

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 пискom 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, т.е. 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 встроеной, 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 психические 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 удастся 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, рельефно-графические 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 удостоивается публикации своих научных работ в центральных журналах. Тексты их докладов на ученом совете факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, напечатанные в «Вопросах философии» (№ 6 за 1975 г.), 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 – загадок 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 выходящее 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 жёсткое: психики нет вообще, и «сама» она не возникнет. Ее надо «сделать», сформировать, воспитать, создать. Для этого нужно знать совершенно точно: что 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 – интеллект, сознание, воля? В каких условиях психика человека развивается нормально, а в каких дает уродливые перекосы, педагогический брак? Всё 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 aberrаций, 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 всё в ответе один ты – педагог-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 врождённа, 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 миллиметр, 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.

Всё, 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) рефлексy, 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 20-е годы – И. Соколянский попробовал приступить к делу именно с таким представлением, опиравшимся на материализм примитивного, механического толка. Но он очень быстро убедился, что такой путь ведет в тупик. Дрессированное животное – пусть даже очень ловкое и по-животному смышленное – 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 степени 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, невозпроизводимой 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, позволяющих 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 всё 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 ¹, 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, т.е. 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 представителем биологического вида, т.е. 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 очеловечения» под руководством своей маленькой подружки, служанки-негритянки, практически обучившей ее всем нехитрым делам, связанным с жизнью и бытом отцовской 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 очеловечения» 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 и – 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 очеловечения», 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-послушной, «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, т.е. 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 всё новые и всё 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 обретёт...

Могут сказать (и говорят): это у слепоглухонемых так, а в «норме» – всё 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 четверым 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 что 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, естественноприродный 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 в корне 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 так же 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 надеяться 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.

Всё 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 специфические 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 рождает 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 слепоглухонмота.

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 научно-материалистически смогли раскрыть лишь Маркс и Энгельс. В научно-педагогической деятельности Соколянского – Мещерякова их правота стала доказанной и строго экспериментальной. 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

течении 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 всё 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, по-видимому, 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 объяснить 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 уникальным 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 добротной 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.