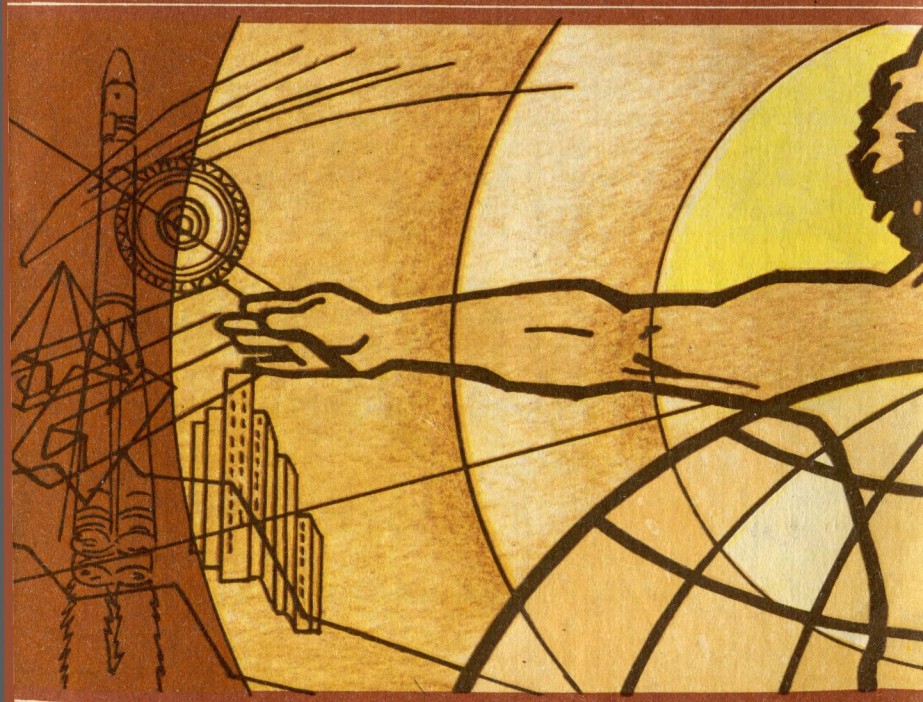
11 коп.

Индекс 70073



НОВОЕ
В ЖИЗНИ, НАУКЕ,
ТЕХНИКЕ

ЗНАНИЕ

4/1977

СЕРИЯ
МОЛОДЕЖНАЯ

Эвальд Ильенков

УЧИТЕСЬ МЫСЛИТЬ СМОЛОДУ



НОВОЕ
В ЖИЗНИ, НАУКЕ,
ТЕХНИКЕ

Серия «Молодежная»
№ 4, 1977 г.
Издается ежемесячно с 1959 г.

Эвальд Ильенков,
доктор философских наук

УЧИТЕСЬ МЫСЛИТЬ СМОЛОДУ

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ЗНАНИЕ»
Москва 1977

1МИ7
И45

СОДЕРЖАНИЕ

Философия и молодость 3
Откуда берется ум 13
Учиться мыслить! 44

Эвальд Васильевич Ильенков

УЧИТЕСЬ МЫСЛИТЬ СМОЛОДУ

Главный отраслевой редактор *Р. Д. Станковская.* Редактор *Л. И. Ланина.* Мл. редактор *Т. М. Мурашова.* Худож. редактор *Т. И. Добровольнова.* Художник *В. И. Бродский.* Техн. редактор *Т. Ф. Айдарханова.* Корректор *Л. С. Соколова.*

А04439. Индекс заказа 72304. Сдано в набор 17/I 1977 г. Подписано к печати 17/III 1977 г. Формат бумаги 84×108¹/₃₂. Бумага типографская № 3. Бум. л. 1,0. Печ. л. 2,0. Усл. печ. л. 3,36. Уч.-изд. л. 3,49. Тираж 80550 экз. Издательство «Знание». 101835, Москва, Центр, проезд Серова, д. 4. Заказ 24. Цена 11 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени тип. им. Володарского Лениздата. 191023, Ленинград, Фонтанка, 57.

Ильенков Э. В.

И45 Учитесь мыслить смолоду. М., «Знание», 1977.

64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Молодежная», 4. Издается ежемесячно с 1959 г.)

Усвоение готовых знаний и воспитание ума — в каком отношении эти два процесса находятся? Как соединить их в одном процессе?

На основе опыта некоторых ученых и педагогов автор показывает, как решается эта основная проблема интеллектуального воспитания молодежи.

10500 **1МИ7 + 37101**

© Издательство «Знание», 1977 г.

ФИЛОСОФИЯ И МОЛОДОСТЬ

На первый взгляд они очень далеки друг от друга — молодость и философия.

Философия иногда представляется молодежи в образе убеленного сединами мудреца, неторопливо размышляющего в спокойном уединении над таинственными глубинами мироздания, о «трансцендентальном единстве апперцепции» и тому подобных сюжетах, требующих отрешенности от мирской суеты, от ее радостей и горестей.

«Когда философия начинает рисовать своей серой краской по серому, это показывает, что некоторая форма жизни постарела, и своим серым по серому философия может не омолодить, а лишь понять ее; сова Минервы начинает свой полет лишь с наступлением сумерек» [1].

Это сказал Георг Вильгельм Фридрих Гегель.

Солнечное утро весеннего дня гораздо больше располагает молодежь к веселому наслаждению пестрым великолепием красок и звуков, избытком сил здоровой мускулатуры, радостным ощущением новизны и неповторимости окружающего мира, к трепетному ожиданию будущего, которое обещает быть еще великолепнее, красочнее и радостнее...

Что из того, что придет когда-нибудь вечер жизни, настанут сумерки осени? Тогда и настанет время глубоких философских раздумий. А пока есть силы —

«Стремитесь к солнцу, друзья, чтобы скорее наступило спасение человеческого рода! Что из того, что нам мешают листья! Или ветви! Пробивайтесь к солнцу, а если устанете, тоже хорошо! Тем приятней будет сон!» [2]

[1] Гегель. Соч., т. VII. М.—Л., 1934, с. 17—18.

[2] Георг Вильгельм Фридрих Гегель. Работы разных лет в двух томах. М., 1971. Т. 2, с. 224.

Кто написал это? Не удивляйтесь, опять тот же самый Георг Вильгельм Фридрих Гегель, знаменитейший в истории философии мастер соединять несоединимые противоположности. Только — молодой, двадцатипятилетний, в качестве философа еще никому и ничем не известный. Но, может быть, это — лишнее доказательство тому, что молодость с философией способно помирить только неумолимое время, и что сам Гегель должен был дожить до сумерек, чтобы наслаждаться полетом мудрых ночных сов?

Доля истины в этом есть. Но бывает, что стремительный поток событий так сжимает упругое время, что оно уже не течет, а мчится, как ветер, и тогда мудрость приходит к человеку раньше, чем в спокойные и неторопливые времена. Именно такая эпоха быстро и рано сделала молодого человека по имени Гегель одним из самых глубоких мудрецов истории. Уже через двенадцать лет после приведенных выше слов он стал автором знаменитой «Феноменологии духа» — книги, превзошедшей по глубине и действительной мудрости все сочинения своего старшего современника — всемирно прославленного к тому времени восьмидесятилетнего Иммануила Канта. Гегель же, по нашим понятиям, был еще довольно молодым человеком. Тридцати семи лет. Но вспомним, что именно в этом возрасте уже окончили свои дни Пушкин и Маяковский, а они учили диалектику «не по Гегелю», хотя и их жизнь вынудила обрести мудрость весьма высокого диалектического порядка еще задолго до этого возраста.

К философии молодость идет и приходит разными путями. Иного унылый и неумный преподаватель оттолкнет от настоящей, научной философии — и тем подтолкнет в объятия философии веселенькой, но пустой и очень плохой, даже вредной для здоровья. И такое случается. Другому вовремя — под настроение, случаем — попадет в руки действительно стоящая философская книжка, и это может произвести в его мозгах настоящий благодетельный и целительный переворот, изменив его младенческий способ суждения о вещах на более разумный. С философией хочешь не хочешь, а столкнуться тебе, молодой человек, все равно придется. Никуда от нее не денешься. Особенно в наше время. Вопрос лишь в том, будет ли это философия настоящая,

разумная, или же скверный ее эрзац, по внешности на нее похожий, но гадкий по своей начинке.

Ибо философия концентрирует в себе известный способ мышления, известную логику мышления и проясняет ее для самого мыслящего человека. С философией поэтому не сталкивается лишь тот, кто вообще не мыслит, вообще не думает над тем, что делает и он сам, и его сосед, что делают все окружающие его — и далекие и близкие люди. И если ты усваиваешь тот или иной способ мышления, тот или другой способ суждения о вещах — знай, что ты (может быть, даже неведомо для себя) усваиваешь и вполне определенную философию. Либо хорошую, либо плохую. И лучше знать, что именно ты глотаешь, чтобы потом крепко не пожалеть. Ведь бледная поганка бывает очень похожей на шампиньон. С философией обстоит дело точно так же...

Молодости свойствен безоблачный оптимизм. И это очень хорошо. Но все же лучше, если этот оптимизм не бездумный. Ибо бездумный оптимизм — опора в жизни непрочная. Чаще всего его хватает ненадолго — до первой серьезной жизненной неудачи, до первой беды, даже небольшой. И вот вчерашний оптимист становится самым унылым нытиком-пессимистом, которого уже не радует ничто и ничто не веселит, несмотря на всю его паспортную молодость, здоровый желудок и крепкие зубы... Фигура — трагикомическая. Эдакий смолоду разочарованный в жизни — «познавший глубины жизни» — доморощенный шопенгауэр. «Он пел поблеклый жизни цвет без малого в осьмнадцать лет». Разлетелся навстречу всем ветрам и радостям, не глядя под ноги, и споткнулся о первый попавшийся булыжник. Ожидал законных удовольствий, наивно полагая, будто планета наша для его счастья уже полностью оборудована — и получил синяк или шишку на лбу, да хорошо, если еще не переломал ноги. И растет на этой шишке, как на фундаменте, целое развесистое мировоззрение, где все рисуется уже не серым по серому, а сплошным черным по еще более черному. И синяк, бывает, сойдет, а «мировоззрение», «ценой страданий нажитое», остается и плодоносит. И там, где раньше видел человек одни лишь благоухающие розы, не замечая колючих шипов, скрытых под их листьями, теперь торчат в его глазах одни только острые тернии, в гуще которых теперь и роз-то ему не видно. Да и сами розы начинают казаться приз-

рачной и лживой приманкой «для дурачков», сплошным обманом зрения — и только.

Злую шутку может сыграть с человеком оптимизм, ежели он бездумный. И становится тогда молодость легкой добычей для философии, только, увы, очень скверной и плоской, и, несмотря на свою премудрую внешность, ничуть не более глубокой, нежели покинутый ради нее исходный младенческий оптимизм. Таких философий изготовлено очень много, самых разных — на любой вкус. Они, как и религия, зорко подстерегают человека в минуту горя, в годину несчастья, в дни навалившихся горой мелких неприятностей. И лучше все-таки не ждать, пока какая-нибудь из таких философий, выбрав момент, хищно вцепится своими когтями в твою удрученную неудачами голову, прикинувшись для начала доброй утешительницей. Гораздо разумнее позаботиться о том, чтобы вовремя, пока не потускнел еще естественный и здоровый оптимизм молодости, всерьез подружиться с настоящей, хорошей философией. С философией, которая учит видеть одинаково ясно как розы, так и шипы реальной жизни. С философией, которая не слепнет в сиянии солнца и хорошо помнит о мрачных тучах, нависших над горизонтами нашего века, а в мрачные дни ненастья напоминает о том, что за грозовыми тучами все-таки скрыто ясное и чистое небо. С диалектико-материалистической философией Маркса и Ленина. С материалистической диалектикой.

К тому же совсем неверно, что философия обязана непременно рисовать «серым по серому». В чем другом, а в этом старый Гегель был явно неправ. Вечерние сумерки, может быть, и в самом деле подсказывают эту краску в качестве самой подходящей для изображения постепенно тонущих во мраке «постаревших» форм жизни. Но ведь верно и то, что кроме вечерних сумерек бывают еще и сумерки предрассветные, обязательно наступающие следом за ними. Ночь никогда не бывает вечной, какой бы долгой и невыносимо темной она ни хотела казаться. И непременно одна заря сменить другую спешит, дав ночи если и не полчаса, то ни в коем случае не более того срока, который необходим для того, чтобы под ее покровом тихо созрели новые, молодые формы жизни, заступающие место «постаревших».

И мудрые птицы богини Минервы вылетают в простор предрассветных сумерек встречать встающее

солнце, в свете которого все яснее и яснее проступают из мрака формы и краски наступающего дня.

И тогда философия перестает писать серым по серому. Этой краской великолепие утреннего рассвета изобразить нельзя. Она годится для изображения картины погружения в ночь, где все кошки серы. Разгорающийся свет солнца нового дня, пусть даже еще слабо замерцавший над горизонтом, заставляет и философию взять в руки палитру, располагающую всеми красками спектра с его переливами, контрастами и оттенками. Тут ей уже явно не хватает одних лишь переходных тонов между белым и черным. В такие времена начинает сверкать и искриться совсем иной литературный стиль философского письма — стиль Вольтера и Дидро, Фейербаха и Маркса, Плеханова и Ленина. Стиль, которым превосходно владел и сам молодой Гегель. А это — один из самых верных симптомов того, что философия просыпается навстречу новому молодому дню, что ее интересы одни и те же, что и интересы молодости, что она приветствует новые, молодые формы жизни. А педантически-монотонное «ученое» говорение «серым по серому», навевающее сон и скуку, в такие эпохи утрачивает кредит. Даже в том случае, если говорятся при этом верные вещи: это показывает, что все действительно верное в этом говорении уже давно и прочно усвоено, и его попугайское повторение уже никому не интересно... Особенно — молодости.

Такова неизбежная судьба всякой схоластически-выродившейся философии — молодость от нее отворачивается. Правда, тут случается нередко, что появляются в философии и мнимые пророки, старающиеся заворожить молодые умы цветистым красноречием — писатели типа Шопенгауэра и Ницше, Хайдеггера и Бердяева, и им это подчас удается. Но, как правило, ненадолго. Мода, как всякая мода, на такие вещи обязательно проходит. Мнимой мудростью люди жить долго не могут. Рано или поздно молодые умы распознают, где настоящая, серьезная и вдохновенная философия, а где — лишь ее модный эрзац.

Речь, конечно же, идет не о том, чтобы срочно засадить молодость за философию, превратив ее в обязательный предмет изучения, не о том, чтобы уговорить молодежь забросить все остальные дела и погрузиться в ее пучины. Вовсе нет. Кроме всего прочего, философия

давно установила эту истину: реальная жизнь с ее радостями и горестями все же важнее любой философской теории.

Тем не менее философия, и притом самая серьезная и глубокая, вполне может найти себе место именно в ряде естественных радостей реальной жизни и стать такой же неодолимой потребностью для ума, какой является спорт, физическая культура для молодого, полного сил тела. Духовной потребностью, которая в молодости еще часто находит себе ложный выход, мнимый способ удовлетворения. Это — та самая потребность чем-то занять ум, которая нередко растрачивается впустую в свободное от прочих занятий время...

Потребность занять ум, потребность думать, мыслить, понимать то, что видишь... Вряд ли приходится доказывать, что ум не роскошь, а гигиена. Гигиена духовного здоровья, столь же необходимого для жизни, как и здоровье физическое.

Ибо не обладая этим духовным здоровьем в наши дни очень легко захлебнуться и утонуть в том стремительном потоке информации, которая ежедневно и ежечасно обрушивается на человека со всех сторон. Тем более, что этот поток несет с собой вовсе не только доброкачественную духовную пищу. Так что забота о духовном здоровье имеет и прямой социальный, жизненно важный для каждого человека смысл.

Каждый, конечно, и без всякой философии понимает, что умным быть гораздо лучше, чем глупым. Но далеко не каждый, даже весьма образованный человек понимает, что ум, умение мыслить, способность умело думать — не врожденное свойство, не дар природы, а именно умение, которое каждый человек может и должен воспитать в себе сам, и что даром оно не дается.

Выступая на XXV съезде КПСС, Леонид Ильич Брежнев очень точно обрисовал эту ситуацию:

«В современных условиях, когда объем необходимых для человека знаний резко и быстро возрастает, уже невозможно делать главную ставку на усвоение определенной суммы фактов. Важно прививать умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации» [3].

---

[3] Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976, с. 77.

«Ум» недаром в русском языке происходит от одного корня со словом «умение», «умелец». Умный человек — это человек, умеющий думать, размышлять, самостоятельно судить о вещах, о людях, о событиях, о фактах. Именно судить — с точки зрения высших норм и критериев человеческой духовной культуры. Проявлять «силу суждения», как назвал когда-то эту способность Иммануил Кант.

Этому, как будто, противоречит общеизвестный факт: мы часто встречаем весьма умных людей, не получивших не только высшего, но и среднего образования. Так же не редкостью во все времена, в том числе и в наши, был и остается еще «ученый дурак». Персонаж, каждому знакомый. Очевидно и то, что «много знать» — не совсем то же самое, что «уметь мыслить». «Многознание уму не научает» — предупреждал еще на заре философии Гераклит Темный из древнегреческого города Эфеса. И был, конечно, абсолютно прав.

Правда, он же сказал и другое: «Много знать должны мудрые мужи», и что без настоящих знаний нет и не может быть настоящей мудрости...

«Ум» («мудрость») — это не «знание» само по себе, не совокупность сведений, заложенных образованием в память, не информация и не совокупность правил сочетания слов со словами, терминов с терминами. Это — умение правильно знаниями распоряжаться, умение соотносить эти знания с фактами и событиями реальной жизни, объективной реальности, и главное — самостоятельно эти знания добывать, пополнять — так издавна определяет «ум» всякая действительно умная философия. И потому простое усвоение знаний — то бишь их заучивание — вовсе не обязательно ведет к образованию ума, мышления. В состязании на простое заучивание сведений самый умный человек не сможет тягаться с самой глупой и несовершенной электронно-вычислительной машиной. Однако именно в этом — его преимущество перед нею,— преимущество наличия ума.

Каждому с детства знакома интернациональная притча про дурака, который не вовремя и не к месту произносит заученные им фразы,— фразы, вполне уместные в других случаях («таскать вам — не перетаскать»). Мораль сей басни одинакова в фольклоре всех народов земли — да, можно заучить и запомнить множество самых правильных фраз (и даже научных положений!)

и при этом навек остаться дураком, неумным человеком. Даже изучив фразеологию, терминологию, и «семантику» целой науки вместе с набором правил (алгоритмов) преобразования одних словосочетаний в другие словосочетания.

Многознание действительно уму не научает. А что же научает? И можно ли ему вообще научить? Или научиться?

А что если правы те, кто утверждает, что ум — это дар божий? Или — в более современной и просвещенной терминологии — дар природы, врожденное свойство, зависящее, если и не на сто процентов, то по крайней мере на восемьдесят, от генов папы с мамой, особенность устройства мозга?

Если так, то, разумеется, не поможет уже никакая философия. Эта пессимистическая позиция очень широко распространена среди современных буржуазных психологов и педагогов, старающихся взвалить на природу, на гены, вину за крайнее социальное неравенство между людьми и тем самым увековечить систему воспитания, созданную классовым обществом. Совсем недавно на страницах «Литературной газеты» можно было прочитать статью одного американского теоретика, который старался убедить читателя, что «ум» на восемьдесят процентов зависит от счастливого сочетания генов, обусловившего развитие необходимого для «ума» устройства мозга, и лишь на двадцать оставшихся процентов — от условий воспитания и образования. Другие теоретики идут еще дальше и уверяют, что лишь шесть процентов населения земного шара от рождения наделены мозгом, способным к творческой работе, а остальные девяносто четыре — самой природой (или самим господом богом) с детства обречены на работу нетворческую, ума не требующую, на бессмысленное повторение «операций» по заранее заготовленным для них правилам, инструкциям.

Иными словами, в вежливо научной манере утверждается, что от рождения лишь шесть процентов людей умны, а остальные девяносто четыре принадлежат в силу той же причины к категории неизлечимых дураков, «чистых репродуктивов», как предпочитают называть их сторонники этой философии. «Репродуктивы» — это те, кто способен исключительно на «репродукцию», то есть на работу, заключающуюся в монотонном и од-

нообразном воспроизведении одних и тех же, раз заученных операций, схемы (правила) которых разработаны для них «умными».

Те же самые ученые утверждают далее, что с помощью известных тестов, то есть специально придуманных экзаменов-вопросов, можно уже в раннем детстве достаточно точно определить — принадлежит ребенок от рождения к числу «умных» или к числу «дураков», а на основе этого решить, на какую судьбу следует с детства нацеливать ребенка, какое образование ему надлежить давать.

Тому, кто обнаружил достаточно высокий «коэффициент умственной одаренности» (по-английски «Ай-Кью» — «I. Q»), нужно обеспечить все условия для развития его врожденного ума, а большинству (как полагает тот же автор статьи в «Литературной газете», восьмидесяти или даже девяносто четырем процентам) такие условия создавать бесполезно, ибо они родились «репродуктивами». Их — в соответствующие школы, а «одаренных» — в школы для «одаренных», где учат развивать ум, мышление, творческие способности. Для «репродуктивов» все это излишне. Им достаточно зубрить, заучивать на всю жизнь непостижимые для них «правила действий», алгоритмы операций, обретать профессионально-необходимые навыки, чтобы всю жизнь послушно и дисциплинированно работать там, куда их направят умные распорядители.

Это — уже целая философия, притом берущая на себя смелость заранее определять судьбу молодежи, судьбу каждого молодого человека.

Такая философия достаточно широко распространена в буржуазном мире. Это — не отвлеченное говорение про заоблачные выси, а теория, в согласии с которой современный капитализм строит всю систему образования, воспитания и профориентации молодежи. Философия, которая прямо задевает жизненные интересы каждого входящего в жизнь человека и хочет заранее определить судьбу каждого, то есть всех.

И это именно философия, хотя представители ее не любят этого названия, предпочитая называть себя представителями «строгой науки», а «философию» поносить как «оторванное от жизни мудрствование».

И не любят по очень простой причине.

Дело в том, что традиционная философия в лице лучших своих представителей — трудом таких людей, как Демокрит и Платон, Декарт и Спиноза, Кант и Гегель, Гельвеций и Дидро, Маркс и Энгельс, Плеханов и Ленин, выработала за две тысячи лет своей истории как раз противоположное решение того же самого вопроса.

Потому-то представители вышеобрисованной точки зрения и не любят самого слова «философия». Они прекрасно понимают, а не понимают, то чувствуют: если их теории мерить мерою настоящей философии, то эти теории придется отнести в разряд очень плохой философии.

Это факт, что философия настоящая уже больше двух тысячелетий занимается исследованием именно проблемы ума, мышления, «разума» и потому имеет что сказать по этому поводу людям. Она опирается на прочный фундамент более чем двухтысячелетней практики «воспитания ума» и подытоживает весьма серьезные результаты этой практики.

Представители же новомодных буржуазных концепций, опирающихся якобы только на «строгую науку», этой истории не знают и знать не желают, фыркая на нее, как на «устаревший хлам». А спросите-ка у них, что они разумеют под словами «ум», «мышление», «разум», «интеллект»? Попробуйте. Они вам ответят, что все это — понятия туманные, расплывчатые, «трудно определимые», «философски метафизические» (в их устах это — ругательство) и что дать ответ по этой причине они затрудняются.

Тем не менее они претендуют именно на то, чтобы с помощью своей техники «точно замерять» — и притом заранее — «коэффициент» этих самых туманных и расплывчатых качеств человека... Замеряют и выражают в «точных цифрах» этот самый «коэффициент врожденной интеллектуальной одаренности», старательно избегая даже самим себе дать отчет в том, что же именно они замеряют, что именно выражает их цифирь.

В самом деле — что?

В том-то и гвоздь вопроса.

И сталкиваются в этом пункте вовсе не «философия» со «строгой наукой», а научная философия с философским невежеством, с философским обскурантизмом, который совсем напрасно рядится в одежды «строгой науки». Сталкивается философия как наука с философией доморощенной, с философской окрошкой, где при-

чудливо перемешаны кусочки действительно устаревших философских учений с фразами, взятыми напрокат из самых разных наук, с терминологией и фразеологией кибернетики, теории информации, физиологии высшей нервной деятельности, молекулярной биологии, математики и т. д. и т. п. Отовсюду. Из всех тех наук, которые на самом деле никогда не задавались даже вопросом, а что такое «ум» («мышление»), никогда не исследовали эту хитрую способность человека, и потому не имеют никаких оснований вступать по этому поводу в спор с философией — с особой наукой, которая как раз этому вопросу и посвятила основные усилия всех своих выдающихся представителей. И молодежи небесполезно знать, что сумела эта наука с достаточной степенью точности выяснить в этом нелегком вопросе.

Итак, что такое ум, мышление, интеллект? Что следует понимать под этими словами? Откуда они берутся? Обязан ли ими человек господу богу или матери-природе? Или, может быть, обществу с его системой воспитания этих таинственных способностей? А может быть, природа и тайна их происхождения (возникновения) вообще необъяснимы?

* * *

Будем исходить из того, что ум — это факт. Такой же факт, как и его отсутствие — глупость. Против этого утверждения никто, по-видимому, возражать не станет. В жизни мы без труда отличаем умного человека от дурака, и делаем это на основании простого житейского опыта, на основании достаточно очевидных фактов. Из таких фактов и будем исходить. Мы редко тут ошибаемся, а если и ошибаемся, то обычно ненадолго. Даже дурак дурака видит издалека. Даже в том случае, если он сам себя таковым и не считает.

Однако понимать факт — пусть самый очевидный — дело более трудное, и тут мы сразу же вступаем на почву философии, на почву науки об уме, о мышлении.

Послушаем, что говорит на этот счет один философ, попытавшийся дать себе честный и трезвый отчет в том, что он сам — как и все люди — понимал и понимает под этим обычно безотчетно употребляемым словом — «ум». Ответить на вопрос, что такое ум, легче всего, наверное, сравнив факт бесспорного наличия ума со столь же бесспорным фактом его отсутствия. Так этот

философ и сделал. И получил общее, пусть предварительно приблизительное, но зато вполне бесспорное определение.

Умный человек — в отличие от глупого — даже при небольшом запасе усвоенных в школе знаний умеет применять этот запас к решению вопросов, встающих перед каждым из них ежеминутно и ежечасно в жизни. Пусть даже эти вопросы несложные. И наоборот, «глупый» человек даже при огромном запасе хранящихся в его памяти знаний то и дело попадает впросак в самых несложных жизненных ситуациях, требующих самостоятельного, заранее (т. е. априори) не предусмотренного, не предписанного решения...

Достаточно общо, но зато достаточно бесспорно. Есть возражения? Если нет — пойдем дальше, следуя за этим философом.

Стало быть, ум — умение соотносить некоторые общие, усвоенные в ходе образования, пусть самого элементарного, пусть самого высшего, «истины» с фактически складывающимися в жизни и потому каждый раз неповторимыми, каждый раз непредусмотренными, каждый раз неожиданными и индивидуальными стечениями обстоятельств.

Выражаясь высоким философским стилем, умение «опосредовать общее с единичным, с индивидуальным, с особенным». Умение определять, подходит ли данный неповторимый случай под заданное тебе культурой «правило» или не подходит? Относится ли к данному случаю все то, что известно тебе из твоего собственного опыта, из школы, из науки, со слов других людей, или не относится? Или, может быть, ты столкнулся тут с таким случаем, где оказывается недостаточным все то, что ты знаешь, где нельзя повторять уже известное, а приходится самому ломать голову, пытаться понять самому?

Да, ситуация, достаточно строго позволяющая констатировать наличие или отсутствие собственного ума. Или просто ума, ибо ум бывает только собственный,— чужим умом век не проживешь, обязательно рано или поздно попадешь в условия такого «эксперимента», который и обнаружит — есть у тебя ум или нет его.

Отсюда следует и дальнейший вывод: ум можно определить как способность выносить суждение о единичном факте с высоты усвоенной тобою общей культуры,

Само собой понятно: чем выше культура (запас усвоенных тобой знаний, общих истин), тем лучше, тем больше простора для обнаружения ума. Но если нет способности (умения) самостоятельно соотносить этот запас с индивидуально неповторимой ситуацией — ума нет вообще. Есть его отсутствие — глупость. Даже при огромном запасе знаний.

Ум поэтому и резонно определить как способность суждения. И эту способность нельзя вложить в голову в готовом виде — в виде строгого правила, в виде алгоритма, ибо это было бы «правило применения всех возможных правил» и притом «ко всем возможным единичным случаям».

А такое не удавалось еще сформулировать никому, и есть все основания полагать, что и никогда не удастся, ибо сия затея неосуществима по самой природе дела. За это, кстати, ручается и современнейшая математическая логика, доказавшая, что в самой такой затее скрыто принципиально неразрешимое противоречие. Такое же, как в понятии «нормального множества всех нормальных множеств» или в «каталоге всех каталогов». Должен ли каталог всех каталогов включать в свой реестр и сам себя? Если нет — он не может претендовать на полный перечень всех; одного в нем будет недоставать. Если да — то еще хуже: он вынужден будет включать сам себя (то бишь один из многих) в самого себя как часть всех каталогов, и именно ради того, чтобы эту часть представить как исчерпывающий перечень всех частей...

То же самое и тут. Правило применения всех возможных правил ко всем возможным случаям их применения обязано иметь в виду и самое себя. А применимо ли оно само к самому себе?

Элементарная логика, формулирующая именно такие — жесткие — правила мышления, категорически отвергает самую возможность подобного правила, иначе оказываются «неправильными» все остальные ее правила, в согласии с коими она обязывает всех (и себя в том числе) мыслить. Ибо в самом понятии «отношения к самому себе» скрыт парадокс, противоречие, антиномия. Не может быть-де такого нелепого «отношения» — отношение может быть только к другому.

Иммануил Кант (это он — автор приведенного рассуждения) и делает вывод: способность суждения, как

способность применения правил, нельзя задать в виде очередного правила и даже в виде сколь угодно обширной системы их. Вывод абсолютно безупречный с точки зрения современной математической логики.

А умный человек — человек, наделенный способностью суждения,— на каждом шагу делает именно это — ему удается «правильно» (то есть согласно какому-то таинственному «правилу») применять любое частное «правило».

Факт, с точки зрения строгой логики, абсолютно невозможный. Тем не менее — факт, отсутствие коего есть глупость.

«Недостаток способности суждения есть собственно то, что называют глупостью; против этого недостатка нет лекарства». Золотые слова.

Любой, даже «тупой и ограниченный ум, — продолжает Кант, — ...может, однако, с помощью обучения достигнуть даже учености. Но так как вместе с этим подобным людям недостает способности суждения, то не редкость встретить очень ученых мужей, которые, применяя свою науку, на каждом шагу обнаруживают этот непоправимый недостаток»[4].

Стало быть, ум — хотя бы тупой и ограниченный — надо иметь, по Канту, до, вне и независимо от всякого обучения, от всякого образования, «и недостаток его не может быть возмещен никакою школою, так как школа может только доставить ограниченному рассудку и как бы вдолбить в него все правила, добытые чужим пониманием, но способность правильно пользоваться ими должна принадлежать самому воспитаннику и, в случае недостатка этого *естественного дара* никакие правила, которые были бы предписаны ему с этой целью, не застрахуют его от ошибочного применения их»[5] (т. е. от глупого применения самой умной науки).

В этих словах справедливо, пожалуй, все — за исключением, может быть, одной детали,— подчеркнутых нами двух слов насчет того, что это — «естественный дар». Но Кант и сам сомневался в их справедливости. Он допускал и другую — альтернативную возможность, согласно которой этот дар — вовсе не «естественный», а всецело божественный. В спор между этими двумя

---

[4] Кант. Критика чистого разума. Петроград, 1915, с. 117.

[5] Там же. (Курсив мой. — *Э. И.*)

теориями он предпочитал не только не углубляться, но даже и запрещал себе встревать, считая (исходя из своего же представления о том, что такое мышление), что этот спор в принципе и во веки веков разрешить нельзя, по крайней мере научными средствами. В этом как раз и заключалась особенность всей его философии, всего его понимания «ума», «мышления», «разума» и его возможностей...

Согласно философии Канта решение этого вопроса превышает силы всякого сколь угодно умного ума — научного разума вообще, как бы далеко тот ни ушел по пути своего исследования, и потому «способность суждения», составляющая его ядро, навсегда останется для него самого неразрешимой загадкой. Она всегда будет выглядеть как парадокс, как «логически невозможный факт», как нечто «немыслимое», и поэтому (именно поэтому!) сам Кант склонялся к тому, что «способность суждения» — от бога, не от природы. От особой благодати, а не от особенностей мозговых извилин.

Но никакого третьего решения Кант не предполагал даже гипотетически. Либо бог, либо дезоксирибонуклеиновые кислоты (гены) — вот его альтернатива, выраженная более современным языком.

А ведь третье решение есть, и не только напрашивается само собой, а даже и было известно Канту, поскольку было не только высказано, но и в блестящей литературной манере изложено его старшим современником — даже его философским предшественником — Клодом-Адрианом Гельвецием в двух всесветно-известных трактатах — «Об уме» и «О человеке». Гельвеций, один из духовных отцов Великой французской революции 1789—1794 гг., доказывал миру, что ум — это на сто процентов продукт и результат воспитания человека в обществе. Воспитания, понимаемого в самом широком смысле этого слова, т. е. процесса, в котором принимают участие миллиарды микроусловий, случайно сплетающихся так, что ум возникает, или так, что он не возникает (то есть возникает глупость).

Канта, однако, пугал решительный и категорический материализм такой гипотезы. И пугал не из-за личной робости, а в силу куда более могучих мотивов. Поэтому гипотезу Гельвеция он даже и рассматривать всерьез не решился. Это была чересчур смелая для всех людей эпохи Канта гипотеза. Не только для самого Канта.

Она и до сих пор кажется чересчур храброй, чересчур далеко идущей многим просвещенным людям, даже специалистам, исследующим природу и происхождение ума...

Тем не менее последующее развитие философии — к Фихте, к Гегелю и далее к Марксу, Энгельсу и Ленину — все же в полной мере оценило правоту Гельвеция и его друзей. Но для этого потребовались не только более смелые в философском отношении умы, чем Кант, но и более смелая, такие умы рождающая, эпоха, более решительное, чем кантовское, время.

Лично Кант вовсе не был трусливым человеком. Трусливой была его эпоха, не решавшаяся еще предпочесть окончательно и бесповоротно революционный выход из запутанно противоречивой исторической ситуации. Как только осмелело время, сразу же осмелела и философия. И итогом всего ее решительного наступления на проблему был вывод: своим умом, своим мышлением, своей способностью суждения человек не обязан ни богу, ни природе.

Природа подарила ему лишь естественно-природные предпосылки возникновения ума, но никак еще не сам ум. Она подарила ему мозг, но не подарила способность использовать этот мозг в качестве органа мышления, органа специфически человеческой психики — интеллекта, воображения, сознания, воли, самосознания. И человек обязан ими исключительно самому себе, своему собственному труду, своей собственной деятельности, своей собственной истории.

Эти удивительные, никакому животному не свойственные, психические функции не только «тренируются» в обществе (как полагал Кант), но и впервые рождаются, возникают, формируются, а затем и развиваются вплоть до высших уровней этого развития,— до фазы личности, до фазы таланта.

А достигнет ли тот или другой индивидуум того или другого уровня развития этих способностей — это уже зависит действительно от миллиардов взаимно перекрещивающихся и взаимно корректирующих друг друга факторов и «воспитывающих» влияний. Но — и в том радикальное отличие марксистской концепции от концепции Гельвеция — эти «случайности», благодаря стечениям которых один индивид вырастает умным, а другой — тугодумом, лишь на первый взгляд являют собой

картину чистого хаоса. Если присмотреться к совокупному движению этих «случайных обстоятельств» внимательнее, то это движение обнаруживает некоторые тенденции, некоторые общие течения, которые заставляют эти «случайности» объединяться в пределах известных социальных зон весьма неравномерно. В одних зонах социального организма образуются более благоприятные для развития человека «стечения случайных обстоятельств», а в другие зоны «стекаются» обстоятельства гораздо менее благоприятные...

При этом не следует думать, что наиболее благоприятные для развития ума условия сосредоточиваются там же, где и материальное богатство, т. е. в среде господствующего класса или сословия. Что касается условий получения образования, то в обеспеченных семьях и слоях общества они, разумеется, более благоприятны. Не так просто дело обстоит с условиями возникновения ума, таланта. Они, как правило, складываются в тех слоях общества, которые сильнее и острее ощущают давление исторически назревших потребностей развития, давление противоречий этого развития, которое и заставляет их думать, размышлять, «ломать голову» гораздо напряженнее, чем людей состоятельных и «благополучных».

«Случайность рождения» сразу же — с первых дней жизни — предопределяет, воздействию каких именно «случайных» обстоятельств будет главным образом подвергаться рождающийся к духовной жизни индивид, какие именно «случайности» будут стекаться со всех сторон в зону его воспитания, какие именно будут в ней доминирующими, определяющими.

Сила необходимости, заставляющая «случайности воспитания» стекаться крайне неравномерно и в одних слоях общества концентрирующая случайности, более благоприятствующие, а в других — менее благоприятствующие развитию и расцвету ума, — это могучая социальная сила общественного разделения труда.

Общая совокупная необходимость и тут, как и повсюду, действует и обнаруживает свою верховную власть именно через движение «случайностей», кажущееся на первый взгляд совершенно хаотическим, лишенным какой-либо общей закономерности. Однако постепенно сквозь это хаотическое движение «случайных обстоятельств» явственно прорисовываются контуры классовой

структуры общества с его своеобразным разделением труда между людьми и с соответствующим распределением способностей между ними. Способности распределяются в итоге именно так и в таких пропорциях, каких требует сложившаяся система разделения общественного труда.

Поэтому-то каждая система разделения общественного труда всегда и создает, и формирует соответствующую своим нуждам систему воспитания, систему образования, которая и производит в общем и целом именно таких людей, какие нужны данному обществу, и именно в таких пропорциях, какие устанавливаются в ходе совокупного производства.

Разумеется, более или менее согласованное функционирование производства вещей (сферы материального производства) и производства людей (т. е. сферы воспитания и образования) всегда достигается не сразу и не автоматически. Эти сферы производства лишь постепенно «притираются» одна к другой, и между их жерновами перемалывается множество жизней и судеб отдельных индивидов.

Но когда, рано или поздно, система общественного производства приходит в состояние кризиса, чреватого крушением данного общественного строя — назревает революционная ситуация,— то это обязательно выражается также и в остром разладе между системой воспитания и жизнью. Согласованность между ними нарушается, воспитание и жизнь начинают «противоречить» друг другу, сталкиваться в острейших конфликтах,— и всегда более болезненно чувствует это молодежь...

Именно такую кризисную эпоху переживает ныне мир развитых капиталистических стран. Сколько пишут на Западе о кризисе школы, о кризисе всей системы воспитания и образования! Каких только рецептов спасения не предлагают! Вплоть до призывов вообще разрушить школу до основания, вплоть до анархического лозунга — «Спасайся, кто как может!», обращенного к дезориентированной этой ситуацией молодежи...

А жернова жизни и воспитания продолжают вращаться со скрипом, скрежетом и грохотом, ломая молодые жизни, калеча судьбы, властно заставляя молодежь думать, размышлять и искать выхода из трагической ситуации.

Единственно продуманный, теоретически выверенный

выход из нее предлагает молодежи марксистско-ленинское учение, теория научного коммунизма. Но не всегда легко молодежи капиталистических стран найти к нему прямую дорогу. Однако рано или поздно она поймет, что этот выход — единственный. Выход этот — в коммунистическом преобразовании всей системы общественных отношений между людьми, включая и систему воспитания — систему отношений между «воспитателями» и «воспитуемыми».

На знамени нашей системы воспитания начертан лозунг — всестороннее и гармоническое развитие каждого человека, включая сюда, разумеется, и самое высокое развитие ума, способности мыслить, способности суждения, умения думать, умения понимать окружающий мир, умения самостоятельно добывать знания. А не жить чужим умом. Ибо без самого высокого уровня развития этих способностей, ни о каком гармоническом развитии личности говорить, конечно же, не приходится.

Коммунистическое общество поставило перед собой великую и благородную цель — создать для всех людей, для каждого человека подлинно человеческие условия развития. Такие условия, внутри которых талантливость и одаренность были бы нормой, а не счастливым исключением из нее. Естественным статусом человеческого существования.

Ум, интеллект, вообще, формируется только в ходе индивидуального усвоения умственной культуры, созданной трудом всех предшествующих поколений людей. Ум, собственно говоря, и есть не что иное, как эта исторически развившаяся умственная культура, превратившаяся в ходе образования в личное достояние, в личную собственность индивида. Ничего другого в составе «ума» нет.

Поэтому первым условием воспитания ума является открытый — для каждого — доступ ко всем сокровищам духовной культуры. Для всех и каждого, а не только для избранных счастливцев, как то было и при рабовладельческом строе, и при сословно-феодальных порядках, и при капитализме.

Именно так задача и поставлена XXV съездом КПСС: «Мы добились немалого в улучшении материального благосостояния советского народа. Мы будем и дальше последовательно решать эту задачу. Необходимо, однако, чтобы рост материальных возможностей

сопровождался повышением идейно-нравственного и культурного уровня людей. Иначе мы можем получить рецидивы мещанской, мелкобуржуазной психологии. Этого нельзя упускать из виду»[6].

Коммунизм впервые открывает для каждого человека, независимо от того, в какой семье ему довелось родиться на свет, беспрепятственный доступ к этим сокровищам, впервые создает равные не только формально, не только юридически (юридически их провозглашает и буржуазное общество), но и морально, и материально обеспеченные права на владение духовным богатством. Но эти права еще нужно **уметь** использовать, нужно **учиться** использовать.

Да и этим богатством надо действительно овладеть, то есть научиться обращаться с ним так, чтобы оно росло, а не таяло, не ржавело в кладовых памяти, на полках библиотек, в залах музеев, в то время как формальный владелец отплясывает твист или пьет портвейн...

А такое случается, увы, нередко.

Почему?

На этот вопрос мы постараемся ответить позже, после рассказа об одном поучительнейшем эксперименте. А пока скажем только, что в наших условиях, в условиях социалистического строя, дело чаще всего упирается в отсутствие личной потребности в расширении духовного багажа — наше неумение такую потребность привить каждому молодому человеку и сделать ее первой, доминирующей, как говорят психологи, потребностью личности, ее основным жизненным интересом.

Если эту задачу нам удастся решить — умными станут все.

Правда, кое-кому такая перспектива представляется утопической. Всех и каждого-де умным не сделаешь, как ни бейся. Все равно, мол, одни от природы одарены способностью (и потребностью) овладеть тем богатством, которое накоплено человечеством, а другие — от природы же — обречены на существование в качестве «бездарных репродуктивов». Поэтому, мол, никакая коммунистическая перестройка системы воспитания не в состоянии преодолеть могучую силу «природного неравенства способностей». Так думают очень многие,

[6] Материалы XXV съезда КПСС, с. 78.

даже высокообразованные мужи. И не только на Западе.

Коммунизм, однако, строит свои планы не на утопических мечтаниях, как бы благородны и красивы они ни были, а на выводах самой строгой науки. В частности, на результатах психологии, опирающейся на фактические данные многолетних экспериментальных исследований.

Об одном из таких исследований, бесспорно доказывающих правоту марксистско-ленинского решения проблемы ума, проблемы его природы и возникновения (происхождения), мы и хотим рассказать читателю, прежде чем продолжить начатый разговор. Общетеоретические выкладки убеждают лишь тогда, когда они опираются на очевидные факты.

ОТКУДА БЕРЕТСЯ УМ

Случается, к счастью, редко, но все же случается, что в руки педагога-воспитателя попадает существо, по всем биологическим показателям принадлежащее к виду «homo sapiens» («человек разумный»), но не обнаруживающее никаких признаков не только «разума», но и какой бы то ни было человеческой психики. Ни речи, ни сознания, ни самых примитивных проявлений целенаправленных действий, целесообразного поведения.

Более того, отсутствует психика вообще, даже в тех ее элементарных формах, которые свойственны чуть ли не от рождения любому высшему животному. Существо это, как правило, неподвижно, и напоминает скорее растение — какой-нибудь кактус или фикус, который живет лишь до тех пор, пока сохраняет непосредственный — не требующий перемещения — контакт с пищей и водой, и погибает, не издав ни звука, если его забыли напоить-накормить и уберечь от холода. Оно не сделает никакой попытки добраться до пищи, даже если эта пища находится в полуметре от его рта, не подаст даже писком сигнала о том, что оно голодно, не спрячется под теплое одеяло от сквозняка, не отреагирует на ласковый голос матери и на ее улыбку. Это в полном смысле человекообразное растение, начисто лишенное психики. Оно будет расти — увеличиваться в размерах, но психика в нем так и не возникнет. Даже самая элементарная.

Непосредственная причина этого трагического состояния — слепоглухота. Одновременное отсутствие и зрения и слуха. Врожденное или обретенное в раннем детстве (в результате болезни или несчастного случая) — это дела не меняет, ибо в случае рано наступившей слепоглухоты очень быстро деградируют и полностью исчезают все те намеки на человеческую психику, которые успели возникнуть до наступившей беды. И это — при вполне нормальном (с биологической, с медицинской точки зрения) мозге.

Мозг продолжает расти, усложнять свои морфологические структуры, т. е. развиваться по программам, закодированным в генах, в цепочках молекул дезоксирибонуклеиновых кислот, но ни одной, даже самой примитивной, связи между нейронами, обеспечивающей его психическое функционирование, так и не возникнет. Мозг так и останется навсегда лишь органом управления процессами, протекающими внутри тела этого обездоленного существа,— процессами кровообращения, пищеварения и выделения, газообмена и терморегуляции, то есть процессами, которые и у каждого нормального человека протекают без участия психики и в ее помощи не нуждаются.

Науки биологического цикла — физиология высшей нервной деятельности, медицина и нейрофизиология — в этой ситуации совершенно бессильны, ибо дело тут не в отсутствии биологических предпосылок и условий возникновения психики, а в том, что слепоглухота начисто перерезает все обычные каналы общения мозга с миром человеческой культуры. Мозг оказывается в состоянии трагического одиночества, наедине с чужим и непостижимым для него «внешним миром вообще».

Помочь в данном случае может совсем другая наука — психология. Наука, которая исследует не мозг как таковой, как материальный орган психической деятельности, а сам состав психической деятельности, никак «от природы» в этот мозг не встроенной, а возникающей лишь прижизненно, в ходе приобщения человека — обладателя этого мозга — к жизни в условиях исторически развитой культуры.

Ибо только в ходе этого процесса (а не в результате биологического развития мозга) впервые возникают, а затем развиваются вплоть до самых высших уровней, все без исключения специфически человеческие психиче-

ские функции — сознание, воля, интеллект, воображение, способность понимать речь и говорить, способность «самосознания» и все остальное.

Можно ли приобщить к человеческой жизни ребенка, лишенного и зрения, и слуха сразу? Возможно ли в данном случае сформировать у него полноценную человеческую психику? А если можно, то как?

И советская наука доказала, что это возможно, и показала — как. Она выяснила, что и в таком случае можно открыть ребенку доступ ко всем сокровищам человеческой культуры, и тем самым воспитать из него всесторонне развитого, по-настоящему талантливого человека.

Причем я бы добавил, более талантливого, чем нашим школам и нашим вузам удается пока сделать из большинства зрячеслышащих. В этом сразу же убеждается каждый, кому довелось познакомиться с четырьмя удивительными людьми — Сергеем Сироткиным, Наташей Корнеевой, Сашей Суворовым и Юрием Лернером. Ныне они, будучи слепоглухими, успешно завершают курс высшего образования на факультете психологии Московского государственного университета. По единодушным отзывам профессоров и преподавателей, они уже сейчас не только высокообразованные специалисты-психологи, но и бесспорно талантливые мастера своего дела.

Саша Суворов пишет дипломную работу о развитии способности воображения у слепоглухонемых детей — с широкими и оригинальными выходами в план проблемы природы и условий развития этой способности вообще; сочиняет стихи, и стихи по-настоящему хорошие. Что касается его общественной активности, то отметим, что в прошлом году его приняли в ряды Коммунистической партии. Его постоянная общественная работа — пропагандист.

Сергей Сироткин увлечен проблемой роли языка и речи в развитии человеческой психики. Его анализ этой проблемы отличается поражающей специалистов теоретической остротой. Он — бессменный комсорг группы и активный работник сразу двух всероссийских обществ — и слепых, и глухих. Влюблен в математику и технику. Ремонтирует не только пишущие машинки, но и весьма хитроумные электронные приборы.

Наташа Корнеева занята труднейшей темой — воспитанием нравственных качеств личности. Одновременно она занимается со слепоглухонемыми малышами, проявляя педагогический такт и незаурядный талант.

Юра Лернер работает над расширением ассортимента наглядных пособий для незрячих — барельефы, горельефы, рельефнографические схемы и рисунки. Когда умер без времени их любимый учитель и друг — Александр Иванович Мещеряков, Юра вылепил его скульптурный портрет. Теперь портрет отлит в бронзе.

Все четверо свободно (без преувеличения — блестяще) владеют словесным языком. И не только в дактильной (пальцевой) и печатной форме его выражения, но и в форме достаточно внятной живой устной речи. Они часто выступают с лекциями и докладами перед огромными аудиториями — перед учеными, студентами, рабочими — и зал всегда внимает им, затаив дыхание.

Не каждый студент удостаивается публикации своих научных работ в центральных журналах. Тексты их докладов на ученом совете факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, напечатанные в «Вопросах философии» (№ 6 за 1975 год) президент Академии педагогических наук В. Столетов назвал «документами потрясающей силы». Да, они именно таковы — и по серьезности мысли, и по точности ее литературного выражения.

Сейчас эти студенты быстро продвигаются в освоении английского языка, и преподаватели удивляются той легкости, с какой студенты схватывают хитрости строя чужого языка — особенности его грамматики, синтаксиса и стилистики. Язык вообще давно перестал составлять для них проблему.

А ведь они как были, так и остались физически слепоглухими, и, если бы не наука, были бы обречены на бессознательное существование в мире мрака и безмолвия, и физического и духовного,— и в прямом и в переносном смысле этих страшных слов. В мире, где есть лишь материя, но нет духа, нет психики, нет сознания и воли, мышления и речи, где есть лишь примитивные органические ощущения своего собственного тела, его физических состояний, но нет никакого образа внешнего мира. Даже самого смутного, не то что «адекватного»...

Теперь они — высокообразованные и незаменимые специалисты в той науке, которая исследует одну из

самых трудных — если не самую трудную — загадку мироздания,— проблему возникновения и развития человеческого духа, человеческой психики, проблему «души», как ее именовали раньше. Прекрасно понимая, что именно этой науке они обязаны тем, чем они стали, все четверо решили посвятить свои жизни, свои силы разгадке тайны рождения души — продолжению уникальной работы своих учителей — Ивана Афанасьевича Соколянского (1889—1961) и Александра Ивановича Мещерякова (1923—1974). Уж кто-кто, а они знают ей подлинную цену и подлинную ее силу, ее значение для людей, для будущего всего человечества.

И если эту работу можно квалифицировать как уникальный по своей чистоте и доказательности «эксперимент», то они — не объекты эксперимента, а его полноправные и действительно никем не заменимые участники, знающие проблему не только извне, но и изнутри, как свою собственную, и потому видящие в ней то, что не может увидеть ни один зрячий. Объектами исследования они были только в начале своего пути, когда происходил процесс рождения их личности, закладывался усилиями воспитателей ее прочный фундамент. Дальнейший же путь — это уже их собственный подвиг, сравнимый по его нравственному значению с жизнью Николая Островского, Алексея Маресьева, Ольги Скороходовой и других не менее славных героев нашей страны, нашей культуры.

И стал этот подвиг возможен именно потому, что они такими воспитаны — людьми, обладающими развитой человеческой психикой самого высокого класса: остро аналитическим интеллектом, ясным сознанием, упорнейшей волей, завидным воображением и критичным самосознанием, т. е. всеми теми психическими способностями, гармоническое сочетание которых и есть то, что испокон веков люди называют личностью, творческой индивидуальностью или талантом.

Они выросли на моих глазах. Я видел, как шаг за шагом совершалось это почти неправдоподобное чудо: таинство рождения души и формирования таланта. Ничего мистического тут не было. Был огромный труд воспитателей-педагогов, продуманный до мельчайших деталей на основе научно-материалистического понимания природы человеческой психики, условий и закономерностей ее возникновения и развития. И, что самое

важное, работа И. Соколянского — А. Мещерякова с самого начала имела значение, далеко выходившее за рамки дефектологии,— она давала возможность ставить и решать самые кардинальные проблемы общей психологии, проблемы, имеющие самое непосредственное значение для всех.

«Особенность рассматриваемого эксперимента,— сказал действительный член Академии педагогических наук А. Леонтьев на ученом совете факультета психологии МГУ,— заключается в том, что он создает условия, в которых делаются зримыми — мне хочется сказать даже осязаемыми и притом растянутыми во времени как бы с помощью замедленной киносъемки — узловые события процесса формирования личности, становления (подумать только!) человеческого сознания, условия, открывающие как бы окно в самые сокровенные глубины его природы». Очень точные слова.

Исходное условие жесткое: психики нет вообще, и «сама» она не возникнет. Ее надо «сделать», сформировать, воспитать, создать. Для этого нужно знать совершенно точно: что́ именно ты хочешь сформировать? Что такое психика вообще? Что такое специально человеческая психика — интеллект, сознание, воля? Где граница между психикой животного и психикой человека? В каких условиях психика человека развивается нормально, а в каких дает уродливые перекосы, педагогический брак? Все это — вопросы, стоящие перед каждой матерью и каждым отцом, перед любыми яслями и любым детским садом, перед каждой школой и каждым вузом.

Но — и в том особенность работы со слепоглухонемым ребенком — здесь все эти проблемы встают «в чистом виде». В обычных случаях психика ребенка формируется в условиях «педагогической стихии»,— т. е. под воздействием миллиардов разнообразных, перекрещивающихся и противоречащих друг другу факторов и влияний, в массе которых очень нелегко выделить ведущие и решающие, зато очень легко спутать их с второстепенными и несущественными. Отсюда и возникает масса иллюзий, заблуждений и аберраций, лежащих в основе ложных идеалистических концепций психического развития. В нашем же случае все условия и факторы формирования психики можно строго зафиксировать и поставить под контроль. За все в ответе один ты — пе-

дагог-воспитатель. Само собой тут ничего не возникнет и не разовьется. Таковы условия задачи.

Исходное условие — то, что дано природой, биологией. Ничтожно мало — ощущения одних лишь простейших органических нужд — в пище, воде да температурах известного диапазона. Больше ничего. Никаких мифических рефлексов вроде «рефлекса цели», «свободы», «коллекционирования» или «поисково-ориентировочного рефлекса», которые многим физиологам до сих пор кажутся «безусловными», то бишь врожденными. Нет даже потребности в известной порции движения. Если и был какой-то инстинкт, заставлявший младенца ползать, то и он быстро гаснет, получая одни лишь неприятные («отрицательные») подкрепления.

В итоге не возникает даже того низшего этажа психики, который изучает зоопсихология. Ядро этого этажа — поисково-ориентировочная деятельность. Любое животное ищет и находит путь к пище, к воде, активно сообразуя траекторию своего передвижения с формами и расположением внешних тел, с геометрией окружающей среды. Слепоглухорожденный человек и этого не умеет. И этому его приходится учить (как, впрочем, и зрячеслышащего; только при «норме» мы делаем все необходимое не задумываясь, а потом начинаем думать, что поисково-ориентировочная деятельность возникла «сама»).

Отсюда и прорисовывается первый этап решения задачи: сформировать у ребенка не только потребность, но и умение самостоятельно передвигаться в пространстве по направлению к пище, корректируя это направление сообразно форме и расположению внешних тел — препятствий на пути к пище. Умение строить траекторию своего активного движения, согласующуюся с геометрией внешнего мира, меняя ее каждый раз в согласии с новой, неожиданной и заранее никак не предусмотренной (и потому ни в каких генах не могущей быть записанной) геометрической ситуацией...

Здесь видно предельно ясно: потребность (нужда) в пище врождена, а потребность (и способность) осуществлять поиск пищи, активно сообразуя действия с условиями нашей среды,— нет. Это — очень сложная прижизненно формируемая деятельность, и в ней — вся тайна «души», психики вообще.

Делается так: соску отводят от губ ребенка на мил-

лиметр, и если он это минимальное расстояние сумел преодолеть собственным движением, отводят на сантиметр. Постепенно расстояние увеличивается. Потом между ртом и соской ставится препятствие, которое ребенок вынужден обходить. И так — до тех пор, пока в самой сложной лабиринтообразной ситуации он не научится находить, ориентируясь по запаху и осязанию, верный путь, строить траекторию движения, сообразующуюся с формой и расположением внешних тел. Тут-то, и только тут, возникает у него адекватный образ, субъективная копия форм этих тел — вместе с образом пространства вообще.

Если этого удалось добиться — психика возникла. Психика вообще. В тех ее характеристиках, которые инвариантны для всякой психики, общие и психике человека, и психике животного.

Однако абсолютно ничего специфического для человеческой психики пока еще не возникло. Даже в намеке, даже в зародыше. И «само собой» тоже никогда не возникнет.

И вот прорисовывается самый трудный, самый важный и интересный с точки зрения психологии этап решения задачи. Чтобы на базе уже сформированной психики вообще, элементарной психики, построить сложное здание специфически человеческой психики, сформировать сознание, волю, интеллект, воображение, самосознание и в итоге — человеческую личность, нужно точно знать, чем отличается психика вообще, свойственная всем высшим животным, от специфически человеческой психики. Где граница между тем и другим?

Ответить на этот вопрос И. Соколянскому и А. Мещерякову помог марксизм. Никакая другая концепция ключа тут не давала. Хуже того, любая другая в этом решающем пункте поиск прямо дезориентировала, направляя его на ложные и потому заведомо бесплодные пути.

Тут обнаруживали свое полное теоретическое банкротство не только откровенно идеалистические представления о «душе» как об особом нематериальном начале, которое лишь «пробуждается» к сознательной жизни, вселяясь в тело человека, но и все разновидности натуралистического способа понимания природы психики. И прежде всего — широко распространенное представление, согласно которому человеческая психика

развивается в ходе простой плавной эволюции психических функций, свойственных всем высшим животным. Психика человека толкуется недиалектически мыслящими учеными как та же зоопсихика, только более разветвленная, усложненная и утонченная, так что никакой принципиальной, качественной грани установить с их точки зрения вообще нельзя.

Все, на что могла ориентировать такая концепция, это на дрессировку, очень похожую на ту, которая применяется в цирке по отношению к животным: опираясь на врожденные (безусловные) рефлексы, надстраивай над ними, на их базе все новые и новые этажи рефлексов условных. Сначала первую, а за ней и над ней — вторую сигнальную систему — слово, речь, язык. В итоге-де и получится человек.

В начале своих поисков — еще в двадцатые годы — И. Соколянский попробовал приступить к делу именно с таким представлением, опиравшимся на материализм примитивного, механистического толка. Но он очень быстро убедился, что такой путь ведет в тупик. Дрессированное животное — пусть даже очень ловкое и по-животному смышленое — вот и все, что могла дать педагогика, основанная на таком представлении. Человеческого поведения, обнаруживающего наличие специфически человеческих психических функций — сознания, воли, интеллекта, самосознания, не возникало, и никакие «поощрения и наказания» помочь тут не могли.

Упрямо не хотела прививаться и вторая сигнальная система — язык. Слепоглухонемой ребенок ее органически не принимал, отталкивая все настойчивые старания педагогов внушить ему «условную связь» между вещью и «знаком». Опыт показал, что для того, чтобы завязалась одна-единственная условная связь «знака» с «означаемой» им вещью, требуется восемь тысяч настойчивых предъявлений.

Американские психологи, опиравшиеся на всемирно известный, уникальный факт успешного воспитания Элен Келер — первой в мире слепоглухонемой девочки, достигшей достаточно высокой ступени духовного развития, продолжали настаивать на том, что именно язык, слово, речь явились тем ключом, с помощью которого удалось открыть для нее вход в царство человеческой культуры. Однако повторить «чудо Элен Келер» на основе такого понимания не удавалось никому.

Тогда уникальность этого факта, истолкованного как «акт пробуждения бессмертной души силой божественного глагола» (т. е. силой слова), стали объяснять феноменальной гениальностью девочки, неповторимыми особенностями устройства ее мозга, невоспроизводимой генетической одаренностью ее натуры и тому подобными обстоятельствами, педагогическому искусству неподвластными.

В науке, однако, доказательную силу имеет лишь такой эксперимент, который можно повторить, воспроизвести. «Чудо» же,— пока оно представляется чудом,— такую возможность принципиально исключает.

И. Соколянский и А. Мещеряков, тщательно проанализировав историю развития Элен Келер, сумели дать ей вполне рациональное объяснение, исходившее из совершенно иных теоретических принципов, позволявших не только повторить успех воспитателей Элен Келер, но и далеко превзойти его.

Их педагогическая стратегия и тактика базировались на следующем. Животное активно приспосабливается к окружающей его естественно-природной среде, ориентируясь в ней в процессе удовлетворения биологически врожденных потребностей. Его психика как раз и возникает, и развивается как функция такого способа жизнедеятельности. Тут и ее потолок.

Человек же начинает активно приспосабливать природу к себе, к своим нуждам, к своим потребностям, к своим требованиям. Он вступает на стезю труда. Труд и превращает его в человека. На первых порах потребности, которые побуждают его трудиться, действительно мало чем отличаются от потребностей его ближайших животных предков. Но, и чем дальше, тем больше, и сами эти потребности становятся иными. Специфически человеческими. И такими их делает все тот же труд, преобразующий не только внешнюю природу, но и органическую природу самого человека.

Эти новые, принципиально неведомые животному, потребности от века к веку становятся все сложнее, богаче и разнообразнее. Они становятся исторически развивающимися потребностями. И возникают они не в организме индивида, а в организме «рода человеческого», т. е. в организме общественного производства человеческой (специфически человеческой!) жизни, в лоне совокупности общественных отношений, завязывающихся

между людьми в процессе этого производства, в ходе совместно-разделенной деятельности индивидов, создающих материальное тело человеческой культуры. Они и возникают, и развиваются только в истории культуры — сначала лишь материальной, а затем и возникшей на ее базе духовной культуры. Само собой понятно, что ни специфически человеческие потребности, ни тем более специфически человеческие способы их удовлетворения в генах индивида никак не записываются и через гены не наследуются. Индивид усваивает их в ходе своего человеческого становления, т. е. через процесс воспитания, понимаемый в самом широком смысле слова. Специфически человеческая психика со всеми ее уникальными особенностями и возникает (а не «пробуждается») только как функция специфически-человеческой жизнедеятельности, т. е. деятельности, созидающей мир культуры, мир вещей, созданных и созидаемых человеком для человека.

В этих аксиомах материалистического понимания истории И. Соколянский и А. Мещеряков и обрели прочную теоретическую базу своей педагогики. Как писал К. Маркс, сущность человека заключается в совокупности всех общественных отношений[7], завязывающихся между людьми в ходе производства специфически-человеческой жизни, и вся хитрость в том, чтобы приобщить каждого входящего в жизнь индивида к этой «сущности».

Ключевым понятием педагогики И. Соколянского — А. Мещерякова и стало поэтому понятие «совместно-разделенной деятельности», т. е. деятельности, осуществляемой ребенком совместно с воспитателем и, естественно, разделенной между ними таким образом, чтобы ребенок постепенно перенимал все те специфически человеческие способы деятельности, которые предметно зафиксированы в формах вещей, созданных человеком для человека. Осваиваясь в мире этих вещей, то есть активно осваивая их, ребенок осваивает и опредмеченный в них общественно-человеческий разум с его логикой, т. е. превращается в разумное существо, в полномочного представителя рода человеческого, тогда как до этого (и вне этого) он был и оставался бы лишь

---

[7] См. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 3, с. 3.

представителем биологического вида, то есть не обрел бы ни сознания, ни воли, ни интеллекта (разума).

Ибо разум («дух») предметно зафиксирован не в генах, не в биологически заданной морфологии тела и мозга индивида, а только в продуктах его труда, и потому индивидуально воспроизводится лишь через процесс активного присвоения вещей, созданных человеком для человека, или, что то же самое, через усвоение способности этими вещами по-человечески пользоваться и распоряжаться.

Вот этот-то вполне реальный разум (а не мистический безличный и бестелесный «разум» идеализма), общественно-человеческий разум, возникший и исторически развившийся в процессе общественного труда людей, и присваивается ребенком, делается и его разумом. Этот материалистически понимаемый разум вначале существует вне ребенка, до и независимо от него. Он воплощен — овеществлен, опредмечен в таких вполне прозаических вещах, как соска и ночной горшок, ложка и одеяло, умывальник и пуговицы — в тысячах предметов быта. И в действиях взрослого, умеющего пользоваться этими вещами по-человечески, т. е. разумно (целесообразно), в согласии с их ролью и функцией в системе человеческой культуры. В той мере, в какой ребенок научается (у взрослого, разумеется) самостоятельно обращаться с вещами так, как требуют условия окружающей его с колыбели культуры, он и становится субъектом высших психических функций, свойственных лишь человеку. И это происходит раньше, чем маленький человек усваивает язык, слово, речь. Более того, сформировавшийся уже интеллект составляет необходимую предпосылку усвоения речи. Раз он сформирован — слово усваивается легко. В обратном же порядке нельзя сформировать ни того, ни другого.

Это важнейшее обстоятельство как раз и ускользнуло от теоретического внимания американских толкователей «феномена Элен Келер». Комментируя этот феномен, они не считают нужным даже упомянуть тот факт, что до того, как девочка смогла усвоить первое слово — им случайно оказалось «water» («вода»), — она уже прошла серьезнейший курс «первоначального очеловечивания» под руководством своей маленькой подружки, служанки-негритянки, практически обучившей ее всем нехитрым делам, связанным с жизнью и бытом от-

цовской фермы... Вот это-то решающее обстоятельство и позволило талантливой учительнице — Анне Салливан — обучить Элен языку. Но, будучи сама человеком религиозным, она приписала заслугу маленькой негритянки самому господу богу, ибо никак не могла понять, откуда же взялась в девочке «душа», которую ей оставалось только «разбудить силой слова»... Отсюда и пошла гулять по свету религиозно-идеалистическая интерпретация этого феномена.

Практически стадия «первоначального очеловечивания» слепоглухонемого ребенка выглядит так: взрослый вкладывает в ручонку ребенка ложку, берет эту ручонку в свою умелую руку и начинает совершать ею все необходимые движения, и руководит ею (тут это слово приходится понимать вполне буквально, в его первозданном смысле) до тех пор, пока ручонка ребенка, вначале пассивная, как плеть, или даже оказывающая сопротивление «неестественному», биологически совершенно нелепому способу утоления голода, не начинает обнаруживать робкие и неуклюжие попытки самостоятельно совершать те же движения, как бы «помогая» руке взрослого. Это — труд, требующий от воспитателя не только адского терпения, настойчивости, но — что бесконечно важнее — острейшей внимательности к малейшему проявлению самостоятельности, к едва заметному намеку на нее со стороны малыша. Как только такой намек появился, сразу же ослабляй, педагог, руководящее усилие! И продолжай его ослаблять ровно в той мере, в какой усиливается активность руки малыша! В этом — первая заповедь педагогики «первоначального очеловечивания», имеющая принципиальное значение и — что нетрудно понять — не только для воспитания слепоглухонемого.

Ведь именно тут совершается первый шаг ребенка в царство человеческой культуры — он старается перешагнуть ту границу, которая отделяет психический мир животного от психического мира человека. Возникает не что иное, как специфически человеческая форма активности, деятельности, ни в каких генах не записанная. Не задави, не угаси ее! Если ты, не заметив ее, будешь продолжать руководить ребенком с прежней силой и настойчивостью — активность ручонки его ослабнет и угаснет и тогда уже никакими понуканиями ее не разбудишь вновь. Детская рука снова станет пассивно-по-

слушной, «удоборуководимой», но уже не станет умной, подлинно человеческой рукой, органом разумно целенаправленной предметной деятельности. Значит, и мозг не станет органом управления этой специфически человеческой деятельностью, а стало быть, и органом психики, ибо психика только и возникает как функция предметно-человеческой деятельности. Поэтому неумеренный руководящий нажим взрослого, не считающийся с уже возникшей самостоятельностью ребенка, лишь тормозит процесс психического развития, замедляет его и откладывает его начало на более поздние сроки, на другие, более сложные виды деятельности. А это уже само по себе приводит к перекосам в психическом развитии, и притом в отношении такого важного его компонента, как формирование воли, то есть практического разума.

Это звучит как педагогическая притча, значение, мораль коей выходит далеко за рамки вопроса о воспитании слепоглухонемого ребенка. Не слишком ли часто мы, взрослые, продолжаем своими руками делать за ребенка и вместо ребенка многое такое, что он уже мог бы делать сам, оставляя его руки и его мозг в бездействии, в праздности? Не запаздываем ли мы то и дело передавать ему из рук в руки все новые и все более сложные виды деятельности, продолжая настойчиво руководить им и тогда, когда это уже излишне и посему вредно? Не слишком ли часто мы опасаемся передавать ему полную меру ответственности за принятое решение, за предпринятое дело, оправдывая себя тем, что мы сами сделаем все скорее, умнее и лучше, чем это умеет пока он?

А не отсюда ли получаются «удоборуководимые», но безынициативные, пассивно-безвольные и слишком «послушные» люди, как огня боящиеся принимать самостоятельные решения и не умеющие их принимать, тем более — осуществлять? Ведь эти нравственные качества закладываются очень рано, как и им противоположные. Может быть уже там, где двухлетнего человека, способного осуществлять такую невероятно сложную деятельность, как речь (!), продолжают кормить с ложки точно так же, как и годовалого. Очень может быть.

Понимая эту коварную диалектику превращения активности взрослого в собственность ребенка, Александр Иванович Мещеряков всегда неукоснительно требовал

от воспитателей и педагогов загорской школы-интерната для слепоглухонемых детей величайшей внимательности и серьезнейшего уважения к малейшему проявлению самостоятельной активности маленького человека на любом этапе его приобщения к человеческой культуре. Иначе нельзя! Иначе вам так и придется всю жизнь опекать воспитанника, водить его за руку. И вовсе не только в таком простом деле, как еда с помощью ложки и вилки. В любом деле. Он так и останется безвольным и послушным орудием чужой воли и чужого разума, а своих собственных не обретет...

Могут сказать (и говорят): это у слепоглухонемых так, а в «норме» — все иначе. Да, все иначе, но только по видимости, на поверхности явлений. Например, известно, что психика ребенка зрячеслышащего оформляется гораздо раньше, нежели он научается осваивать мир своими руками. Отсюда и возникает иллюзия, будто она развивается независимо от работы рук и до нее — вот вам и «фактическое» основание для всех идеалистических теорий «пробуждения души». На самом же деле, что превосходно обнаруживают опыты Брунера, и в этом случае базой развития психических функций младенца остается работа рук, только не его собственных, а рук матери, которыми он очень рано научается управлять, командовать, заставляя их делать именно то, что ему нужно... Но они прежде делают то, что ему нужно, и управляет он ими в пределах того, что они и без его команд делали, и до актов «управления» с его стороны осуществляли.

Вот эту-то иллюзию, получающуюся в результате «переворачивания» последовательности явлений на поверхности процесса (смотрят на младенца и не смотрят на то, что делает мать), и рассеивает наблюдение над развитием слепоглухонемого, где это «переворачивание» исключено. Тем самым развитие слепоглухонемого открывает и тайну подлинной последовательности явлений этих двух рядов — предметно-практической деятельности рук и «чисто психической» деятельности мозга, якобы от них независимой...

На подобных же перевертываниях,— возможных при наличии зрения и слуха, но совершенно невозможных при их отсутствии,— основано и типично идеалистическое представление о том, что ведущим фактором развития человеческой психики является слово, речь, язык,

а не предметно-практическая деятельность, на самом деле лишь выражающая себя в языке, но никак им не определяемая.

Этим вполне и объясняется тот блистательный педагогический успех, о котором мы рассказали. Однажды сформированная способность действовать самостоятельно и разумно делается неодолимой потребностью и будет обнаруживать себя во всем — и в учебе, и в труде, и в отношениях с другими людьми, и в научном мышлении. Это та самая способность-потребность, которая составляет ядро всей специфически человеческой психики и издавна именуется талантом. Она в полной мере свойственна четырем воспитанникам Александра Ивановича Мещерякова. «От природы» все четверо никакими особыми достоинствами не отличались, и были зачислены на факультет психологии просто потому, что составляли старшую учебную группу загорской школы. Группа в полном составе и стала студенческой группой. Но уже тогда можно было сказать с уверенностью, что ребята не подведут, что они оправдают оказанное им доверие. Как и следовало ожидать, они не подвели. Так уж они воспитаны. Настоящими — нормальными — людьми.

Человеческая психика начинается с малого, с незаметного, с привычного. С умения обращаться по-человечески с предметами быта, с умения жить по-человечески в мире созданных человеком для человека вещей. И чем шире раскрывается для ребенка этот мир, чем больше таких вещей вовлекается в сферу его деятельности — тем более и более разумным существом он становится. Когда этот — практический — разум сформирован, обучение языку и речи перестает составлять сколько-нибудь трудную проблему и становится главным образом делом техники. Когда у человека есть что́ сказать, и есть потребность что-то сказать — слово и способность умело им пользоваться усваиваются легко. Сначала это — язык жестов, а затем и заменяющий его язык слов, открывающий ребенку двери в новые, прежде недоступные для него, этажи культуры — в мир Пушкина и Толстого, Спинозы и Ленина, Дарвина и Эйнштейна, и общение с этими людьми производит новые сдвиги в его психике, поднимает на новые уровни не только культуру его речи, но и культуру его мышления, нравственности и эстетически развитого воображения.

На первых порах слепоглухонемой ребенок становится человеком по способу удовлетворения потребностей, но сами эти потребности долго еще сохраняют всецело биологический, естественно-природный характер. Вследствие этого и вся усваиваемая им культура принимается им лишь постольку, поскольку она может служить средством их удовлетворения, и не больше. Он берет в руки и осваивает («исследует») ими только те предметы, которые имеют отношение к «интересам» его тела; остальные он активно отпихивает, как не имеющие никакого смысла и значения. В том числе и игрушки. Это принципиально ограничивает сферу его внимания, его поисково-ориентировочной деятельности, его психики.

Лишь позднее специфически человеческими становятся и движущие им потребности. Говоря точнее — возникают новые, никак не запрограммированные в его биологии стимулы и мотивы, а примитивно-органические нужды как бы отодвигаются в сторону, перестают играть роль ведущих стимулов деятельности. Но это вкорне переворачивает всю структуру становящейся психики, ибо тут и только тут возникает «интерес» к биологически нейтральным объектам, в частности — к игрушкам. Только тут, собственно, и начинается полноценно человеческое развитие: человек ест, чтобы жить, а не живет по-человечески для того, чтобы есть. Этот древний афоризм очень точно выражает суть ситуации, заключающуюся в том, что способность действовать по-человечески превращается в главную и ведущую все дальнейшее развитие потребность, а прежние «цели» низводятся на роль средств. «Эгоистические» интересы собственного организма вытесняются «альтруистическими» интересами коллективно осуществляемой деятельности, т. е. подлинно человеческими потребностями, и уступают им место.

Понятно, что ни в каких дезоксирибонуклеиновых кислотах эти потребности записаны быть не могут. По своему генезису они на все сто процентов социальны, и потому должны быть сформированы, созданы в условиях специально созданных педагогических ситуаций. Эту истину, имеющую также всеобщее значение, работа со слепоглухонемыми детьми доказывает экспериментально-практически. «Сами собой» специфически человеческие потребности не возникают. Они прививаются только силой воспитания. Ни на бога, ни на природу тут наде-

яться нечего — натуралистические иллюзии в этом решающем пункте дезориентируют педагога ничуть не меньше, чем надежды на «божественные» или «трансцендентальные» причины рождения таких психических качеств, как совесть, чувство собственного достоинства, уважение к личности другого человека и им подобные нравственные качества.

Все это нужно уметь (нужно научиться) активно формировать в каждом ребенке. И работа со слепоглухонемыми детьми подсказывает в этом смысле очень и очень многое любому воспитателю. В частности, то, что можно и нужно воспитывать такие специфически человеческие потребности, как потребность в личности другого человека, в знании, в красоте, в игре ума. А если эти потребности сформированы и стали неотъемлемым достоянием личности, то на их почве уже с необходимостью даст свои первые (сначала, разумеется, незаметные и робкие) побеги талант. Не сформированы (или привиты лишь формально, в форме красивых фраз) — не возникнет и талант.

Не здесь ли следует искать истоки ходячего предрассудка, согласно которому лишь шесть процентов населения земного шара обладает мозгом, от рождения способным к творческой работе? Этот наукообразный предрассудок, обряженный цифрами статистики, разукрашенный терминами генетики и физиологии высшей нервной деятельности и «учеными» рассуждениями о врожденных «церебральных структурах», якобы заранее предопределяющих меру талантливости человека, просто-напросто клеветнически взваливает на природу (на гены) вину за крайне неравное распределение условий развития между людьми в классовом обществе. Это просто-напросто проекция процента, выражающего известную пропорцию в сфере наличного разделения труда — а тем самым и способностей — на экран ни в чем не повинной биологии. Натуралистическая апологетика наличной — буржуазной — формы и масштабов социального неравенства.

Дело в том, что буржуазная цивилизация закрывает трудящемуся большинству доступ в высшие этажи развития человеческой психики, поскольку обрекает это большинство на пожизненную работу ради куска хлеба, ради крыши над головой, ради грубо-примитивных или гипертрофированных, извращенных этой цивилизацией

требований плоти. А такой тип мотивации никогда не рождал и не родит таланта.

Эмпирически названная цифра, видимо, довольно точна. Но она выражает совсем не то, что стараются ей приписать буржуазные идеологи. Она выражает тот факт, что при наличном — капиталистическом — способе разделения общественного труда лишь меньшинство индивидов оказывается в нормальных условиях человеческого развития. Норма превращается тут в привилегию, поскольку система воспитания, созданная этой цивилизацией, приспособлена к тому, чтобы формировать из большинства детей армию наемного труда, создавать такой тип психики, для которого доступна лишь чисто репродуктивная работа, исполнение извне навязанных действий, схемы и «алгоритмы» которых разработаны «талантливым» меньшинством. Работа, вознаграждаемая за ее принудительный и нетворческий характер подачками-поощрениями, на манер тех кусочков сахара, которые дают в цирке медведю, катающемуся на велосипеде. Когда же таких подачек-подкреплений оказывается недостаточно, в дело вступают «отрицательные подкрепления» — наказания... Посулы поощрений и угрозы наказаний — кнут и пряник — вот те единственные способы «педагогического воздействия», с помощью которых буржуазная цивилизация стремится получить от своих работников соответствующее ее идеалам и стандартам поведение. В этом — вся суть «педагогической психологии» Скиннера (последнее слово бихевиоризма в проблеме воспитания), широко применяемой ныне в школах и тюрьмах США. Фактически ни о каком воспитании личности человека здесь не может быть и речи. На самом деле тут решается лишь проблема перевоспитания, задача «модификации поведения», а через нее и психики, а еще точнее — калечения готовой личности, готовой психики, «неизвестно» откуда и как взявшейся, ибо на этот вопрос бихевиоризм с его грубо механистическим пониманием ответа дать не в состоянии и потому сваливает его решение на биологию, усматривая главный источник человеческого поведения в сфере врожденных «церебральных структур», в наборе «безусловных рефлексов», инстинктообразных «реакций» вроде голода, секса и страха...

Вот они — две мировоззренчески несовместимые, идеологически противоположные концепции воспитания.

Одна, не умея ни понять, ни осуществить процесс воспитания полноценной человеческой личности, нацелена лишь на «модификацию поведения» — на стандартизацию мышления и психики (а это равносильно умерщвлению таланта и там, где он каким-то образом, независимо от этой «педагогики» и вопреки ей сумел возникнуть).

Другая, научно поняв тайну процесса «рождения души», исходя из ясного понимания реальных — материальных — условий возникновения и развития человеческой психики вплоть до высшей ее фазы — до фазы личности, до фазы таланта, экспериментально-практически доказала, что она может и потому обязана вырастить из каждого ребенка гармонически развитого, социально активного человека. Даже при таком неодолимом, казалось бы, препятствии, как полная слепоглухонемота.

В ходе педагогического процесса, о котором нам удалось рассказать лишь очень контурно и конспективно, предельно ясно, как на ладони, проступают фундаментальные закономерности возникновения и развития специфически человеческой психики. Тут яснее, прозрачнее, чем «в норме», прослеживается весь тот путь, на котором с необходимостью рождается, а затем — развивается, усложняясь и расцветая, вся совокупность высших психических функций (сознания, воли, интеллекта), увязанная в единстве личности. Видно, как возникает и самое это таинственное «единство», каждый раз индивидуально неповторимое Я, обладающее самосознанием, т. е. способностью осознавать самое себя как бы со стороны, смотреть на свою собственную деятельность как бы глазами другого человека, с точки зрения «рода человеческого», постоянно сверяя свою работу с идеальными эталонами (нормами) этой работы, заданными историей культуры, и стремясь эту норму превзойти, задав новый уровень.

То самое таинственное «самосознание», загадочность которого (способность относиться к самому себе, как к чему-то от самого себя отличному, как к «другому», а к другому — как к самому себе) послужила когда-то почвой для грандиозных философских систем Канта, Фихте, Шеллинга и Гегеля, теоретически превративших это «самосознание» в нового бога.

То самое самосознание личности, тайну которого на-

учно-материалистически смогли раскрыть лишь Маркс и Энгельс. В научно-педагогической деятельности Соколянского — Мещерякова их правота стала доказанной и строго экспериментально. И в этом — непреходящее значение работы советских ученых — работы мирового значения и звучания.

Когда четверо воспитанников А. И. Мещерякова выступали однажды в переполненном университетском зале перед сотнями студентов и преподавателей, в течение трех часов без перерыва внимавших им, на стол, в числе прочих, легла такая записка:

«А не опровергает ли ваш эксперимент старую истину материализма? («Ничего нет в разуме, чего не было бы в чувствах».) Ведь они ничего не видят и не слышат, а понимают все лучше нас...»

Я передал вопрос — буква за буквой, с помощью пальцевой азбуки (дактильно) Саше Суворову, уверенный, что он сумеет на него ответить лучше, чем то сумел бы сделать я, и Саша, не задумываясь, отчетливо произнес в микрофон:

— А кто вам сказал, что мы ничего не видим и не слышим? Мы видим и слышим глазами и ушами всех наших друзей, всех людей, всего рода человеческого...

Это был умный и точный ответ психолога-марксиста. И зал это оценил, разразившись бурей аплодисментов. Он имел моральное и научное право ответить на вопрос именно так — кратко, точно и убедительно, с полным пониманием сути дела. Подумав немного, он добавил:

— А что касается понимания... Не знаю — наверное, нас просто правильно учили этому — понимать то, что видишь...

* * *

Да, тут-то, повидимому, и весь секрет. Секрет и ума, и таланта, и «способности суждения». Всех тех таинственных свойств, которые люди, не в силах понять их природу и происхождение, целые тысячелетия пытались объяснять либо вмешательством всемогущего бога, либо столь же всемогущего случая, сочетающего в неповторимые комплексы материальные атомы, молекулы и нейроны в составе «одаренного мозга».

Саша Суворов и трое его коллег прекрасно знают, что бог тут никакого участия не принимал. Столь же мало он склонен приписывать свои способности уни-

кальным особенностям своего мозга, неповторимости своих мозговых извилин. Наоборот — все четверо получили от природы здоровье неважное, сильно подпорченное болезнями, в том числе мозг, лишенный таких важных каналов связи с внешним миром, как зрение и слух...

Объяснение всему они и не станут искать ни в особой божественной благодати, ни в особой милости матери-природы. Все они скажут, что им просто «повезло». Посчастливилось попасть к людям, сумевшим привить им любовь (т. е. неодолимую потребность) к труду, к знаниям, к общению с другими людьми, к культуре высшего класса. К людям, которые сумели воспитать их так, что они испытывают удовлетворение от самой добротно сделанной работы, от самого процесса труда, от самого процесса овладения знаниями. А не от тех наград и поощрений, которые за это могут воспоследовать. Вот и вся тайна.

УЧИТЬСЯ МЫСЛИТЬ!

А теперь вернемся к прерванному разговору о природе «ума вообще», о природе «способности суждения», об условиях возникновения и развития этих высших психических функций.

Философия в союзе с психологией, основанной на эксперименте, доказала бесспорно, что «ум» — это не «естественный дар», а результат социально-исторического развития человека, общественно-исторический дар, дар общества индивиду.

От природы каждый индивид получает тело и мозг, способные развиться в «органы ума», стать умными в самом точном и высоком смысле этого слова. А разовьется в итоге этот ум или не разовьется — зависит уже не от природы. И грехи общества, до сих пор распределявшего свои дары не так равномерно, не так справедливо и демократично, как матушка-природа, нам совсем незачем сваливать на ни в чем не повинную мать.

Все дело тут в условиях, внутри которых развивается человек. В одних условиях он обретает способность самостоятельно мыслить (и тогда о нем говорят, как о «способном», о «талантливом», об «одаренном»), а в дру-

гих условиях эта способность остается недоразвитой или развитой до уровня не весьма высокого.

Тем более важно предельно точно очертить те условия, которые приводят к образованию ума, отграничив их от условий, которые образованию ума мешают и тормозят его развитие. Обыкновенно те и другие условия существуют, хитро переплетаясь, одновременно в одном и том же месте. От случайных и каждый раз неповторимых вариаций их переплетений и зависит в каждом индивидуальном случае мера развития ума, способности суждения.

Однако педагог, стремящийся целенаправленно воспитывать в человеке эту способность, должен уметь четко эти две категории условий различать, чтобы намеренно организовывать такие педагогические ситуации, которые требуют от воспитанника ума и потому его воспитывают, отсекая при этом все мешающие этому факторы и условия. В этом, собственно, и состоит весь секрет педагогического искусства.

Представление о врожденности, о естественно-природном происхождении способности (и неспособности) самостоятельно мыслить — это одновременно и следствие, и причина действительного неумения (неспособности) педагога разобраться в этом переплетении факторов, условий, обстоятельств, формирующих или, наоборот, калечащих интеллект ребенка. И следствие, и причина неумения эти факторы и обстоятельства целенаправленно организовывать. Свалили на природу свое собственное неумение — и совесть спокойна, и ученый вид соблюден. Во всем виноваты гены...

Теоретически такая позиция малограмотна, а нравственно — опасна, ибо предельно антидемократична, ибо с самого начала объявляет ум привилегией избранных.

С марксистско-ленинским пониманием проблемы мышления она так же не вяжется, как и с коммунистическим отношением к человеку. От природы все равны — в том смысле, что подавляющее большинство индивидов рождается с биологически нормальным мозгом, и потому каждый человек может — чуть легче и быстрее, чуть труднее и медленнее — усвоить все «способности», развитые историей культуры.

Не боги научили людей обжигать горшки,— они научились этому сами. И все те способности (умения), ко-

торые формировались в истории рода долгие тысячелетия, ребенок двадцатого века усваивает играя (шутя) за какие-нибудь годы и даже месяцы, ибо он движется по уже проторенной дороге, не повторяя тех зигзагов и ошибок, ценой которых когда-то было завоевано человечеством все то, что он усваивает...

Это хорошо понимал уже Гегель:

«...Относительно познаний мы видим, как то, что в более ранние эпохи занимало зрелый дух мужей, низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста, и в педагогических успехах мы узнаем набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира»[8].

Да, в своем духовном развитии каждый человек как бы повторяет, «воспроизводит» процесс духовного развития человечества,— точно так же, как в своем физическом развитии он успевает за девять месяцев своего утробного существования пробежать весь путь эволюции органической жизни на земле — от одноклеточного организма до младенца-человека...

И тут он проходит все действительно необходимые этапы пути.

В своем духовном развитии он, однако, часто застревает на какой-то стадии, давно человечеством пройденной, и так и не добирается до финиша. Почему?

Только потому, что педагогический процесс еще не отлажен так же хорошо, как процесс биологического созревания. Только потому, что здесь еще не установилась та «естественная» последовательность формирования «духовных органов», которая обеспечивает педагогический успех. Только потому, что здесь мы часто пытаемся формировать сразу «высшие» этажи духовной организации, не потрудившись заложить прочный фундамент элементарных способностей.

Насильно пичкаем человека такой пищей, которую он переварить еще не может, поскольку у него еще не сформированы органы «духовного пищеварения»...

Не будучи в силах действительно усвоить определенные знания, т. е. индивидуально воспроизвести их, индивидуально повторить в кратком очерке историю их рождения, ребенок вынужден их «зазубривать», «задалбливать» — бессмысленно заучивать. При такой пе-

[8] Гегель. Соч., т. 4. М., 1959, с. 15.

дагогике и получается, что у него в ходе «усвоения знаний» формируется так называемая «произвольная память», но не формируется ум, мышление, способность суждения... Та самая способность, которая когда-то все эти знания на свет произвела.

* * *

Представим себе на минуту такую школу поварского искусства, где будущих поваров старательно обучают смакованию и поеданию готовых блюд, но не дают ученикам даже заглянуть в кухню, где эти блюда приготавливаются.

Удивимся ли мы, если какой-нибудь выпускник такой школы станет добывать понадобившийся ему изюм посредством выковыривания его из «калорийных булочек»?

А что сказали бы мы об учителе арифметики, который заставлял бы своих учеников зазубривать наизусть ответы, напечатанные в конце задачника, не показывая им задачек, ответами на которые они являются? Разве смогут они освоить при этом способы решения этих — даже самых нехитрых — задач?

Между тем, мы слишком часто поступаем именно так, преподавая детям (и не только детям) основы современной науки, современных знаний. Мы не даем им заглянуть в «кухню науки», не помогаем им рассмотреть тот процесс, в ходе которого сырой, еще непереваренный и непережеванный материал жизни постепенно превращается в систему «чистых» теоретических абстракций, дефиниций, правил, законов и алгоритмов.

Потом мы удивляемся (или, наоборот, не удивляемся, что еще хуже), когда прилежно зазубривший все эти премудрости отличник становится в тупик, едва перед ним возникнет та самая «неумытая и неприкрашенная» действительность, полная трудностей и противоречий, из гущи которой когда-то были извлечены с помощью мышления те самые «чистые истины», которые он зазубрил, не думая, не видя в них никакого реального, предметного смысла.

Вот и получается так, что человек, объевшийся с детства «жареными рябчиками абсолютной науки» (это — ироническое выражение молодого Маркса в адрес подобной «педагогики»), уже не видит — и не умеет видеть — живых птиц, летающих в небе над его головой. Он просто никак их не соотносит между собой — рябчи-

ков жареных и живых веселых птичек, порхающих среди кустов...

Мы кормим его искусно изготовленной и даже пережеванной чужими зубами «духовной пищей», часто забывая объяснить ему, что кусок хлеба, который он ест, кто-то испек из муки, из зерна, перемолотого жерновами мельниц, а до этого — выращенного в поле, вспаханном плугом.

Мы предлагаем ему знания — истины — в готовом виде, пригодном лишь к тому, чтобы погрузить их в память, а потом — на экзамене — из этой памяти извлечь в том же самом виде, в каком их туда погрузили.

И мало заботимся (потому что не умеем) строить процесс усвоения знаний так, чтобы он одновременно был процессом развития той самой способности, которой эти знания обязаны своим рождением,— способности осмысливать еще не осмысленный, еще не выраженный в школьных понятиях, окружающий нас чувственно-созерцаемый мир — объективную реальность во всем богатстве ее красок, переливов, противоположностей и контрастов...

А фактическое богатство живой жизни, еще ребенком не осмысленное, при этом используется лишь как огромная кладовая «наглядных примеров», лишь подтверждающих готовые, бессмысленно заучиваемые им, прописи школьных истин.

В итоге человек и привыкает видеть в вещах лишь то, что «подтверждает» слова учителя, а на остальное попросту не обращать внимания... И вырастает из него недоросль, который всю жизнь остается в рамках заученного, а сам ничему у жизни научиться не умеет, не может.

Случается, он сам становится учителем и старательно формирует новые умы по своему образу и подобию. А если он еще попадет в науку, то станет учить этому искусству и учителей, убеждая их в том, что наука как раз в повторении готовых истин и заключается. И круг замыкается — на «расширенное воспроизводство» людей с подобным «умом».

Такой «ум» знаком, вероятно, каждому. Это — педант-догматик, который интересуется лишь тем, что о каждой вещи сказали или написали другие люди, и при этом нисколько уже не интересуется самой вещью.

Реальная действительность оказывается скрытой от

него плотным занавесом, сотканным из чужих слов, ходячих представлений и «абсолютных понятий», облеченных в «язык науки».

Реальный мир, мир реальных вещей, событий, процессов так и остается для него навсегда «миром вещей в себе», чем-то «потусторонним» для познания, чем-то таким, с чем он даже не соприкасается...

Такой ум (а формируется он очень рано, ибо легко) очень несложен, хотя и любит создавать видимость обратную — видимость невероятно разветвленной эрудиции и глубокомыслия, видимость сложности.

Карл Маркс очень точно и исчерпывающе охарактеризовал человека с таким складом ума (речь идет о весьма известном представителе буржуазной политической экономии XIX века, о Вильгельме Рошере):

«Этого молодца мне придется приберечь для *примечания*. Для *текста* такие педанты не подходят. Рошер безусловно обладает большим — часто совершенно бесполезным — знанием литературы, хотя даже в этом сразу узнал я alumnus * Гёттингена, который не ориентируется свободно в литературных сокровищах и знает только, так сказать, «официальную» литературу... Но, не говоря уже об этом, что за польза мне от субъекта, знающего всю математическую литературу, но не понимающего математики?.. Если подобный педант, который по своей натуре никогда не может выйти за рамки ученья и преподавания заученного и сам никогда не сможет чему-либо научиться... был, по крайней мере, честен и совестлив, то он мог бы быть полезен своим ученикам. Лишь бы он не прибегал ни к каким лживым уловкам и сказал напрямик: здесь противоречие; одни говорят так, другие — этак; у меня же по существу вопроса нет никакого мнения; посмотрите, не сможете ли Вы разобраться сами! При таком подходе ученики, с одной стороны, получили бы известный материал, а с другой — был бы дан толчок их самостоятельной работе. Конечно, в данном случае я выдвигаю требование, которое противоречит природе этого педанта. Его существенной особенностью является то, что он не понимает самих *вопросов,* и потому его эклектизм сводится в сущности лишь к натаскиванию отовсюду уже готовых *ответов*...» [9].

* — питомца.

[9] К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 30, с. 517—518.

Готовые ответы (формулы, правила, законы) без понимания тех вопросов (то есть задач, трудностей, проблем, противоречий), ответами на которые они являются, — вот и весь несложный секрет ума педанта.

А ведь вся человеческая Наука (все знания, вся культура человечества) есть не что иное, как с трудом обретенный, нащупанный, часто лишь угаданный — и, может быть, не во всем верно и точно — ответ на вопросы. На вопросы, перед которыми жизнь (история) когда-то поставила людей, заставив их над собою задуматься. На вопросы, которые с тех пор вновь и вновь встают перед людьми из гущи живой реальной жизни, а потому понятные и поныне каждому живому человеку.

Эти вопросы бывают самой разной степени сложности, трудности. Одни можно решить с помощью простого здравого смысла, то есть с помощью довольно простого способа мышления, а другие требуют способа (метода) мышления более развитого — научно-теоретического.

Но и самый сложный вопрос своими корнями уходит в повседневный опыт жизни людей, вырастает из него, и потому всегда можно проследить — шаг за шагом — как именно, из столкновения каких именно фактов он возник.

Наука вообще и возникает там, где перед людьми встают вопросы, неразрешимые донаучными средствами и способами мышления, с помощью простого здравого смысла. Только тут, собственно, и возникает необходимость в специально-научном мышлении, в науке, в исследовании.

Однако сами эти вопросы могут и должны быть сделаны понятными каждому живому человеку прежде, чем вы сообщите ему научный ответ на них. В противном случае наука так и останется для него нагромождением непонятных и непостижимых терминов, таинственных словосочетаний и фраз, которые следует лишь заучивать, зазубривать, задалбливать, не понимая, не осмысливая, не соотнося со своим личным жизненным опытом...

Но именно так, к сожалению, иногда науку и преподают. И тогда ее изучение не развивает собственный ум ученика, а, наоборот, губит его и там, где он как-то и почему-то уже возник.

И тогда все обучение превращается для человека

в тяжкую и скучную повинность, вместо того чтобы протекать как процесс удовлетворения собственной потребности в знании, вместо того чтобы эту ценнейшую потребность формировать, развивать, обострять... Не этим ли объясняется прежде всего то падение интереса к учебе, которое мы так часто наблюдаем у школьников?

Наука — и в ее реальном историческом развитии, и в ходе ее индивидуального усвоения — всегда начинается с вопроса, обращенного к природе или к людям. Поэтому-то учиться (и учить) мыслить нужно начинать с умения грамотно задавать вопросы, или, что то же самое,— с умения задаваться серьезным, действительным, а не надуманным вопросом.

Но всякий серьезный вопрос всегда вырастает перед сознанием в виде противоречия в составе наличного, уже имеющегося в голове знания. В виде формального противоречия в составе этого знания, неразрешимого с помощью уже отработанных, усвоенных понятий, с помощью известных схем решения.

Действительный вопрос всегда вырастает перед людьми в ходе споров, дискуссий,— в ситуации, когда «одни говорят так, другие — этак», и каждая сторона приводит в свою пользу фактические доводы, основанные на фактах аргументы. Эта ситуация спора, противоречия, столкновения мнений и есть показатель того, что знание, зафиксированное в общепринятых положениях, оказалось недостаточным для того, чтобы с его помощью можно было понять, уразуметь, осмыслить какой-то новый, еще не осмысленный факт, не предусмотренный готовым знанием случай.

Ум, приученный с детства к действиям по штампу, по готовому рецепту «типового решения» и теряющийся там, где от него потребовалось самостоятельное размышление и решение, поэтому-то и не любит «противоречий». Он всегда старается их обойти сторонкой, замазывать болтовней, сворачивая опять и опять на рутинные, протоптанные и затоптанные дорожки.

Но поскольку это ему не удается, поскольку противоречие возникает вновь и вновь, несмотря на все старания его замазать с помощью чисто словесных ухищрений, такой ум в конце концов срывается в истерику. Именно там, где как раз и приходится мыслить,— осмы-

сливать сам предмет, а не только повторять чужие слова, пусть даже самые правильные...

Вообще отношение к противоречию является самым точным критерием культуры ума, умения мыслить. Даже просто показателем его наличия или отсутствия.

Когда в лаборатории И. П. Павлова проделывали эксперимент, наглядно демонстрировавший принципиальное отличие человеческого ума от психики дрессированного животного, у собаки старательно отрабатывали положительный слюноотделительный рефлекс на изображение окружности, и отрицательный — на изображение эллипса. Затем этой ученой собаке, наученной прекрасно отличать эллипс от круга, предъявляли картину превращения круга в эллипс (или эллипса — в круг), то есть постепенно наклоняли изображение. При виде этого неприятного зрелища собака сразу же начинала беспокоиться, а в какой-то критической точке либо срывалась в истерическое состояние, либо впадала в тупую апатию, вообще переставая как-либо реагировать и на круг, и на эллипс...

Два строго отработанных условных рефлекса, две четко оттренированные схемы действий, прямо противоположные одна другой, сталкивались тут в сшибке, в конфликте, в противоречии. Для психики собаки этот момент оказывался непереносимым,— момент превращения одного в другое, момент перехода предмета в его собственную противоположность, момент «отождествления противоположностей»... Точка их совмещения в одном и том же месте в одно и то же время.

Для подлинно культурного в логическом отношении ума появление «противоречия» — это сигнал появления проблемы, неразрешимой с помощью уже известных, уже заштампованных интеллектуальных действий, сигнал для включения мышления в собственном смысле этого слова как самостоятельного исследования («осмысливания») предмета, в выражении которого это противоречие возникло.

И ум с самого начала нужно воспитывать так, чтобы противоречие служило для него не поводом для истерики, а толчком к самостоятельной работе, к самостоятельному рассмотрению самой вещи.

Известно давно, что всякая мудрость начинается с удивления — со способности удивляться, обнаруживая, что вещи, которые казались раньше и тебе и другим

самоочевидными, общеизвестными и потому не требующими размышлений, вдруг оборачиваются загадочно-непонятными, диалектически коварными.

Диалектика, диалектическое мышление — это не мистически-таинственное искусство, доступное лишь избранным. Это просто-напросто действительная логика специфически человеческого мышления, и воспитываться она должна уже с детства. Иначе будет поздно.

В пользу такого вывода свидетельствуют и многочисленные факты, накопленные в детской психологии, в изучении ранних стадий интеллектуального развития человека. Многие исследователи прямо-таки натыкаются на такие факты.

Установлено, что для мышления любого малыша очень характерен так называемый эгоцентризм (субъективно-одностороннее понимание мира вещей и слов) в восприятии окружающего мира. Малыш доверчиво и наивно полагает, что любая вещь, попадающая в поле его зрения, именно такова, какой она ему кажется, с его точки зрения,— с того места, с какого он ее наблюдает. Ему не под силу уразуметь, что с другой точки зрения, с другой позиции она может выглядеть совсем иной. Ему чрезвычайно трудно усвоить, что это, однако, та же самая вещь, а не две (или три) разных... Даже в том случае, если много раз обходил ее кругом и рассматривал со всех сторон. И именно поэтому он совершенно нечувствителен к «противоречию». Для него вещь такова и только такова, какой он ее видит в данный момент. Рассматривая кубик с одной стороны, он видит (и говорит), что тот красный, а обойдя его кругом, он так же категорически скажет, что этот кубик черный. И так во всем — не только в столь простом случае. Поэтому он то и дело высказывает про одну и ту же вещь прямо противоположные «суждения», ничуть этим не смущаясь, не испытывая никакого недоумения.

Но чего он не умеет и сам никогда тому не научится — это понять, что вещь одновременно и такова, какой он ее видит, и такова, какой ее видит другой человек, рассматривающий ее с другой точки зрения. Это и есть эгоцентризм.

Малыш свято верит в то, что ему говорит о вещи взрослый, послушно повторяя за ним все те слова, которые слышит, хотя эти слова никак не выражают его

собственных восприятий. Он повторяет их, попросту говоря, бессмысленно.

И так будет до тех пор, пока он осваивает мир вещей и слов под непосредственным руководством взрослого,— взрослый никак не сможет преодолеть его наивный эгоцентризм, а вместе с ним и беззаботное повторение фраз, не имеющих для малыша того смысла, который они имеют для взрослого (поскольку они не выражают того, что он видит и «понимает»). Слова и фразы он послушно повторяет вслед за взрослым — тот для него абсолютно непререкаемый авторитет. Что же касается смысла, который вкладывается и в эти слова, то он целиком определяется его детской — попрежнему эгоцентрической — точкой зрения. Со взрослым он никогда по существу не спорит, ибо тут нет ни столкновения, ни даже соприкосновения позиций. В мире слов всегда прав взрослый, а в мире смысла этих слов, в мире их понимания и истолкования единственным авторитетом остается его собственный детски-наивный опыт, наполняющий эти слова смыслом точно таким же внешним образом, как молоко наполняет бутылку.

Впервые эгоцентризм может быть преодолен лишь там, где ребенок попадает в общество равных себе, в общество таких же эгоцентриков, с которыми он вынужден спорить и считает себя в силах делать это. Только тут, собственно, он и вынуждается к попыткам взглянуть на вещи с другой точки зрения, глазами другого эгоцентрика, постигая, постепенно и с трудом, что эта другая точка зрения имеет точно такие же права, как и его собственная. Что они — равноправны.

Только тут он и постигает, что он не только должен, а и может, принять (хотя бы на время, чтобы с нею посчитаться) противоположную точку зрения на вещи, на одну и ту же вещь. Эта педагогическая ситуация складывается естественнее всего в условиях игры со сверстниками, а преодоление эгоцентризма оказывается условием возможности самой игры...

А вот в отношениях ребенка и взрослого такая ситуация сложиться не может. Не может тут возникнуть спора между равными, между равноправными и, однако, противоположными точками зрения, между двумя противоположными образами одной и той же вещи.

Преодоление эгоцентризма в восприятии и в мыш-

лении — это процесс чрезвычайно длительный и мучительный, сопровождающийся и взаимными обидами, и слезами эгоцентриков. Часто «спор» решается таким аргументом, как оплеуха... Трудное это дело понять, что твоя точка зрения — не единственно возможная, тем более — не единственно верная.

Нередко это понимание не приходит к человеку и к старости. И тогда мы наблюдаем трагикомическое зрелище «дискуссий» между великовозрастными дядями и тетями, ведущими себя в точности так же, как трехлетние малыши, пользующиеся любыми «аргументами» лишь бы утвердить свою точку зрения, невзирая ни на что.

Культура спора, культура дискуссии, имеющая своей целью выяснение объективной, каждый раз конкретной истины (а другой истины ведь и не бывает) — это очень трудно усваиваемая культура. Она предполагает умение взглянуть на вещи с противоположной точки зрения, привычку спрашивать себя: «А что, если предположить обратное?»

Умение действительно грамотно спорить (а не пререкаться!) с другим человеком — с внешним оппонентом, которого ты признаешь равным себе, лежит в основании другого, еще более ценного умения — умения спорить с самим собой, т. е. в основании самокритичности мышления.

А самокритичность — это синоним самостоятельности мышления. Без нее твой ум навсегда останется зависимым от чужого ума, от ума другого человека, который стоял бы рядом и нелицеприятно критиковал бы каждую допущенную тобою односторонность взгляда (в философии она называется абстрактностью), твою детскую склонность смотреть на все со своей узкой точки зрения.

Умение постоянно полемизировать с самим собой, без наличия внешнего оппонента, поэтому и является признаком высшей — диалектической — культуры ума. Другого противоядия против субъективно-одностороннего рассмотрения окружающего мира нет. Только обретая это умение, ты и научаешься впервые делать сам то, что рано или поздно тебя заставил бы делать другой человек, все другие люди: обратить свое внимание на такие стороны дела, которые тебе представляются маловажными и несущественными.

Ведь «несущественными» и «маловажными» они могут быть (или казаться) только до поры до времени, а в какой-то решающий момент вдруг — для тебя неожиданный — выступить на первый план и опрокинуть все твои тщательно рассчитанные — абстрактно верные и «непротиворечивые» — замыслы и затеи.

Диалектически мыслящий (то есть попросту говоря — умный человек) тем и отличается от недиалектически однобоко мыслящего (от глупого), что заранее — наедине с собой — взвешивает все «за» и «против», не дожидаясь, пока эти «против» ему не сунет в нос противник. Он заранее учитывает все «против», их цену и вес, и заранее же готовит контраргументы.

Человек же, который старательно и пристрастно коллекционирует одни лишь «за», одни лишь «подтверждения» своему тезису, оказывается очень плохо вооруженным. Его бьют в споре тем вернее, тем неожиданнее, чем более он был слеп к таким фактам, к таким сторонам действительности, которые могут служить (и служат) основанием для прямо противоположного взгляда-тезиса (для антитезиса).

Здесь-то и проявляется все коварство так называемых «абстрактных истин», «абсолютных истин», зазубренных без понимания тех условий, внутри которых они только и остаются верными.

Это — поистине диалектическое коварство, и состоит оно в следующем: чем «абсолютнее», чем «безусловнее» и «самоочевиднее» та или другая «абстрактная истина», тем более серьезного подвоха надо ждать с ее стороны, тем осторожнее надо к ней относиться, тем более осмотрительно и умно следует с нею обращаться.

«Дважды два — четыре»?

Вы уверены, что это — абсолютно-несомненная и бесспорная истина? Да? — В таком случае из вас никогда не вырастет математик. Вырастет в лучшем случае умелый счетчик-вычислитель,— несовершенное подобие примитивной счетно-вычислительной машины, могущее работать только под присмотром и под руководством настоящего математика, понимающего, что дело обстоит далеко не столь просто.

«Абсолютной и несомненной» эта истина остается только до тех пор, пока умножению (сложению) подвергаются абстрактные единицы (одинаковые значки на бумаге) или «вещи», более или менее на них похо-

жие,— палочки, шарики или другие «абсолютно твердые» и непроницаемые друг для друга тела.

Сложите вместе две и две капли воды и вы получите все, что угодно, но не четыре. Может быть, одну каплю, может быть, — сорок четыре брызги. Слейте вместе (в один сосуд) два литра спирта с двумя литрами воды — и вы получите не четыре литра известного напитка, а несколько — увы — меньше...

При сложении (при синтезе) известного числа атомов в ядерных реакциях происходит не только уменьшение исходного числа атомов, но и так называемый дефект массы,— уменьшение массы вещества...

Дважды два дадут вам ровно четыре только при том единственном условии, если умножению подвергаются такие частички материи, которые ничуть не изменяются от того, что их подвергают такой операции. Если же умножению подвергаются такие «одинаковые» предметы, которые в результате умножения вдруг порождают нечто новое,— предмет, на них непохожий и обладающий новыми свойствами, то вы должны быть готовыми к тому, что цифровой результат такого умножения не совпадет с результатом, рассчитанным по таблице умножения.

Современная физика давно научилась умно обходиться с такими рассогласованиями между расчетными цифрами и цифрами, получаемыми в результате опыта, эксперимента. Она усматривает в них не результат ошибки в счете, в вычислении (хотя и такое, конечно, случается), а совершенно точное и правильное математическое выражение того качественного изменения, которое произошло с исходными частицами в процессе их умножения, в ходе их сложения в нечто новое.

Рассогласование расчетных и фактически полученных цифр сигнализирует физику о том, что в ходе эксперимента возник какой-то новый факт, не известный нам ранее и потому неожиданно нарушивший все предварительные, не учитывавшие его, расчеты. Этот факт и надо искать, чтобы разрешить возникшее в математическом выражении противоречие, чтобы и в расчеты внести ту поправку, которую тот внес в реальный процесс.

Дважды два — четыре, как и любое правило, сформулированное наукой, как и любой закон, верно лишь там и тогда, где и когда соблюдены — то бишь имеются

налицо — все условия и предпосылки его полной применимости и где в дело не вмешиваются какие-то дополнительные условия (факторы), искажающие картину иногда до неузнаваемости.

Любой реальный — конкретный — процесс, будь то в природе или в обществе, всегда представляет собою сложнейшее переплетение различных тенденций, выражаемых различными законами и формулами науки. Отсюда-то и получается, что каждый из этих законов (формул, правил) может быть совершенно справедливо и совершенно точно сформулирован, а вот общая картина процесса в целом окажется все-таки не только непохожей ни на одно из своих абстрактных изображений, абстрактных схем своего протекания, но и противоречащей каждому из них, взятому порознь, абстрактно, то есть в том виде, в каком они фигурируют в текстах школьных учебников.

И эти абстрактные правила тоже будут взаимно «опровергать» друг друга, противоречить другу другу. Но вовсе не потому, что одни теоретики говорят так, а другие этак, — вовсе не по причине прирожденно одностороннего характера ума каждого из них, а по более глубокой и серьезной причине. По той причине, что различные тенденции (разные стороны) реального — конкретного — события, реального факта, реального процесса, каждая из коих совершенно точно выражена в соответствующей абстрактной формуле, реально противоречат друг другу, реально «опровергают» одна другую, вносят одна в другую вполне реальные поправки, искажения, коррективы.

И только полностью — конкретно — распутав этот клубок переплетающихся между собой противоречий, вы имеете право сказать, что осмыслили его научно, на уровне современной культуры научного мышления, — поняли его.

Вот этому-то искусству и учит людей марксистско-ленинская философия, материалистическая диалектика, как логика и теория познания современного материализма. Наука, которой полезно учиться смолоду, ибо она — и только она — может научить правильному, грамотному обращению с теми «абстрактными» истинами, которые окружают сегодняшнего человека со всех сторон, — чуть ли не с колыбели, и, уж во всяком случае, со школьной скамьи.

И когда вы столкнетесь с такой ситуацией (а рано или поздно вы всегда с нею столкнетесь), что очевиднейший факт «противоречит» усвоенной вами в школе научной формуле, «опровергает» ее, то не спешите разочаровываться в науке, не торопитесь объявлять научную формулу «оторванным от жизни мудрствованием», «заблуждением». Заблуждение может таиться совсем не в формуле, а в вашем лишь к ней отношении, в вашем способе ее применения к конкретному случаю.

Когда вы прямо накладываете абстрактную формулу на факт (даже такую бесспорную, как $2\times2=4$), то между ними может возникнуть самое настоящее противоречие, хотя и формула верна, и факт бесспорен. Это лишь просигнализирует вам, что вы далеко не все в этом факте разглядели, и что нужно повнимательнее исследовать этот факт, вместо того, чтобы ругать ни в чем не повинную науку, «абстракцию», в которой вся полнота этого факта и не была, и не могла быть заранее выражена.

Человек же, смолоду приученный к догматическому мышлению, к чрезмерному почтению к абстрактным формулам, будет обречен на постоянные — и очень неприятные для него — столкновения с жизнью.

Наука с ее абстрактными формулами и правилами станет для него предметом слепого поклонения, а жизнь — сплошным поводом для истерик, ибо, поставленный перед необходимостью самостоятельно разрешать противоречие между абстрактно верной истиной и конкретной полнотой жизни, он, не приученный к этому с самого начала, наверняка, растеряется и станет метаться между тем и другим.

То он станет жертвовать научными истинами ради «правды жизни» (а на самом деле — ради озадачивших его, но так и не понятых им, конкретных фактов), то, наоборот, начнет обижаться и сердиться на жизнь, которая не хочет развиваться «по науке» (а на самом деле — по бессмысленно заученной им схеме), начнет пренебрегать реальной сложностью и противоречивостью жизни и закрывать глаза на такие факты, которые в заученную схему не умещаются...

Диалектическая философия и психология давно установили, что догматизм всегда — рано или поздно — перерождается в бесплодный скепсис, т. е. в полное неверие в силу науки, в ее способность познать законы

мироздания, и что скептик — это бывший, разочаровавшийся во всем догматик.

Скептиков ведь никто намеренно не воспитывает. Напротив, со скепсисом (со скептицизмом) всегда борются, всегда его высмеивают, осуждают морально, особенно, когда им оказывается заражена молодежь. А скептики все-таки появляются — опять и опять. Откуда? Именно из среды догматиков, столкнувшихся лбом с противоречиями живой жизни и в них запутавшихся.

Тут опять-таки действует всемогущая диалектика, превращающая противоположности друг в друга. В данном случае — это две противоположные, но одинаково бесплодные позиции, взаимно друг друга питающие и взаимно друг друга провоцирующие. Одновременно — это две мертвые половинки, на которые в известных условиях воспитания распадается, расщепляясь пополам, живой человеческий ум.

Воспитание догматика заключается в том, что ему предлагают для зазубривания горы готовых истин — формул, законов, правил и алгоритмов, и одновременно приучают смотреть на окружающий мир как на огромный резервуар примеров, эти истины подтверждающих. Он и привыкает замечать вокруг себя только такие факты, которые иллюстрируют правильность школьных прописей, а на остальные — не обращать внимания как на нечто несущественное, от чего нужно абстрагироваться, чтобы получить «чистую истину».

И прежде всего — от противоречий.

А ведь самые «чистые» истины получаются совсем не так. Они суть не что иное, как когда-то и кем-то умно разрешенные противоречия,— именно способы умного разрешения остро сформулированных противоречий, а не способы отвлекаться (абстрагироваться) от них.

Вот этого-то — самого главного — догматик в понятиях науки и не видит, попросту заучивая их как готовые — «непротиворечивые» — штампы, аксиомы и постулаты, даже не подозревая об их связи с противоречащими и им, и друг другу реальными фактами.

Так и получается человек, для которого мир научных понятий — это одно, а мир живой реальной жизни — совсем другое, нечто на него непохожее. Два мира, между которыми нет моста, нет перехода. Он не знает и не ведает, каким образом один мир «превращается» в другой, каким образом из гущи жизни, из брожения «ве-

щей в себе» образуются чистые кристаллы знания, и какого труда это людям стоит.

Знания он получает готовыми, а потому соотносит их с «сырьем», из которого они изготовлены, так же мало, как мало связывает городской ребенок булку, которую он ест, с картиной пахоты или жатвы.

Само собой понятно, что процесс производства знания — абстрактных истин, им зазубриваемых,— он представляет себе не только поверхностно, но и просто неверно, примерно так, как его изображают плохие учебники по формальной логике, как простую процедуру отвлечения «общего», то бишь «одинакового» от множества «схожих» случаев. И все. А что на самом деле делается и делалось всегда на «кухне науки»— этого он не знает. А потому не умеет делать сам.

Так и получается беспомощный догматик, твердый в своих убеждениях лишь до тех пор, пока жизнь не уткнет его носом в те самые противоречащие факты, из осмысливания которых родились зазубренные им истины. Или пока не прочитаны случайно сочинения, излагающие взгляд, противоположный тому, который он исповедует. Ведь эти противоречащие факты и взгляды, от знакомства с коими его старательно оберегали во время учебы (во время заучивания), будут иметь для него «преимущество новизны», «сладость запретного плода», тогда как та пережеванная чужими зубами каша абстрактных истин, которой его кормили (пичкали) в школе, давно надоела ему своей безвкусностью.

«Тогда юноше кажется, будто лучшее средство доказать, что он вышел из детского возраста, состоит в том, чтобы пренебречь этими предостережениями, имевшими добрую цель, и, привыкнув к догматизму, он жадными глотками пьет яд, догматически разрушающий его основоположения» [10].

Эти слова Канта из «Критики чистого разума» очень точно обрисовывают и с логической и с психологической точки зрения тот кризис, в результате которого догматик превращается в скептика.

Не умея диалектически соотносить свои знания с конкретной действительностью, он, естественно, не умеет критически относиться и к противоположным взглядам, ведь его учили только отвергать их с порога или

[10] Кант. Критика чистого разума, с. 419.

ругать. А тут он видит, что и они получены тем же самым способом, что и его собственные, и точно так же иллюстрируются «фактами», «наглядными примерами».

В итоге он либо легко меняет одни догмы на другие, прямо им противоположные, либо начинает относиться с одинаковым недоверием и к тем и к другим. Пометавшись какое-то время между исключающими друг друга взглядами, он вообще перестает доверять каким бы то ни было «общим истинам», приходит к выводу, что «все относительно» и только «относительно», в зависимости от того, «с какой стороны смотреть». И тогда в его глазах вообще стирается разница между правдой и ложью, между красотой и безобразием, между истиной и ее ловкой имитацией.

В философии эта позиция называется релятивизмом, а человек, ее исповедующий, и есть скептик.

Что догматизм рано или поздно, но обязательно, превращается в скептицизм — это давно известный философии и психологии закон. Понимая это, Гегель расценивал скепсис как следующую за догматизмом (и потому как более высокую) стадию развития ума и человечества, и отдельного человека, как «естественную» форму преодоления наивно-детского догматизма, как шаг вперед.

Ибо если догматик всегда упорствует, защищая одну абстрактно-одностороннюю «половинку истины», и отвергает с порога другую — столь же абстрактно-одностороннюю ее «половинку», то скептик уже видит, по крайней мере, обе «половинки». А это уже прогресс, хотя он так же как и оба догматика не видит еще той конкретной вещи, в составе которой сталкиваются, и в этом столкновении разрешаются, противоположности, противоречия «вещи в себе» (самой по себе — независимо от того, какой она представляется тому и другому догматику).

Скептик еще не разглядел (как и оба догматика) действительных противоположностей в составе самой вещи, не разглядел ее объективной диалектики — борьбы противоположных тенденций в самой действительности. Самой вещи он, по-прежнему, не знает, а знает только два ее противоположных, одинаково абстрактных догматических «описания», два односторонних изображения вещи, т. е. того «третьего», что

одному догматику рисуется в виде «А», а другому — в виде «Не — А».

Скептик только тогда перестанет быть скептиком, когда ему удастся объяснить и понять, почему один и тот же предмет одному догматику представляется так, а другому — прямо наоборот. Тогда он увидит, что спор между двумя абстрактно-догматическими умами бесплоден и бесконечен только потому, что и тот и другой пользуются одним и тем же — недиалектическим — способом осмысления вещи. Тогда он поймет, что надо рассматривать не два готовых (одинаково абстрактных) изображения вещи, а самую вещь, ибо самого главного — объективных противоречий в составе самой вещи — ни в том, ни в другом изображении не нарисовано, что оба изображения как раз от них-то и абстрагировались, как раз и отвлекались...

Только тогда перед его взором и встанет сама вещь, а не два одинаково абстрактных (и потому два одинаково ложных) ее изображения...

Только тогда перед ним и откроется дорога к действительному осмыслению самой вещи, к ее объективному пониманию.

В этом и суть диалектики, как логики действительно объективного осмысления действительности.

Диалектическое мышление — третья, высшая по сравнению с догматизмом и скептицизмом стадия развития ума и человечества и отдельного человека может показаться на первый взгляд некоторым соединением того и другого,— знания всех «догм» и скептического недоверия к ним. Это, однако, не так. Догматизм и скепсис — это не «составные части» реального живого ума (хотя в известных условиях воспитания он именно на эти составные части и распадается, разлагается, умирая в них). Это — одинаково мертвые, уродливо искалеченные его обломки, одинаково безжизненные продукты его разложения. Из их сочетания живого ума не получишь, ибо ни в том, ни в другом нет главного его компонента — умения самостоятельно видеть и осмысливать «самую вещь» — реальную жизнь, реальную действительность во всем ее многоцветном многообразии, в ее развитии, в ее собственных (а не придуманных) противоречиях, противоположностях и контрастах,— во всей ее, как говорится, философии, конкретности.

Только в том случае, если знание, с трудом накопленное человечеством, будет усваиваться именно так, как содержательный и умный ответ на мучительные вопросы жизни, как истина, выстраданная человечеством, оно и будет усваиваться не как догма, а как убеждение, которому не страшен никакой скепсис.

Так что если вы хотите воспитать из человека законченного скептика и маловера, то нет для этого более верного способа, чем зазубривание и задалбливание готовых истин, пусть самых верных по существу.

И наоборот, если вы хотите воспитать и из себя и из другого человека не только убежденного в могуществе научного знания, но и умеющего грамотно применять его силу для разрешения реальных задач, реальных проблем, то бишь противоречий реальной жизни, то приучайте и себя и других каждую общую истину постигать в процессе ее рождения, то есть постигать ее как содержательный ответ на вопрос, вставший и встающий перед людьми из брожения противоречий живой жизни, как способ умного разрешения этих противоречий (а не как абстрактно-общее выражение того «одинакового», что можно при желании извлечь из массы «сходных» фактов и фактиков).

Приучайте и себя и других каждую общую (абстрактную) формулу самостоятельно проверять в столкновении с фактами, ей противоречащими, чтобы учиться и научиться разрешать конфликт между абстрактной истиной и конкретной полнотой фактов действительно умно, то есть всегда в пользу конкретной истины, в пользу научного понимания этих самых фактов, памятуя, что «абстрактной истины нет, истина всегда конкретна» [11].

Людям, желающим воспитать в себе диалектический ум, умение диалектически мыслить, диалектически оперировать понятиями и диалектически относиться к ним, верным помощником будет изучение истории философии, развития лучших образцов классической и современной научной мысли.

Так не стоит ли всерьез поинтересоваться ими уже в молодости?

---

[11] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 42, с. 290.