Далеко не все из перечисленного входит в институционализированный мир образования, в его компетенцию, которая, к счастью, много уже его притязаний, претензий, да и компетентности. В мире образования лучше всего обстоит дело с обучением, которое, между прочим, само по себе оказывает большое воспитательное воздействие. Что касается целенаправленного воспитания, формирования все той же личности, то с этой целью и ценностью ряда образовательных систем дело обстоит более чем проблематично. Хотелось бы напомнить, что между идеями формирования «нового человека» и формирования «гармонически развитой личности» нет принципиальной разницы.

Обо всем этом приходится говорить (или предупреждать), ибо многочисленные варианты конкретизации идеи всестороннего и гармонического развития личности исходят из представлений о ее вещном бытии, детерминированной природе, завершенности, формируемости извне. М. М. Бахтин высказывал вполне резонные сомнения даже в познаваемости человека извне, т. е. вне диалога:

«Нельзя превращать живого человека в безгласный объект заочного завершающего познания. В человеке всегда есть что-то, что только сам он может открыть в свободном акте самосознания и слова, что не поддается овнешняющему заочному определению» (1979, с. 68).

«Школа - важнейший способ передачи богатства традиций от одного поколения к другому. Особенно сейчас, когда хозяйственное развитие ослабило влияние семьи.

Неправильно считать, что школа служит только для передачи знаний подрастающему поколению. Она служит делу развития свойств и способностей человека. Но она не должна подавлять его индивидуальность. Воспитание идет не через слова, а через труд и деятельность. Важнейший способ воспитания - стимулировать учащихся к самостоятельной деятельности.

Как ни просто это звучит, но главная ценность всей системы образования состоит в ее способности открыть, сформировать, упрочить индивидуальные ценности образования у своих питомцев. В этом залог его непрерывности. Однако принятие этого очевидного положения заставляет сделать следующий шаг. Выявление ценностей образования как такового означает, что необходимо прежде всего заботиться о роли образования в судьбе каждого отдельного человека и лишь потом - социума. Можно быть уверенным, что образованный и свободный человек не останется равнодушным к решению задач государства, общества и его институтов, к судьбе России.

Превосходным ориентиром может быть «школа равновесия души и глагола» (М. Цветаева). Замечательно, что в русском языке глагол - это и слово (логос), и действие, и деяние, и поступок. Будем держать эти ориентиры в сознании.

Как для науки важен дух, так для образования важна душа. Согласно В. И. Вернадскому действие - это существенная черта научной мысли, добавим - и образования. Когда дух отлетает от науки, а душа - от образования, они перестают быть частью культуры, хотя научная и образовательная деятельность остаются при этом вполне рациональными, технологичными и в смысле достижения формальных целей образования - эффективными. А в смысле постижения смысла - вполне эфемерными... Их ведущей силой становится «сила вещей» (цивилизация), а не «связь людей» (культура). Эта метафорическая характеристика культуры и цивилизации принадлежит М. Пришвину. Намек на путь преодоления оппозиции между культурой и цивилизацией сделал М. М. Бахтин, сказав, что свое слово индивида в культуре есть цивилизация...

В союзе с душой глагол - это живое слово и живое действие. В союзе с душой школа знания - это школа живого знания. В союзе с душой школа мысли - это школа мысли о смысле. В союзе с действием - это школа не ответного, а свободного и ответственного действия, школа поступка.

Союз с душой превращает и школу знания, и школу действия, и школу мысли в школу понимания, представляющего собой основу познания, взаимопознания и терпимости, которые мыслились В. С. Соловьевым как непреложные императивы достоинства индивидов, человеческих групп, наций и государств. Это соответствует современной трактовке выживания человечества: глобальное взаимопонимание становится необходимой предпосылкой глобального выживания (Рашковский Е. Б., 1996, с. 106).

Равновесие знаний о мире и знаний о душе, знаний о человеке - это, конечно, недостижимый идеал. Другими словами, это путь к школе персонального, личностного знания, к школе поступающего мышления и действия, к школе смысла. Главным в перспективе развития образования должно стать живое знание, которое не является оппозицией научному, ядерному, программному знанию. Оно опирается на эти виды знания, служит их предпосылкой и итогом. Живое знание отличается от мертвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не мертвое, механическое действие.

Почему именно живое знание? Потому что в нем слиты значение и укорененный в бытии личностный, аффективно окрашенный смысл. В концепции сознания, развитой в контексте психологической теории деятельности А. Н. Леонтьевым, главными образующими сознания являются смысл и значение. Понятие смысла указывает на то, что индивидуальное сознание несводимо к безличному знанию, что оно, в силу принадлежности живому субъекту и включенности в систему его деятельностей, всегда страстно. Короче, сознание есть не только знание, но и аффективное отношение. Понятие значения фиксирует то обстоятельство, что сознание развивается не в условиях робинзонады, а внутри некоторого культурного целого, где исторически кристаллизован опыт общения, мировосприятия, деятельности, и который индивиду надо построить (а не «присвоить», как у К. Маркса и А. Н. Леонтьева). Иначе говоря, понятие смысла выражает укорененность индиви-

дуального сознания в личностном бытии человека (эта мысль формулировалась еще Г. Г. Шпетом), а понятие значения - подключенность этого сознания к сознанию общественному, к культуре. В принципе в этих мыслях нет ничего нового. Но, будучи высказаны по поводу сознания, они не замечались педагогикой, которая строила образовательные программы почти исключительно на фундаменте знания, значения, понятия. Возможно, ее смущали термины «сознание» и «смысл». К сожалению, педагогикой не было замечено и понятие «живое знание», которое в 1947 г. использовал А. Н. Леонтьев:

«Значит тот смысл, который приобретает для ребенка предмет его учебных действий, предмет его изучения, определяется мотивами его учебной деятельности. Этот смысл и характеризует сознательность усвоения им знаний. Значит недостаточно, чтобы ребенок усвоил значение данного предмета безразлично теоретическое или практическое, но нужно, чтобы он соответственно отнесся к изучаемому, нужно воспитать у него требуемое отношение. Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него живыми знаниями (курсив мой - В. З.), станут подлинными «органами его индивидуальности» и, в свою очередь, определяют его отношение к миру» (1975, с. 299).

**Опыт - это то, из чего ты сам выходишь измененным.**

*М. Фуко*

Знание о мире, о человеке, о себе имеется у каждого, и оно существенно отличается от научного знания даже тогда, когда принадлежит ученому. Это знание живого о живом, т. е. живое знание. Живое знание - это соцветие разных знаний. Оно включает не только знание о чем-либо, но и знание чего-либо. Развивая идеи С. Л. Франка (1923) о живом знании, его можно представить как своего рода интеграл:

- знание до знания (предзнаковые формы знания, мироощущение, неконцептуализируемые образы мира, бессознательные обобщения и умозаключения, бессознательная память-привычка, операциональные и предметные значения, житейские понятия неизвестного нам происхождения и т. п.), т. е. «неявное знание» (М. Полани);

- знание как таковое (формы знания, существующие в институционализированных образовательных системах, в науке);

- знание о знании (отрефлексированные формы знания: «На том стою и не могу иначе»);

- незнание. Согласно Я. А. Коменскому, - это «Недостаток знания в душе. Здесь три части: (1) ум, (2) знания, (3) недостаток, или отсутствие» (1997, с. 471);

- незнание своего незнания. Согласно Коменскому, - это источник безрассудства, дерзости, самонадеянности;

- знание о незнании (влекущая, приглашающая сила: «Я знаю только то, что ничего не знаю»), согласно Коменскому, - это источник жажды знания, начало мудрости.

В последних утверждениях выражено нечто большее, чем просто знание. Это отношение к знанию, сознание наличия или отсутствия знания. Между прочим, имеется проблема, которую следует не столько решить, сколько осознать и держать в сознании. Какую задачу должно решать образование? Формирование твердых знаний или открытие знания о незнании? Или обе? И наконец, какую задачу оно решает в действительности?

Конечно, перечисленные виды знания и незнания не являются «чистыми культурами». Это скорее доминанты целого знания.

Но с этими доминантами приходится сталкиваться, и их полезно учитывать в образовательной практике. Ибо в предельном или в чистом виде, т. е. взятые отдельно, они таят в себе опасность превращения в формы законченного невежества.

Живое знание при всей своей неизмеримости и концептуальной неопределенности есть «жизнь, истина и путь». Не так уж мало людей делают получение и накопление знаний целью и смыслом жизни. Главные достоинства живого знания состоят в том, что человек узнает себя в нем, оно не выступает в качестве чуждой (отчужденной) для него реальности или силы.

О живом знании можно говорить и иначе. Знание - это событие или со-бытие. А. М. Пятигорский различает событие знания, знание о событии и знание о событии знания. Существенно подчеркивание Пятигорским того, что содержание знания всегда вторично производно по отношению к событию знания. Он замечает, что акт получения знания (или «акт знания») порождает содержание этого знания, а не наоборот (1996, с. 26-31). Здесь подчеркнута не только действенная и деятель-

ностная, но и событийная природа знания. Любой текст, будь то живая Природа, живой Космос или Культура, с одной стороны, сопротивляется чтению и интерпретации, а с другой - взыскует читателей и интерпретаторов, число которых не убывает. Отсылаю читателя к интересной интерпретации Пятигорским древних мифов о полном и не-полном знании.

Живое знание всегда пристрастно и включает знание о субъекте знания, т. е. о себе самом. Человек почти никогда не имеет ясного понятия о себе, и это вовсе не противоречит тому, что он может себя достаточно хорошо знать. Познавая и переживая нечто, мы одновременно познаем себя и этим самопознанием доопределяем это нечто, самоопределяем, в пределе - изменяем, сотворяем себя. Такое удивительное переплетение служит не только мотивом к уточнению знаний, к получению нового знания, но и источником или движущей силой его саморазвития. Саморазвитие знания может углублять наши представления о реальности, может и уводить их от нее.

Живое знание принципиально неполно, открыто, труднодоказуемо. После своего оформления, концептуализации когда-то бывшее живым знание может окостеневать, закрываться, становиться мертвым, «классическим», что вовсе не означает, что оно бесполезно. Некоторые люди посвящают свою жизнь классическому знанию, открывают его, снова делают живым. О. Мандельштам заметил, что «наши классики - это пороховой погреб, который еще не взорвался».

Непременным признаком живого знания является его целостность. А целостность берется (схватывается) непосредственно, например, в мироощущении, в самочувствии, в интуиции, характеризующейся непосредственным чувством уверенности в достигнутом

результате. Научное познание - это познание опосредствованное. Его средствами являются понятия, теории, концептуальные схемы, логика, инструменты, приборы и т. п. В нем, конечно, присутствуют и мироощущение, и интуиция, и иррациональное, однако их удельный вес неизмеримо мал, особенно в сравнении с тем значением, которое они имеют для успеха научного исследования. Полезно сознавать источники наших знаний:

«Ясно мыслить - не значит выговаривать отвлеченные положения. Один использует терминологию Спенсера, другой - Канта, третий - Маркса, никто не имеет конкретного жизненного ощущения. Знать в рассудочных понятиях - не значит знать все. Ясно мыслить - значит прекрасно сознавать, где кончается применение сферы ясного понятия, где наступает неясное для этих понятий и где надо описывать лишь весь материал сознания, который мы носим в себе. Описывать - значит копировать, быть реалистом, видеть все как оно есть, а не так, как это диктуется догматами, предрассудками сознания. Нужно раскрепоститься, чтобы увидеть. Догмат, понятия - это очки. От живого дыхания настоящего эти очки запотевают, и в ясных понятиях мы ничего не видим» (Белый А., 1989, с. 173).

Если знание соединяет в себе мироощущение, миропредставление и мировоззрение, то это живое знание, орудие, функциональный орган индивида (подробный анализ последнего понятия - впереди), активное и цельное состояние всего индивида. Именно оно составляет основу его поступков и действий. Образование - это не только знания, умения, навыки, не только память. Образование - это формирование и развитие новообразований индивида, его функциональных органов. Они специфичны для каждого возраста, служат критерием для определения конкретных эпох детского развития:

«Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» (Выготский Л. С., 1984, т. 4., с. 248).

Здесь содержатся и цели, ценности образования. Этот по необходимости краткий экскурс в сферу целей и ценностей образования, в сферу живого знания представляет собой лишь приглашение к размышлениям и к разговору. Естественно, сам учитель является носителем живого знания, а соответственно, и спасителем (а то и разрушителем) любой самой догматической, заорганизованной и заформализованной системы образования. Хороший учитель всегда чувствует, что заинтересовать ученика, поддерживать его интерес может только живое знание.

**Творческое понимание  
продолжает творчество.**

*М. М. Бахтин*

Франк вводит понятие «внутреннего понимания» и придает ему смысл «живого знания». Можно заключить, что понимание шире институционализированного знания. Понимание есть средство

усвоения знания, но для того, чтобы оно стало таковым, необходимо сделать его целью обучения. Знание, в свою очередь, не только цель обучения, но и материал, средство, с помощью которого развивается и расширяется понимание. Последнее распространяется не только на знания, но и на жизнь, на других людей, на самого себя. Способность объяснить нечто - это лишь один из критериев понимания, к тому же не самый главный.

Собственный опыт человека разумного свидетельствует о том, что полный перевод с языка значений на язык смыслов и с языка смыслов на язык значений невозможен. Причиной этого является свобода мысли и «бездонность всякого смысла» (М. М. Бахтин). Иначе говоря, в человеческом общении невозможно стопроцентное понимание. В противном случае люди не только перестали бы быть интересны друг другу, а остановилось бы развитие культуры, человека. Продуктивность непонимания связана с тем, что оно влечет за собой поиск смысла. Точки развития и роста человека и культуры как раз и находятся в дельте понимания/непонимания. В этой же точке находится и движущая сила развития знаний.

Не следует недооценивать сложность процесса понимания, который может включать в себя отдельные акты:

«В действительном реальном, конкретном понимании они неразрывно слиты в единый процесс понимания, но каждый отдельный акт имеет идеальную смысловую (содержательную) самостоятельность и может быть выделен из конкретного эмпирического акта. 1. Психофизиологическое восприятие физического знака (слова, цвета, пространственной формы). 2. Узнавание его (как знакомого или незнакомого). Понимание его повторимого (общего) значения в языке. 3. Понимание его значения в данном контексте (ближайшем и более далеком). 4. Активно-диалогическое понимание (спор-согласие). Включение в диалогический контекст. Оценочный момент в понимании и степень его глубины и универсальности» (Бахтин М. М., 1995, с. 129).

Психологическая сущность понимания, согласно М. М. Бахтину, состоит в превращении чужого, например слова, в «свое - чужое». Он различал слова чужие освоенные («свои - чужие»), вечно живущие, творчески обновляющиеся в новых контекстах, и чужие инертные, мертвые слова, «слова-мумии» (там же, с. 137). Последние нередко отторгаются. Иногда - философски, иногда - со смехом. Иное дело, с «умным» или «глупым», со смехом над текстом или над собой - непонимающим, что, к сожалению, случается редко. Смех - это естественная, целостная, импульсивная реакция на смысл ситуации, текста, сообщения, объяснения...

В цитированной выше работе К. Эмерсон хорошо излагает бахтинское различие «объяснения» и «понимания»:

«Объяснение», как и «познание» монологично; сначала я что-то знаю и затем я это тебе растолковываю. Ты можешь быть пассивным или равнодушно внимающим в течение этого, я могу все-таки продолжать действовать. Точные или естественные науки работают по этой модели, говорит Бахтин: таковы астроном, наблюдающий свою звезду, или геолог, углубляющийся в скальный грунт. Подвергнутые исследованию тексты просто-напросто неподвижны. «Понимание» же, напротив, неизбежно диалогично. Я знаю что-то лишь в то время, как я это тебе объясняю, приглашая тебя делать поправки, перебивать, задавать вопросы по ходу. Такова модель для гуманитарных наук, в которых все тексты не отличаются «безропотностью». Ни та, ни другая сторона не знает что бы то ни было наверняка или навечно, и это как раз то, что постоянно оживляет диалог и интерес к нему» (Эмерсон К., 1994, с. 7).

Но все же приведу практический совет В. В. Набокова, как надо читать:

«Литературу, настоящую литературу не стоит глотать залпом, как снадобье, полезное для сердца или ума, этого «желудка» души. Литературу надо принимать мелкими дозами, раздробив, раскрошив, размолот, - тогда вы почувствуете ее сладостное благоухание в глубине ладоней; ее нужно разгрызть, с наслаждением перекачивать во рту - тогда и только тогда вы оцените по достоинству ее редкостный аромат, и раздробленные, размельченные частицы вновь соединятся воедино в вашем сознании и обретут красоту целого, к которому вы подмешали чуточку собственной крови» (1996, с. 184).

Это совет не только писателя, но и профессора, читавшего лекции по литературе. Этим советом стоит воспользоваться, читая самого Набокова.

Вернемся к работе понимания. В принципе обучение, творчество и понимание - это синонимы. Их дифференциация связана с неудовлетворительной организацией обучения (а возможно, и всей че-

ловеческой деятельности), которое может быть, например, ориентировано на запоминание и повторение, даже на зубрежку, а не на понимание. Можно сказать более определенно. По мере взросления ребенка, например, при переходе в школу, творческая компонента его жизнедеятельности, игры, поведения неуклонно уменьшается (Поддьяков Н. Н., 1995). Поэтому сегодня различение трех понятий вполне осмысленно и необходимо.

На самом деле любое упражнение, согласно интуиции Н. А. Бернштейна - великого специалиста в области построения движения и моторного обучения, - это повторение без повторения. Сказанное об упражнении полностью относится и к исполнению, особенно если оно сценическое, художественное. Х.-Г. Гадамер писал: «Идея единственно правильного исполнения, как кажется, содержит в себе нечто абсурдное...» (1988, с. 166). Это же он относил и к интерпретации ролей или практике музыкального исполнения. Это же относится и к единственно правильному знанию, пониманию, объяснению. Вспомним разговор о парадоксах психологии и избытке степеней свободы, который шел в 3-й главе. Нельзя совершенно одинаково осуществить одно и то же движение, одно и то же действие, будь то действие моторное, перцептивное, мнемическое или умственное, рутинное или творческое. Всегда остается неустранимый разброс, возникающий благодаря избытку степеней свободы, которым обладают телесный и духовный организмы.

Как отмечалось выше, между текстом и его пониманием имеется зазор. Многие системы обучения способствуют возникновению у учащихся опасной иллюзии полного понимания, которая мешает формированию у них продуктивного непонимания, открытию учащимися области незнания и непонимания, а, точнее, понимания того, что текст - это приглашение, вызов.

Точно пишет об этом В. В. Мерлин:

«Читать - непонимать, недоумевать. Текст, который я не понимаю, дает мне понять мое непонимание, высвечивает мои предрассудки. Текст читает читателя, и, кажется, ему весело» (Мерлин В. В., 1992, с. 3).

Автор приводит по этому же поводу высказывание Х.-Г. Гадамера: «Содержание предания, которое к нам обращается... само задает нам вопрос и тем самым выводит наши мнения в сферы открытого» (Гадамер Х.-Г., 1988, с. 439). Эти выписки прекрасно иллюстрируют давнюю мысль Б. Л. Пастернака о том, что «книга - это живое существо, кубический кусок дымящейся совести».

Общение с книгой - больше, чем общение. М. К. Мамардашвили, говоря о жизни читателя книги, называл чтение актом жизнестроения. Ему вторит В. Л. Рабинович (1997):

«Мир книги и мир жизни взаимобратимы. Жизнь текста оборачивается текстом жизни (и наоборот). Книга - жизнь... Книга оживает, делается, жизнь становится книгоподобной, и потому - универсально живой. Изначальной» (1997).

И добавляет к этому: «Но не просто жизнь, встроенная в книгу. А жизнь с книгой». Жизнь, действительно, может становиться «книгоподобной». Напомню В. В. Набокова: «Жизнь подло подражает художественному вымыслу». И такому подражанию не обязательно сопутствует осмысленное понимание, разумная интерпретация текста. Жизнь делается не с того... (образца или конца...). Вообще, жизнь с книгой достаточно сложна. Нужно быть Г. Г. Шпетом, чтобы отличать «разумную непонятность» от «непонятной разумности». Да и он не лишен был пристрастий и не был застрахован от ошибок. Книга - это вызов. Когда мы его не принимаем, то мотивы могут быть самыми разными: от «не мое», «не по зубам»... до «брёда». Но откладываем ведь книгу до чтения, а спустя какое-то время убеждаемся, что отложили свое. Попробуем различить основные виды понимания.

- Естественное понимание предполагает извлечение смысла из ситуации. Его полнота и адекватность удостоверяется поведением, действием индивида (животного). Термин «естественное» не должен вводить в заблуждение. Естественное - не значит врожденное или не культурное. Этому виду понимания также предшествует опыт, но он обычно скрыт от внешнего наблюдения. Возможно, точнее будет говорить о предметном понимании, об «усмотрении» предметных отношений. Г. Ф. Гельмгольц называл это «бессознательными умозаключениями», Ч. Шеррингтон говорил о существовании «предметных рецептов», а К. Маркс - об «органах чувств - теоретиках». Для этого вида понимания характерна неочевидность знания, его «неответчивость». А. М. Пятигорский в качестве примера подобного понимания приводит исполнение ритуала, значение и сила которого не понимаются исполняющими его. Это понимание обнаруживает себя в исполнении и не может существовать как отдельное понимание (См.: Пятигорский А. М., 1996, с. 100). Естествен-

ное понимание как бы слито с поведением, действием. Его наличие чрезвычайно важно. Высказывались даже максималистские взгляды, что человек понимает лишь то, что сделал сам.

- Культурное понимание предполагает наряду с извлечением смысла из ситуации его знаковое оформление, означение и возможность трансляции. Его полнота и адекватность удостоверяются не столько поведением и действием, но прежде всего сообщением, текстом, которые должны соответствовать оригиналу - предмету понимания. Для культурного понимания расхождение между возможностью осуществления действия и возможностью сообщения весьма типично. Это хорошо отражено в известной шутке по поводу методологов: «Кто не умеет делать, тот учит». Иначе говоря, культурное понимание может отрываться от своих естественных предметных корней. Рискну предположить, что в результате подобного отрыва может быть усвоено знание, которое не является пониманием, знание далекое от понимания. В таких случаях не приходится говорить о культурном понимании, оно скорее механическое, не приносящее плодов, как культура. Особенно если вспомнить афористическую характеристику культуры, данную Г. Г. Шпетом: «Культура - это культ разумения».

- Творческое понимание предполагает, наряду с извлечением, означением и трансляцией смысла, порождение и оформление нового смысла. Здесь речь идет уже не столько об адекватности действия или воспроизведения оригиналу - предмету понимания, а о произведении смысла и нахождении новой текстовой, знаковой, иконической, символической формы. Творческое понимание - произведение удостоверяется не формальным соответствием образцу, а разворачиванием нового встречного процесса понимания адресатом-реципиентом. В образовательной ситуации оценка творческого понимания учебного материала учащимся требует от учителя желания и способности к творческому пониманию произведения ученика. Требует и душевной щедрости. Признание успеха - это мощнейший стимул развития творчества: «Старик Державин нас заметил...»

Существующие системы обучения ориентированы преимущественно на культурное понимание и достаточно робко, часто не вполне осознанно формируют у своих питомцев естественное и творческое понимание.

При всей возможной дидактической полезности выделение трех видов понимания весьма условно. Но раз уж они выделены, скажу несколько слов об их взаимоотношениях. Культурное понимание не просто дополняет естественное, оно преодолевает его, открывает новые предметные отношения, иначе высвечивает смысл выделенных ранее. Равным образом и творческое понимание преодолевает естественное и культурное понимание. Для того чтобы понять, что значит преодоление, приведу отрывок из «Разговора о Данте» О. Мандельштама:

«Вообразите нечто понятное, схваченное, вырванное из мрака, на языке, добровольно и охотно забытом тотчас после того, как совершился проясняющий акт понимания - исполнения...

В поэзии важно только исполняющее понимание - отнюдь не пассивное, не воспроизводящее, не пересказывающее. Семантическая удовлетворенность равна чувству исполненного приказа» (Мандельштам О., 1987, с. 109).

Едва ли следует говорить, что то, что у Мандельштама названо исполняющим пониманием (не следует смешивать с пониманием в исполнении в естественном понимании), на самом деле является творчеством. К тому же его высшей формой. О механизмах таких форм творческого понимания - исполнения в психологии нельзя найти ничего вразумительного, кроме ссылок на интуицию, озарение, вдохновение. Поэтому приведу замечательное описание поэтического творчества, данное Мандельштамом:

«Качество поэзии определяется быстротой и решимостью, с которой она внедряет свои исполнительские замыслы-приказы в безорудийную, словарную, чисто количественную природу словообразования. Надо перебежать через всю ширину реки, загроможденной подвижными и разноустремленными китайскими джонками, - так создается смысл поэтической речи. Его, как маршрут, нельзя восстановить при помощи опроса лодочников: они не расскажут, как и почему мы перепрыгивали с джонки на джонку» (там же).

Это вызов исследователям поэтического и любого другого творчества. Прежде чем его принять, психология должна его понять. Но это уже другой сюжет.

Несколько слов об общей для всех видов понимания особенности. Понимание - не бесстрастный акт. Оно эмоционально окрашено, вызывает удовлетворение или горечь. Последняя вызывается и непониманием. Не знаю, согласился ли бы со мной О. Мандельштам, но то, что он называет узнаванием, одновременно является и пониманием. Вслушаемся в его слова: «И сладок нам лишь

узнавания миг» или «Выпуклая радость узнавания». Здесь узнавание выступает не просто как одномоментный («миг»), симультанный акт категоризации, отнесения воспринимаемого предмета или ситуации к тому или иному классу. Это вызывающее радость «узнающее понимание» или «понимающее узнавание» нередко называют схватыванием ситуации, проблемы, смысла.

Внимательный читатель догадался (понял?), что выделенные виды понимания оперируют разными языками: естественное - предметными и операциональными значениями; культурное - знаками, вербальными значениями и понятиями; творческое - смыслами. Речь идет, конечно, о доминировании соответствующих языков, которое не исключает участия других. На мой взгляд, образование должно ориентироваться на «язык смыслов», на пробуждение у учащихся мыслей о смысле, а не на усвоение чужих мыслей.

«Человек понимающий» - это высшая похвала. Это и есть живой человек, человек, обладающий живым знанием, человек думающий. А. М. Пятигорский, рассматривающий понимание текста как род думания, выделяет следующие его черты:

«(1) ...мышление сознательно направлено на вопросы, становящиеся содержанием текста, на которые было бы невозможно ответить, исходя из знания этого содержания. Иначе говоря, вопросы здесь «наводятся» содержанием, но не вытекают из него... Эта особенность понимания отражает в себе тенденцию к контекстуализации содержания - причем не только данного текста, но и самого себя. (2) Будучи направленным на текст, в понимании мышление постоянно возвращается к себе и к думающему, своему носителю. В частности, именно таким возвращением и была в свое время для Фрейда попытка понять Эдипа как себя или себя в качестве Эдипа, по крайней мере, в теории. Понимание в этой связи является разновидностью думания, субъективного по преимуществу. (3) И, наконец... в понимании наше мышление склонно думать обо всем, что имеется в тексте, как о содержании и относить к нему и себя самое» (Пятигорский А. М., 1996, с. 153-154).

Пятигорский психологически точно характеризует создание и включение себя в ситуацию понимания. Понимающий «обязан рассматривать знание вообще и свое собственное в частности в отношении к конкретному тексту и его содержанию на том же уровне, что и знание, имеющееся в тексте. Лишь в этом случае ему удастся свести на нет иерархию знаний и разрушить презумпцию объективности (или меньшей субъективности) собственного знания по отношению к знанию (знаниям) внутри текста, тем самым временно отказывая своему знанию в абсолютности» (там же, с. 154-155).

Под «абсолютным» автор понимает «только одно», а не одно среди многих, а «временно» значит «здесь и сейчас», пока исследуется данный конкретный текст. Мысли Пятигорского вполне созвучны размышлениям М. М. Бахтина о полезности отказа от своей вневнеаходимости предмету, человеку: «...жизнь становится понятной и событийно весомой только изнутри, только там, где я переживаю ее как я, в форме отношения к себе самому, в ценностных категориях моего я-для-себя: понять - значит вжиться в предмет, взглянуть на него его же собственными глазами, отказаться от сущности своей вневнеаходимости ему...» (Бахтин М. М., 1979, с. 176).

социальная действительность, в том числе и обучение, прививают ребенку чрезмерное доверие к словам, символам, мифам и преодолевают его наивный реализм. Языковая символика, становится уникальным и абсолютным средством, например, спекулятивного, догматического, бюрократического мышления, тоталитарного сознания. Она из могучего орудия реального действия с вещами превращается, по словам Э. В. Ильенкова, в фетиш, загораживающий своим телом ту реальность, которую она представляет. Такая же сила слов при слабости мысли свойственна вербализму и интеллектуализму в обучении, когда затрудняется извлечение смысла из значений, высказываний, предложений, текстов. Сквозь последние перестает «просвечивать» предметное содержание, образы, представления, предметные и операциональные значения, смыслы. Вопреки Б. Пастернаку, образ перестает являться в слове, и, вопреки О. Мандельштаму, слово перестает быть плотью. Оно становится мертвым и дурно пахнет «ульем опустелым». Такие же явления могут сопутствовать преждевременной или избыточной компьютеризации обучения.

«Понимание - это освобождение. Освобождение от тоски непонимания и подозрения в абсурде (мы всегда склонны подозревать действительность в абсурде, когда ее не понимаем). Понимание художественного текста (= творческое понимание) поливариантно. Смыслы текстов множественны, если это тексты повествования, а что такое мир, как не повествование о мире? Человек же (тут Р. Музиль прав) вообще повествователен. Он - повествование о самом себе.

Понимание - это свобода находить новые смыслы. Ибо понять можно только то, что имеет смысл. А получать образование? Выстраивать гетерархию (может быть, синархию) смыслов» (Брудный А. А., декабрь 1996).

Культурное понимание - это индикатор уровня обученности. Видимо, и функции учителя должны различаться при решении задач обучения и развития. Он должен быть способен тонко улавливать, когда ученика нужно держать на коротком поводке (обучение), а когда - отпустить поводок подлиннее или бросить его вовсе (развитие). Ибо обучение может не только пробуждать, но и тормозить развитие.

Деятельность педагога, способствующая не только обучению, но и развитию, есть деятельность гуманитарная. Хороший учитель, что бы он ни преподавал: математику, физику или литературу, - есть гуманитарий в прямом и точном смысле этого слова. Не вдаваясь в современные споры о различиях в методологии гуманитарных и естественных наук, вспомним Германа Гельмгольца (1821-1894), который различал два вида индукции: логическую, характерную для естественных наук, и художественно-инстинктивную - для гуманитарных. Процессы, предшествующие выводу в гуманитарных науках, Гельмголец относил к неосознаваемым умозаключениям. Для настоящего контекста важно, что гуманитарная индукция требует чувства такта и разнообразных духовных свойств. Гадамер, комментируя Гельмгольца, поясняет, что художественное чувство и такт предполагают «на самом деле стихию образования, внутри которой обеспечивается особо свободная подвижность духа». И далее: «такт помогает держать дистанцию, избегать уязвлений, слишком близкого соприкосновения и травмирования интимной сферы личности» (1988, с. 57, 58).

Не буду излагать представления К. Д. Ушинского о педагогическом такте, которые он развивал примерно в то же время, что и Г. фон Гельмголец. В «Опыте педагогической антропологии» Ушинского вполне профессионально рассмотрены психические явления и дан ценный анализ чувствований. Жаль, что современная педагогика редко обращается к аффективной сфере образования. Здесь мы вплотную подходим к тому, что надо бы назвать педагогическим пониманием, которым обязательно должен обладать педагог. Мне кажется, что такое понимание эквивалентно тому, что М. М. Бахтин назвал «сочувственным пониманием»:

«Обычно эту извне идущую активность мою по отношению к внутреннему миру другого называют сочувственным пониманием. Следует подчеркнуть абсолютно прибыльный, избыточный, продуктивный и обогащающий характер сочувственного понимания. Слово «понимание» в обычном наивно-реалистическом истолковании всегда вводит в заблуждение. Дело вовсе не в точном пассивном отображении, удвоении переживания другого человека во мне (да такое удвоение и невозможно), но в переводе переживания в совершенно иной ценностный план, в новую категорию оценки и оформления. Сопереживаемое мною страдание другого принципиально иное - притом в самом важном и существенном смысле, - чем его страдание для него самого и мое собственное во мне; общим здесь является лишь логически себе тождественное понятие страдания - абстрактный момент, в чистоте нигде и никогда не реализуемый, ведь в жизненном мышлении даже слово «страдание» существенно интонируется. Сопереживаемое страдание другого есть совершенно новое бытийное образование, только мною, с моего единственного места внутренне вне другого осуществляемое. Сочувственное понимание не отображение, а принципиально новая оценка, использование своего архитектурного положения в бытии вне внутренней жизни другого. Сочувственное понимание воссоздает всего внутреннего человека в эстетически милующих категориях для нового бытия в новом плане мира» (Бахтин М. М., 1979, с. 91).

Читателя не должно смущать, что характеристика сочувственного понимания заимствована из искусствоведческого контекста. Ведь педагогическая деятельность не только сродни эстетической. В своих лучших проявлениях она - искусство.

Вот что писал по этому поводу М. М. Бахтин: «Идея живет не в изолированном индивидуальном сознании человека, - оставаясь только в нем, она вырождается и умирает. Идея начинает жить, то есть формироваться, развиваться, находить и обновлять новые идеи, только вступая в существенные диалогические отношения с другими чужими идеями. Человеческая мысль становится подлинной мыслью, то есть идеей, только в условиях живого контакта с чужой мыслью, воплощенной в чужом голосе, то есть в чужом, выраженном в слове сознании. В точке этого контакта голосознаний и рождается и живет идея. Идея - как ее видел художник - это не субъективное индивидуально-психологическое образование с «постоянным местопребыванием» в голове человека; нет,

идея интериндивидуальна и интерсубъективна, сфера ее бытия не индивидуальное сознание, а диалогическое общение между сознаниями. Идея - это живое событие, разыгрывающееся в точке диалогической встречи двух или нескольких сознаний» (Бахтин М. М., 1994, с. 294).

Здесь ключевое слово - между. Вот в этом «между» и находится семиосфера. Она не только экстрацеребральна, но и интериндивидна.

Сложнее отделить сферу знаний от сферы умений, которую называют техносом, или техносферой, хотя когда-то слово «техне» означало и знания, и умения, и мастерство, и искусство. Сегодня это другое. Сложно отличить сферу знаний и от духосферы, в которую чаще всего поселяли совесть и мудрость - Софию. Все эти сферы, конечно, пересекаются. Более того, они имеют один источник. Это - душа, неизменными атрибутами которой издавна считаются познание (семиосфера), чувство (духосфера) и воля (техносфера).

Понятие «духосфера», введенное П. А. Флоренским, постепенно возвращается в культуру, для которой более привычны представления о ноосфере и техносфере. Человеческая мысль, в соответствии с прогнозами В. И. Вернадского, действительно стала геологической силой. Подчеркнем: мысль, а не разум (не ноо). Можно даже сказать сильнее: техносфера если и не задушила ноосферу в колыбели, то не позволила ей нарастить мускулы. К Голосам разума человечество издавна прислушивается вполуха, а порождения техносферы весомы, грубы, зримы, они всегда перед глазами. Техносфера проще, понятней, удобней. Вновь прислушаемся к языку. Техносфера стала технократией или технократия создала техносферу - это не суть важно. А ноосфера не сумела породить ноократию (а может быть, все же сумеет?). Власть и разум несовместимы. Во-первых, разум эмоционально привлекателен, а «власть отвратительна, как руки брадобрея». Во-вторых, власти нужны простые, быстрые, стандартные решения. Она нечувствительна к проблемам и смыслу. Она пользуется скорее плодами, а не трудами разума, да и то лишь от случая к случаю в качестве средства достижения своих целей. Но все же человеческие проблемы желательнее решать не перетягиванием каната. Для этого оно выработало другой механизм - механизм диалога, понимания, к которому оно, правда, не так уж часто прибегает. Да и языки разные. Общение между властью и интеллектуалами похоже на общение между представителями так называемого точного и гуманитарного знания. И то и другое нередко напоминают перестукивание в тюрьме без знания кода. Но договариваться все же придется, иначе ноосфера окончательно разделится на мир и антимир. И тогда будет совершенно неважно, кто мир, а кто антимир, кто будет виноват в гибели человечества - ноосфера или техносфера. Ведь нелепо обсуждать, какое из двух Я в человеке, первое или второе, решило свести счеты с жизнью. Все равно погибли оба. Речь идет не о том, чтобы пугать человечество. Оно не из пугливых. Правда, неясно по причине ли безумной храбрости, феноменальной тупости или равнодушия к своей судьбе. А может быть, всего вместе? Уж сколько раз твердили миру, что движение, активизм, прогресс представляют собой ценности не только не абсолютные, но и часто весьма сомнительные. Приведем еще одно размышление относительно «целесообразности движения», имеющее прямое отношение к целесообразности и смыслу научно-технического прогресса:

«Но раз уж мы начнем руководствоваться принципом целесообразности, то позволительно спросить: целесообразность с чьей точки зрения? Если «с точки зрения ноги», то с нее достаточно, если она хорошо сгибается и разгибается. Но если «с точки зрения головы», и стало быть, всего организма, то целесообразность будет в том, чтобы ноги не занесли, куда не следует» (Ухтомский А. А., 1978, с. 102).

Техносфере и ноосфере недостает одной малости - признания реальности духосферы. Напомним библейскую последовательность творения: «Дух. Жизнь. Разум». Когда мы лишаемся духа или забываем о нем (теряем присутствие духа), то искажается знание, техника порождает глобальные проблемы современности. Их предвидел еще А. Бергсон, писавший, что небывалое по масштабам воздействие на природу приводит к разрастанию человеческого тела сверх всякой меры. Этому телу недостает такой же большой души (см. Д. Реале и Д. Антисери, 1997, с. 500-501). Такие же беспокоящие человечество проблемы порождают идеология, религия, точнее, религиозный фанатизм... На глобальные проблемы возможен и другой взгляд:

«Нет проблем, беспокоящих человечество, - существуют только проблемы, беспокоящие каждого в отдельности. И дай Бог, чтобы мы беспокоились такими проблемами, потому что общим состоянием человечества является как раз отсутствие такого беспокойства» (Мамардашвили М. К., 1995, с. 17).

В дальнейшем я буду пользоваться преимущественно понятиями духосфера, техносфера, семиосфера, рассматривая их как отражение некоторой эмпирической реальности, своего рода контекста, в котором существует сфера образования.

Отношение духосферы, техносферы и семиосферы к сфере жизни - вопрос, к сожалению, далеко не философский. Он, впрочем, только таким никогда и не был, не побуждался праздными мотивами или соображениями. Границы между ними весьма относительны. Ведь для создания первых духовных символов нужна была техническая сноровка и какие-никакие, но знания. А если говорить о памятниках человеческого духа, то их красота, совершенство и смысл несоизмеримы с любыми мыслимыми достижениями техносферы и семиосферы (ученые и инженеры с этим могут поспорить). Как бы мы ни сетовали на конструктивизм техносферы, которому всегда сопутствуют деконструктивизм и разрушение, или на неудержимость развития семиосферы, которому сопутствуют ошибки, заблуждения, искажения реальности, все три сферы равно необходимы друг другу. Хотя дух все чаще отлетает от науки и техники, он с такой же неизбежностью возвращается к ним. Вслед за прозрением относительно антропного принципа организации Вселенной этот принцип (в виде души и духа) стал возвращаться в гуманитарное знание, в частности, в психологию (см.: Лефевр В. А., 1996).

Понятие «семиосфера» принадлежит Ю. М. Лотману (1984). Он использовал его для обобщенного наименования знаковых систем. Мы несколько расширили его объем, включив в него системы знаний, выраженных и существующих посредством разнообразных знаковых систем - языков, изображенных на рис. 1. Обозначение сферы знаний как семиосферы весьма условно. Ее с таким же правом можно было бы назвать когитосферой. Последнее название, однако, может ввести в заблуждение, так как за «когито» в современном словоупотреблении закреплены в основном понятийные, словесно оформленные пласты знаний.

В обозначении всех трех указанных сфер используется пространственная метафора. Будем придерживаться ее. К времени и энергии обратимся немного позже.

Конечно, образ сферы весьма приближителен. О сложности ее внутреннего устройства можно только догадываться. Достаточно сослаться на то, что адекватной изотропному цветовому (только цветовому!) пространству оказалась сферическая модель цветового зрения, лежащая в четырехмерном евклидовом пространстве (см.: Соколов Е. Н., Измайлов Ч. А., 1984).

Для сферы знаний, семиосферы число измерений будет равно числу мыслимых и немыслимых языков, дополненное неопределимым веером значений и смыслов. В евклидовом (даже четырехмерном) пространстве она не поместится.

Знание всегда чье-то, кому-то принадлежащее, его нельзя купить, украсть у знающего (разве что вместе с головой), а информация - это ничейная территория, она бессубъектна, ее можно купить, ею можно обменяться или украсть, что часто и происходит. К этой разнице, между прочим, чувствителен язык. Есть жажда знаний и есть информационный голод. Знания впитываются, в них впиваются, а информация жуется или глотается (ср. «глотатели пустот, читатели газет»). Жажда знаний, видимо, имеет духовную природу: «духовной жаждою томим». Однако и одной, и другой жажде испокон века противостоят «суета сует и томление духа».

Эксперименты по сенсорной и перцептивной депривации (изоляции) свидетельствуют, что испытуемые значительно более остро испытывают потребность в зрелищах, чем в хлебе. Даже крысы во много раз быстрее бесятся и гибнут без информации, чем без пищи. Когда понятие «информация» вошло в арсенал гуманитарного знания, на какое-то время показалось, что это произвело в нем революцию. Сегодня компьютерная наука, пресытившись информацией, начала испытывать жажду знания и притом не всякого, а живого. Она обратилась к проблематике репрезентации знаний в человеческой памяти. Справедливости ради нужно сказать, что более содержательным становится и преподавание информатики. Хотя до количественных оценок семантической информации еще далеко, но в обиход информатики входит понимание информации как меры неоднородности конструктивного объекта, предложенное А. Н. Колмогоровым (см.: Лесневский А. С., 1996).

С психологической точки зрения различие между информацией и знанием состоит в том, что человек несравнимо больше стремится к информации, чем к осмысленному знанию. Утешает то, что информация довольно быстро забывается, а знания растут.

П. А. Флоренский: «Познание не есть захват мертвого объекта хищным гносеологическим субъектом, а живое нравственное общение личностей, из которых каждая для каждой служит и объектом,

и субъектом. В собственном смысле познаваема только личность и только личностью. Другими словами, существенное познание, разумеемое как акт познающего субъекта, и существенная истина, разумеемая как познаваемый реальный объект, - обе они - одно и то же реально, хотя и различаются в отвлеченном рассудке» (Флоренский П. А., 1992, с. 74).

Включение личности в психологию познавательной деятельности или в когнитивную психологию есть включение драматического и трагического моментов, страстей души. До сих пор психология подобного накала чувств не испытывала или не могла себе этого позволить. Она лишь манипулировала главами, посвященными личности, перенося их из конца в начало учебников и обратно.

Вочеловечивание мира - это его оживление, одухотворение. Человеку неуютно жить в мертвом мире. Космос становится не только живым, но и по-этическим. Эта замечательная лингвистическая находка принадлежит К. А. Кедрову. Напомню О. Мандельштама:

У маленькой вечности в люльке

Большая Вселенная спит.

или:

Взять в руки целый мир

Как яблоко простое.

Наука, идя за мифологией, поэзией и религией, постепенно приходит к тому, что Вселенная изначально органична человеку. Глаз - в такой же мере порождение Солнца, в какой Солнце (во всяком случае, в мифопоэтической традиции) - порождение глаза. Наука находит все новые и новые доказательства в пользу антропного принципа организации Вселенной. (Кстати, науке, запутавшейся в цивилизации, пора бы позаботиться о подобном принципе своей собственной организации и развития). Такие размышления поэтов, философов, физиков, конечно, чрезвычайно интересны, они расширяют профессиональное сознание психологов. В частности, они помогают понять, как человеческое мышление приобретает планетарные масштабы, а человеческая глупость достигает космических высот. Правда, глупость, в отличие от мышления, к сожалению, не бывает символической. Она, как тень, следует за развитием интеллекта, растет вместе с ним, а часто и превосходит его.

В образовании, конечно, присутствуют, все сферы (как и оно присутствует в них), присутствуют живая природа, живая душа, живое знание. Образование открывает путь в знакомое и неизвестное, во внешний и во внутренний миры и т. п. Но это делает стихийно складывающееся (стихийно - не значит легко) хорошее образование. Осознание того, как оно это делает, несомненно, будет способствовать тому, что оно станет еще лучшим, а плохое образование может сделаться удовлетворительным. Лишь образование, имеющее собственную систему целей и ценностей, можно назвать развивающим и развивающимся, вводящим в сферы бытия, деятельности, сознания, Природы, Космоса или в единый континуум бытия-сознания. Дело не в названии. Дело в том, что подобный подход к целям и ценностям образования иначе ориентирует поиски нормы в сфере образования. Не норма развития, а развитие - норма. Норма развития, конечно, также необходима, но задача ее определения и диагностики возникает при создании соответствующих образовательных технологий.

Конечно, справедливо, что «человек - мера всех вещей». Но также справедливо, что человек - «безмерность в мире мер» (М. Цветаева). Вместе с тем очевидна неизмеримость уже накопленного и творческого потенциала культуры, цивилизации. Но при всей его неизмеримости столь же очевидно, что потенциал развития отдельного человека может быть равен, а в каких-то областях и превосходить потенциал культуры. В противном случае остановится ее развитие. В конце концов не так уж важно, является ли ребенок ученым-исследователем, как утверждал Ж. Пиаже, или всего лишь новобранцем культуры, как утверждают спорящие с ним представители культурной антропологии. В любом случае, человек действительно мера всех вещей и собой меряет (или примеряет к себе) даже потенциал культуры и цивилизации. Конечно, чтобы превзойти уровень развития культуры, нужно быть гением:

«Гений есть кровно осязаемое право мерить все на свете по своему, чувство короткости со вселенной, счастье фамильной близости с историей и доступности всего живого. Гений первичен и ненавязчив» (Пастернак Б., 1984, т. 2, с. 300).

*Зинченко В. П. Живое Знание: психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Часть I. — Самара: 1998. — 216 с.*