

Один из немногих истинных философов, крупнейший методолог отечественной психологии Э. В. Ильенков не только теоретически, но и практически, в активном общении со слепоглухонемыми детьми находит доказательства того, что возможности обучения и развития любого индивидуума, родившегося с нормальным мозгом, не встречаются препятствий со стороны генетических программ.

Ученики старших классов школы-интерната для слепоглухонемых в Загорске усваивают программу средней школы примерно теми же темпами, что и их зрячеслышащие сверстники, а по уровню интеллектуального и нравственного развития не только не уступают им, но и обнаруживают зачастую бесспорные преимущества. Безупречная грамотность — орфографические и синтаксические ошибки встречаются в сочинениях слепоглухонемых детей не чаще, чем опечатки в академических изданиях. Абсолютная свобода владения русской речью, ее многообразными стилистическими средствами. Богатая и в то же время удивительно точная лексика, послушно выражающая тончайшие оттенки индивидуальных — вплоть до мимолетных — настроений и впечатлений.

Вот отрывок из сочинения уже знакомой нам Наташи Корнеевой: «Мы часто выдумываем смешные, иногда глупые слова. У нас даже свой язык. На эту тему мы насочиняли таких смешных глупостей, что многое как бы вошло в нашу жизнь. Это как греческая мифология, только боги у нас живые... Никто, кроме нас с Сережей, этих терминов не знает. В них нет злого смысла, насмешки над теми, кого они обозначают. Просто однажды подметив особенность человека, мы насочиняем смешных слов, выдумаем истории, а потом употребляем в разговорах, пока не надоест. Наша речь, насыщенная такими словами, очень смешна, изобретаем мы с Сергеем вдвоем, но я больше дразню его, и себя, и других, и он меня величает министром Дразнящих дел. Я не в обиде, зато можно посмеяться вволю...»

Товарищ Наташи — Юра Лернер — обнаруживает явно философский склад ума. В дневнике А. И. Мещерякова есть такая запись: «Вчера удивил меня Юра. Поймал меня на лестнице — как видно, поджидал — и спрашивает: «А. И., скажите, может ли человек в моем положении быть счастливым?» Я несколько оторопел, но потом во мне проснулся педагог, и я продактировал ему в ответ: «А ты сам как думаешь?» Он расцвел и наговорил буквально следующее: «А. И., я счастлив в самом точном и полном смысле этого слова. Что такое счастье и что такое несчастье? Несчастье — это когда человек имеет что-нибудь, а потом теряет. Я в жизни ничего никогда не терял, только обретал и обретал новое. А это, наверное, и есть счастье».

Юре в тот день было всего 16 лет; он не только не читал тогда «Этику» Спинозы, но даже имени этого мыслителя никогда не слышал. Четырьмя годами позже он сформулировал понимание «счастья» и «несчастья» несколько по-иному, но опять очень по-своему: «Счастье — это быть полезным людям. Когда ко мне обращаются за помощью, я чувствую себя нужным, полезным людям и счастлив этим. Несчастье — это оказаться за бортом общественной жизни. Чувствовать себя оторванным от жизни и никому не нужным». Можно поручиться, что и это суждение не вычитано и не подсказано.

Разговаривая с воспитанниками Загорской школы или читая написанные ими строки, вы можете быть уверены, что за каждым словом тут стоит ясная и всегда самостоятельно продуманная мысль. Таковы они все и, что не менее важно, во всем, в том числе и в усвоении учебных программ. Дело тут не только и даже не столько в темпах усвоения знаний, сколько в его качестве, в глубине и основательности овладения принципами интеллектуальной и нравственной культуры. «Нормальная» школа с ее педагогикой такого уровня добивается, как все мы хорошо знаем, далеко не всегда.

Это обстоятельство и позволяет видеть в работе Соколянского — Мещерякова не сугубо специальный клинический случай, интересный лишь для специалиста-дефектолога, а особый случай человеческого развития, на котором могут и должны быть прослежены в их «чистой» — незамутненной и не загроможденной подробностями — форме некоторые фундаментальные закономерности формирования нормальной человеческой психики. «Всеобщее» (норма) достигается здесь труднее, через преодоление чрезвычайно тяжелых препятствий, но именно поэтому прорисовывается яснее, резче и отчетливее, ибо заставляет считаться с собой более строго и властно.

В рецензии на книгу О. И. Скороходовой «Как я воспринимаю окружающий мир» известный отечественный психолог А. Н. Леонтьев более двадцати лет назад подчеркнул «огромное философско-психологическое значение работы со слепоглухонемыми, к которому должно быть привлечено внимание нашей научной общественности».

Важнейшая особенность работы со слепоглухонемыми детьми заключается в том, что весь процесс формирования психики осуществляется здесь как процесс ее сознательного, целенаправленного «конструирования» педагогом-исследователем. Здесь появляется уникальная возможность с почти математической точностью зафиксировать те реальные условия, на почве которых только и возникают такие феномены, как сознание, самосознание, мышление, воображение, эстетическое и нравственное чувство и т. д. Очень важным оказывается и то обстоятельство, что процесс формирования специфичности человеческой психики здесь растянут во времени, особенно на первых — решающих — стадиях, и поэтому может быть рассмотрен под «лупой времени», как бы с помощью замедленной киносъемки. Следует отметить, что вся педагогическая работа школы Соколянского — Мещерякова с самого начала строилась на основе представлений, разработанных в 30—40-е годы отечественной психологией и составляющих в плане общей теории ее специальную заслугу. Суть этого понимания психики заключается и резюмируется в понятии «интериоризации», получившем ныне широкое признание в мировой науке. Согласно ему все без исключения специфически человеческие психические функции (а потому и обеспечивающие их физиологические, нейродинамические механизмы) суть по генезису и по существу своему «интериоризированные» способы и формы внешней — чувственно-предметной — деятельности человека как социального существа. Это — тесно связанное с материалистическими установками отечественной психологии — понимание предполагает, что в составе высших психических функций человека нет и не может быть абсолютно ничего врожденного, генетически наследуемого, что вся психика человека есть прижизненное образование, результат воспитания в широком смысле слова, т. е. передается от поколения к поколению не естественно-природным, а исключительно «искусственным» путем.

Это понимание и до сих пор встречает сильнейшее противодействие как со стороны откровенно идеалистических, так и со стороны псевдоматериалистических — натуралистических — концепций, согласно которым вся человеческая психика виртуально заключена уже в генетически наследуемых структурах мозга, в его морфологии, а внешний мир играет лишь роль «внешнего условия», благоприятствующего, или, напротив, препятствующего ее спонтанному, изнутри диктуемому «раскрытию», развертыванию, «экстериоризации».

Эта иллюзия проистекает чаще всего из того, что чисто биологическую предпосылку психического развития (например, естественно-природную потребность организма в движении вообще, одинаково свойственную и амебе и особи вида *Homo sapiens*) принимают непосредственно за первую форму специально человеческой активности, в то время как здесь имеет место процесс самого настоящего преобразования одной формы активности в другую, совершающийся при определяющем (активно формирующем) воздействии факторов, внутри исходной предпосылки никак не заключенных, но данных «извне».

Если рассматривать работу Соколянского — Мещерякова в свете и в контексте этого очень старого теоретического спора и в его понятиях, то ее приходится расценивать как своего рода «*experimentum crucis*», однозначно решающий вопрос в пользу концепции «интериоризации». Факты, зафиксированные исследованиями Соколянского — Мещерякова, свидетельствуют в пользу того взгляда, что все без исключения физиологические механизмы, связанные с обеспечением специфически человеческой психики, возникают путем «интериоризации» внешних, предметно-обусловленных действий, индивида в социально организованной среде и что поэтому самая их форма запрограммирована не внутри, а вне тела индивида, в его «неорганическом теле», как назвала когда-то философия предметное тело цивилизации, т. е. всю ту систему вещей и форм общения, которая представляет собой не естественно-природную, а социально-историческую предпосылку человеческого развития. В переводе на язык физиологии высшей нервной деятельности это означает, что вся специфически человеческая психика, начиная с элементарно-всеобщих ее проявлений, обеспечивается и реализуется сложнейшей системой типично условных рефлексов, т. е. прижизненно формируемых — и ни в коем случае не запрограммированных генетически — нейродинамических образований, «структур». Работа со слепоглухонемыми детьми категорически заставляет считаться с тем обстоятельством, что таковыми — «условными» — оказываются на поверку те фундаментальные рефлексы, которые по традиции — и совершенно бездоказательно — считаются безусловными, т. е. врожденными, связанными с морфологией мозга. Это касается таких категорий, как «рефлекс цели», «рефлекс свободы», и, что особенно интересно, «поисково-ориентировочного рефлекса».

Факт есть факт. Попытка развивать психику слепоглухонемого ребенка с опорой на поисково-ориентировочный рефлекс как на готовую, физиологически врожденную предпосылку психического развития обречена на неудачу. Этого рефлекса в данном случае просто нет, он не обнаруживает себя никак, хотя «внешних поводов» для его проявления слепоглухонемой ребенок имеет больше чем достаточно — весь мир доступных его осязанию вещей. Поисково-ориентировочную форму активности у слепоглухонемого ребенка приходится буквально создавать, вынуждая его действовать в условиях, властно требующих от него решения специальной — поисково-ориентировочной — задачи, а не просто «позволяющих» ему обнаружить в действии генетически запрограммированную схему. Условия эти, иными словами, должны быть таковы, чтобы они заставляли, вынуждали ребенка действовать определенным образом, генетически ему не свойственным, и, наоборот, вставляли бы препятствием, преградой на пути реализации действительно безусловного (почти исключительно пищевого) рефлекса.

Неудивительно поэтому, что, будучи поставлен в такие условия, ребенок испытывает вовсе не удовлетворение органически свойственной ему (инстинктивной) потребности, а как раз наоборот, чувство ее растущей неудовлетворенности. Поисково-ориентировочная деятельность не составляет исключения, она совершается вначале как вынужденная (внешними препятствиями) форма жизнедеятельности организма, а не как акт удовлетворения «внутренней» потребности. В таковую она лишь постепенно превращается, становясь привычной формой и предпосылкой акта удовлетворения «внутренней» потребности, привычным искусственным средством реализации естественно-природного импульса. И лишь став привычкой, поиск начинает совершаться и при отсутствии давления исходной органической потребности — просто как привычная форма расходования мускульно-двигательной активности, мышечной и нервной энергии. Поиск становится «потребностью», ощущаемой органически, как голод и жажда, и потому кажется такой же органической особенностью человеческого тела, как и безусловный (врожденный) рефлекс, инстинкт. На самом же деле это чистейшей воды условный нервно-физиологический стереотип. То же самое можно сказать и о «рефлексе цели», и о «рефлексе свободы», и тем более — о так называемом рефлексе «коллекционирования», который, в силу той же логики рассуждения, часто рассматривается в ряду «безусловных рефлексов».

В процессе становления психики зрячеслышащего ребенка этот процесс перенимания, копирования форм деятельности взрослого человека совершается попросту быстрее и как бы «сам собой», без специально организованного педагогического вмешательства. Отсюда и получается иллюзия спонтанного (т. е. морфологически обусловленного) развития человеческой психики. От этого вывода нельзя отделяться фразой того сорта, что слепоглухонемота — это, де, совершенно исключительное явление, которое ничего не доказывает в отношении «нормального» развития психики. Нет, при обучении слепоглухонемых мы сталкиваемся не с исключением, а с исключительно удобным для наблюдения и анализа случаем развития нормальной человеческой психики. Именно то обстоятельство, что указанные высшие психические функции удается сформировать и при отсутствии зрения и слуха, доказывает их независимость от этих анализаторов и, наоборот, их зависимость от других — подлинных — условий и факторов, по отношению к которым зрение и слух играют лишь роль посредников.

Развитие слепоглухонемого ребенка предоставляет в руки исследователя богатейший материал и для решения конкретных психологических и философско-гносеологических проблем, демонстрируя как бы в чистых лабораторных условиях (их можно совершенно строго зафиксировать) все узловые точки становления человеческой психики — моменты возникновения таких феноменов, как «самосознание», «рефлексия», «воображение» (интуиция), «мышление» (в теоретическом смысле этого слова), «нравственное чувство», «чувство красоты» и т. д. Все это специфически человеческие способности и соответствующие им потребности в обычных условиях возникают и развиваются под влиянием многообразно перекрещивающихся психогенных факторов, взаимно нейтрализующих или корректирующих друг друга совершенно неподконтрольным для воспитателя образом, потому, как правило, неожиданно для него, что и укрепляет иллюзию их спонтанного «пробуждения».

При воспитании слепоглухонемых такая ситуация, а особенно на первых порах, т. е. в решающий период, совершенно исключена. Здесь возникает только та способность (и соответствующая ей потребность), условия рождения которой вы знаете и умеете создать, организовать. Малейший просчет, в обычных условиях легко и быстро исправляемый окружающей жизнью, оборачивается неудачей. Запланированная способность не возникает, и именно до тех пор,

пока упущение не будет обнаружено и исправлено. Это и заставляет тифлосурдопедагога создавать четко продуманное представление как о формальном составе «способности», так и всех необходимых условиях ее возникновения.

Чрезвычайно важным оказывается тот факт, что психика представляет собой не более или менее случайный набор «способностей», а явно иерархически организованную систему, в силу чего становится далеко не безразлична та последовательность, в которой возникают определенные психические феномены (и стало быть, обеспечивающие их нейродинамические «механизмы»). Попытка «строить» тот или иной этаж психики, не заложив ее фундамента или проскочив необходимую стадию, не приводит к цели. Приходится возвращаться и восстанавливать необходимый порядок нормального построения психики.

По-видимому, тут-то и лежит причина того парадоксального явления, что психика развитого слепоглухонемого оказывается более «нормальной», нежели психика «нормального» его ровесника... Ведь если старшеклассники, обладающие зрением и слухом, овладевают наукой с той же скоростью и с тем же (а часто и с меньшим) успехом, что и воспитанники Загорского интерната, то тут есть над чем задуматься всерьез представителям общей теории педагогики и педагогической психологии.

Массу ценного, экспериментально чистого материала дает работа со слепоглухонемыми и в отношении такой проблемы, как формирование образа внешнего мира. Проблема эта, как известно, имеет первостепенное значение не только для общей теории психологии, но и для теории познания, для гносеологии, для Логики (с большой буквы), для теории отражения. Факты, связанные с особенностью восприятия внешнего мира слепорожденными, не случайно оказывались в центре самых ожесточенных дискуссий в философии последних трех столетий. Достаточно сказать, что в дискуссиях по поводу понимания этого рода фактов, а точнее — по поводу их общеполитического значения, ломали копья такие мыслители, как Беркли и Локк, Ламетри и Кондильяк, Дидро и Фейербах.

Трудности, связанные с пониманием той роли, которую играют в формировании образа различные рецепторы, а тем самым различные способы непосредственного восприятия внешнего мира, были остро подмечены Джорджем Беркли (этому посвящен его фундаментальный трактат «Опыт новой теории зрения», 1709 г.). Беркли удалось навязать старому материализму бой по поводу «задачи Молине». Она формулировалась приблизительно так:

Узнает, или не узнает неожиданно прозревший слепорожденный предметы, прекрасно известные ему по осязанию? Сумеет ли он отличить круг от квадрата?

Согласно теоретическим установкам Беркли, такое узнавание принципиально невозможно, а эксперимент (снятие катаракты) как бы подтвердил его правоту. Казалось, что тем самым подтверждается и то фундаментальное положение берклианской системы, согласно которому «объект зрения» и «объект осязания» — это абсолютно разные, ничего общего между собою не имеющие «объекты», а точнее различные состояния человеческого организма, лишь по привычке связываемые в один «комплекс». Тем самым рушилось и самое понятие образа. В 1749 г. Дени Дидро, стараясь спасти это понятие в своем «Письме о слепых в назидание зрячим», пытался решить задачу Молине иначе, чем Беркли, вводя в нее дополнительное условие. Дидро доказывал, что если прозревший слепорожденный — математик или геометр, он сможет узнать знакомые ему по осязанию предметы, так как он способен выявить те общие и инвариантные соотношения, которыми и в зрении, и в осязании представлен один и тот же объект. Но «образ» тем самым оказывался результатом весьма сложных геометрических умозаключений, логических операций. Аргументация Беркли в силу этого оказалась очень живучей и возродилась впоследствии в виде концепции о «специфической энергии органов чувств», базировавшейся на философии Канта, согласно которой человеческое сознание имеет дело не с внешним миром, а лишь с суммой «внутренних состояний, возбуждаемых в теле человека «вещью в себе» — всегда запредельным и потусторонним для него «иксом».

Коварство аргументации Беркли, доставившее столько хлопот материалистической философии и психологии, заключается, по-видимому, в том, что психологическая и гносеологическая проблема «образа» была подменена по существу чисто физиологической проблемой. Заметим, что такая подмена (приводящая к тем же самым — агностическим — выводам) характерна для всей современной неопозитивистской философии и ориентирующейся на нее психологии. Действительно, односторонний физиологический подход к проблеме образа и соответствующая интерпретация этого понятия, ограниченные теми фактами, которые можно наблюдать «внутри тела» человека, способны

решить проблему образа так же мало, как и интроспекционистская<sup>1</sup> психология. Единственно правомочным в исследовании этой проблемы (как и вообще всех философско-психологических проблем) оказывается рассмотрение всей совокупности фактов, касающихся деятельности человеческого существа внутри мира создаваемых и воссоздаваемых ею предметов. Этим и определяется суверенность психологии по отношению к физиологии высшей нервной деятельности.

И если взглянуть на развитие психики слепоглухонемых с этой подлинно психологической и гносеологической точки зрения, охватывающей более широкий круг фактов, нежели физиология, то оно будет иметь значение экспериментального подтверждения материалистической концепции «образа», того самого подтверждения, которого столь не хватало Дидро в его споре с Беркли. А именно: развитые слепоглухонемые имеют абсолютно тот же, вполне тождественный и адекватный, образ «внешних» (причем очень сложных) предметов, что и люди, воспринимающие этот внешний мир преимущественно с помощью зрения.

Достаточно пронаблюдать, с какой поразительной точностью слепоглухонемая Юлия Виноградова воспроизводит в пластилине формы и пропорции «ощупанного» ею предмета, даже такого сложного, как деревянная изба со всею ее утварью или контуры оврага, по которому она гуляла. Она воссоздает непосредственно форму или способ собственного активного действия, движения своего тела. А опосредствованно — форму (контур) той внешней действительности, в которой она осуществляла движение, форму и расположение всех «внешних» тел — их собственный образ, доказывая тем самым предметно, что она этот образ имеет. Правда, этот образ бесцветен, не окрашен, но в остальном он совершенно тот же, что и у любого зрячего.

Попутно заметим, что описанный нами факт имеет самое прямое отношение к вопросу о так называемой «интуиции» в том смысле, который придавали этому термину представители классической философии, начиная от Декарта — Спинозы и кончая Кантом — Гегелем, в смысле способности человека строить образ и действовать с ним вместо реального предмета, получая в итоге те же самые результаты, что и в реальном предметном действии. Эта способность, по-видимому, является более фундаментальной формой мышления, чем способность оперировать знаками и символикой, языком в строгом смысле этого слова. Исследования психики слепоглухонемых в этом направлении могут дать немаловажные выводы относительно той интимной, во многом еще таинственной, связи, которая устанавливается между «знаком» и его «значением».

Трудно обрисовать все возможности, которые таятся для исследования проблем человеческой психологии в фактах, полученных при специально организованном развитии психики слепоглухонемых. По-видимому, глубоко прав акад. Н. Н. Семенов, охарактеризовав работу школы Соколянского — Мещерякова как далеко еще не оцененный и тем более не исчерпанный клад для науки и выразив надежду, что эта работа привлечет к себе более серьезное внимание, нежели то, которое ей до сих пор оказывается.

#### Сноски

<sup>1</sup> Интроспекция (от лат. intro — внутрь, spectare — смотреть) — наблюдение за собственными внутренними психическими явлениями. Идеалистическая психология считает интроспекцию основным методом изучения психических явлений.