

# Становление личности: к итогам научного эксперимента

«Коммунист», 2 (1977), с. 68-79

Откуда берется талант? «От бога», – говорят одни. «От природы, от генов папы с мамой», – возражают им другие. И те и другие исходят из того факта, что талант – редчайшая редкость. Даже цифру подчас называют, ссылаясь на статистику: около шести процентов всех живущих на земле людей. Согласно логике, остальные 94 процента бесталанны от рождения и потому «самим богом» или «природой» обречены на труд, творческих способностей не требующий.

А что, если предположить обратное: задатками таланта одарен от рождения, то есть генетически, каждый нормальный человек, и только от социальных условий развития, от сложившейся в обществе системы воспитания зависит процентное отношение между людьми «талантливыми» и «бездарными»? Что, если мы просто не научились еще использовать на полную «проектную мощность» возможности нашего мозга и не умеем каждого входящего в жизнь ребенка вырастить всесторонне развитым человеком? А ведь принципы коммунизма предполагают решение именно такой задачи: формирование всесторонне развитой личности каждого члена общества. И это решение опирается не на мечтания, а на данные самой строгой науки, в частности, на действительные завоевания материалистической психологии, на убедительные результаты экспериментально-теоретического исследования.

Редко, но случается, что в руки воспитателя попадает существо, по всем биологическим показателям принадлежащее к виду «*Homo sapiens*», но не обнаруживающее признаков человеческой психики – ни [68] речи, ни мышления, ни сознания, ни даже примитивных проявлений целенаправленной деятельности. Такое существо растет – увеличивается в размерах, однако психическое развитие так и не начинается.

Непосредственная причина этого явления – слепоглухота, то есть одновременное отсутствие и зрения и слуха. Получена ли она от рождения или обретена в раннем детстве в результате болезни или несчастного случая – это дела не меняет, ибо при рано наступившей слепоглухоте очень быстро деградируют и атрофируются все те намеки на человеческую психику, которые едва успели возникнуть до этой беды, и ребенок становится подобным некоему человекообразному растению, чем-то вроде фикуса, который живет лишь до тех пор, пока его не забыли полить. И это при вполне нормальном (с биологической, с медицинской точки зрения) мозге. Мозг продолжает развиваться по программам, закодированным в генах, в молекулах дезоксирибонуклеиновых кислот. Однако в нем не возникает ни одной нейродинамической связи, обеспечивающей *психическую* деятельность.

Он так и остается лишь органом управления процессами, протекающими внутри тела ребенка, – процессами кровообращения, пищеварения и выделения, газообмена, терморегуляции, работой эндокринной системы и т.д., а они протекают без участия психики

и в ней не нуждаются. Нет в ней необходимости – и она не возникает, хотя все морфофизиологические предпосылки для этого налицо.

Жестокий эксперимент, поставленный природой, – так можно определить эту трагическую ситуацию. «Эксперимент», который со всей остротой ставит перед наукой о человеке ряд кардинальных вопросов, требующих от нее совершенно точных и однозначных ответов.

И наука – психология (именно психология, а не физиология высшей нервной деятельности!) – сумела найти им решение, и не только теоретическое. Продуманное теоретическое решение, опиравшееся на последовательно материалистическое понимание природы психики, сознания, воли, интеллекта и нравственности, было подвергнуто здесь испытанию «огнем» практики. Оно легло в основу многолетнего экспериментально-педагогического исследования и доказало свою правоту (или, как говорят философы, истинность) в результатах столь доказательных и бесспорных, что о них заговорила теперь специальная и широкая пресса всего мира.

Советская наука показала и доказала в данном случае, что научно организованный процесс воспитания даже при таком, казалось бы, неодолимом препятствии, как полное отсутствие сразу слуха и зрения, может вывести ребенка на путь полнокровного человеческого развития и сформировать в нем не только психику вообще, но и психику самого высокого порядка, открыв ему доступ ко всем сокровищам человеческой духовной культуры и воспитав из него всесторонне развитого, по-настоящему талантливого человека.

В этом сразу же убеждается каждый, кому довелось познакомиться с четырьмя удивительными людьми – Сергеем Сироткиным, Натальей Корнеевой, Александром 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. [69]

Сережа 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 – 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 – и не только теоретически. Она с радостью работает со слепоглухонемыми малышами, проявляя незаурядные педагогические такт и талант.

Юра Лернер работает над расширением ассортимента наглядных пособий для незрячих – барельефы, горельефы, рельефно-графические схемы и рисунки. Когда умер 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 формах его выражения, но и в форме достаточно внятной живой устной речи. Они часто выступают перед большими аудиториями с лекциями, с докладами – 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, напечатанные в «Вопросах философии» (№ 6 за 1975 год), президент Академии педагогических наук СССР В.Н. Столетов назвал «научными документами потрясающей силы». Таковы они и по серьезности мысли и по точности ее литературного выражения.

Сейчас все четверо быстро продвигаются в освоении английского языка, и преподаватели удивляются той легкости, с какой студенты схватывают хитрости его строя – особенно грамматики, синтаксиса и стилистики.

А ведь они как были, так и остались физически слепоглухими и, если бы не специально разработанная наукой система воспитания, были бы обречены на бессознательное существование в мире мрака и безмолвия, и физического и духовного, и в прямом и в переносном смысле сих 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 стали, все четверо решили посвятить свою жизнь, свои силы разгадке тайны рождения души – продолжению уникальной работы своих учителей – Ивана Афанасьевича Соколянского (1889-1960) 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», а 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 замечательных советских людей.

И стал этот подвиг возможен именно потому, что они такими воспитаны, людьми, обладающими развитой человеческой психикой [70] самого высокого качества:

остроаналитическим интеллектом, ясным сознанием, упорнейшей волей, завидным воображением и критическим самосознанием, то есть 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 таинство – чудо 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 кардинальные проблемы общей психологии.

«Особенность рассматриваемого нами эксперимента, – сказал действительный член Академии педагогических наук СССР А.Н. 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, которые открывают как бы окно в самые сокровенные глубины его природы».

Исходное условие жесткое: психики нет вообще, и «сама» она не возникнет. Ее надо «сделать», сформировать, воспитать. Для этого нужно знать совершенно точно, а что именно ты хочешь сформировать. Что такое психика вообще? Что такое собственно 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 детсадом, перед каждой школой и каждым вузом.

Но – и в том особенность работы со слепоглухим ребенком – все эти проблемы встают «в чистом виде». В обычных условиях психика ребенка формируется под воздействием «педагогической стихии», то есть миллиардов разнообразных, перекрещивающихся и противоречащих друг другу фактов 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. Здесь же 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.

Исходное условие – то, что дано природой, биологией. Ничтожно мало – одни лишь простейшие органические нужды: в пище, воде да физических факторах известного диапазона. Больше ничего. Никаких мифических рефлексов вроде «рефлекса цели», «свободы», «коллекционирования» или «поисково-ориентировочного рефлекса», которые многим физиологом 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 [71] 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 в этом случае мы делаем это, 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, а и умение самостоятельно передвигаться в пространстве по направлению к пище, корректируя это направление сообразно форме и расположению внешних тел – препятствий на его пути. 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: нужда в пище врождена, а потребность (и способность) осуществлять поиск пищи, активно сообразуя действия с условиями внешней среды, – нет. Это очень сложная прижизненно формируемая деятельность, и в ней вся тайна «психики» вообще. Делается это так: соску отводят от губ ребенка на миллиметр, и если он это минимальное расстояние сумел преодолеть собственным движением, отводят на сантиметр. И так далее. Потом – загораживая препятствием, которое он 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, общи 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 – зоопсихики – построить сложное здание психики специфически человеческой, сформировать сознание, волю, интеллект, воображение, самосознание и в итоге – человеческую личность, нужно точно знать, чем отличается психика вообще, свойственная всем высшим животным, от 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 прямо дезориентировала поиск, 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 тех психических функций, которые свойственны 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 тут установить с их точки зрения вообще нельзя. Такого рода тенденции непосредственного сведения психического к физиологическому, по существу, противоречили подлинно материалистическим традициям научной физиологии школы И.М. Сеченова.

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 [72] 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 и сам 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 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 «обозначаемой» им вещью, требуется до восьми тысяч настойчивых предъявлений.

Американские психологи, опиравшиеся на всемирно известный уникальный факт успешного воспитания Элен Келлер – первой в мире слепоглухонемой девочки, достигшей достаточно высокой ступени духовного развития, – заявляли, что именно язык, слово, речь явились тем ключом, с помощью которого удалось открыть для нее вход в царство человеческой культуры. Однако повторить «чудо Элен Келлер» не удавалось никому. Тогда уникальность этого факта, истолкованного как «акт пробуждения бессмертной души силой божественного глагола» (то есть 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 Келлер, сумели дать ей вполне рациональное объяснение, исходившее из совершенно иных теоретических принципов, позволивших не только повторить, но и далеко превзойти успех воспитателей Келлер.

Их педагогическая стратегия и тактика базировались на следующем. Животное активно приспособляется к окружающей его естественноприродной среде, ориентируясь в ней в

процессе удовлетворения биологически врожденных его виду потребностей. Его психика как раз и возникает и развивается как функция такого способа жизнедеятельности. Тут и ее потолок.

Человек же в корне перевертывает отношение. Он 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», то есть в организме общественного производства человеческой (специфически человеческой!) жизни, в лоне «совокупности общественных отношений», завязывающихся между людьми в процессе этого производства, в ходе [73] 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». 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, то есть 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, то есть 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. «Сущность человека» заключается в «совокупности общественных отношений», 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», – осуществляемой ребенком совместно с воспитателем и, естественно, разделенной между ними таким образом, чтобы ребенок постепенно перенимал все те специфически человеческие способы осознанного взаимодействия со средой, 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, то есть 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, то есть не обрел бы ни сознания, ни воли, ни интеллекта («разума»).

Ибо разум («дух») предметно зафиксирован не в биологически заданной морфологии тела и мозга индивида, а прежде всего 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 во вполне прозаических вещах – в тысячах предметов быта. И в действиях взрослого, умеющего обращаться с этими вещами по-человечески, то есть разумно (целесообразно), в согласии с их ролью и функцией в системе человеческой культуры. В той мере, в какой ребенок научается (у взрослого, разумеется) самостоятельно оперировать вещами так, как того требуют условия окружающей его с колыбели культуры, он и становится субъектом высших психических функций, свойственных лишь человеку. И это происходит раньше, чем 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 Келлер». Комментируя этот феномен, они не считают нужным даже упомянуть тот факт, что до того, как девочка смогла [74] 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 отцовской фермы... Вот это-то решающее обстоятельство и позволило талантливой учительнице – Анне Салливэн – 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 факта.

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 первоначальном 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 дьявольского 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 не трудно 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. Не задави, не угаси ее! Если ты, не заметив ее, будешь продолжать руководить ребенком с прежней силой и настойчивостью, активность его ручонки 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 целенаправленной активности. Поэтому неумеренный руководящий нажим, 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, знание («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 получают «удоборуководимые», но безынициативные, пассивно-безвольные и слишком «послушные» люди, как огня боящиеся принимать самостоятельные решения и не умеющие их принимать, а тем более осуществлять? Ведь эти нравственные качества закладываются очень рано, как и им противоположные. Может быть, даже там, где двухлетнего человека, уже 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 [75] 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 у нормальных детей психика возникает явно раньше, нежели они научатся осваивать окружающий их мир своими руками. Дело, однако, в том, что психика младенца формируется ровно в той мере, в какой он научается управлять *руками матери* (пользуясь лишь ей понятной мимикой, жестами, а затем и словами). Психика младенца и тут возникает и формируется как функция предметно-практической деятельности, как производное от работы рук (хотя и не его собственных, а чужих).

Когда же взрослый наблюдает младенца, не обращая внимания на то, что делают руки матери, то и возникает иллюзия «спонтанного» развития психики. Не обращают при этом внимания и на тот факт, что «управлять» чужими руками младенец может лишь в тех пределах, которые ему заданы, то есть теми действиями, которые руки матери совершают

уже и без его «команд» (до и независимо от «управляющей» деятельности его мозга) и потому активно формируют, определяют развитие его психики.

Условия психического развития ребенка, создаваемые слепоглухотой, заставляют в полной мере оценить решающее значение работы рук (то есть непосредственной предметно-практической деятельности) для формирования человеческой личности.

Этим вполне и объясняется тот блистательный педагогический успех, о котором мы рассказали в начале статьи. 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 и есть та самая способность – потребность, которая составляет ядро всей специфически человеческой психики и издавна именуется талантом.

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 двери в новые, недоступные без него этажи культуры, в мир Пушкина и Толстого, Спинозы и Герцена, Дарвина и Эйнштейна, и общение с этими «собеседниками» производит новые сдвиги в его психике, поднимает на новые уровни не только культуру его речи, но и, само собой понятно, 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 отталкивает как не имеющие [76] никакого смысла и значения. В том числе и игрушки. Это принципиально ограничивает сферу его внимания, его поисково-ориентировочной деятельности, его психики.

Лишь позднее собственно 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 формирующейся психики, ибо тут и только тут возникает «интерес» к биологически-нейтральным объектам, в частности к игрушкам. Только тут, собственно, и начинается полноценное человеческое развитие: человек ест, чтобы жить, а не живет, чтобы есть. Этот древний афоризм очень точно выражает суть ситуации, заключающейся в том, что способность действовать по-человечески превращается в главную и ведущую за собой все дальнейшее развитие потребность, а прежние «цели» низводятся до роли средств. «Эгоистические» интересы собственного организма вытесняются «альтруистическими» интересами коллективно осуществляемой деятельности, то есть подлинно человеческими потребностями, и уступают им место.

Само собой понятно, что не в дезоксирибонуклеиновых кислотах мы должны искать истоки этих потребностей. По своему генезису они на все сто процентов социальны и потому должны быть сформированы в условиях специально созданных педагогических ситуаций. Эту истину, имеющую также всеобщее значение, работа со слепоглухонемыми детьми доказывает экспериментально-практически. Повторяю: «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 явлений, как совесть, чувство собственного достоинства, уважение к личности другого человека и им подобные 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. Она показывает, каким образом 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 индивида, 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) – и талант не возникнет.

Вернемся теперь к ходячему предрассудку, согласно которому лишь меньшинство 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 на 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 нетворческую работу ради куска хлеба, ради крыши над головой, ради грубопримитивных или гипертрофированно-извращенных этой цивилизацией требований плоти. А такой тип мотивации никогда не рождал и не родит таланта. [77]

Не будем выяснять, насколько достоверна статистика, определяющая наличный процент талантов. Важно другое – она выражает совсем не то, что стараются ей приписать буржуазные идеологи. Она выражает тот факт, что при наличном – буржуазно-капиталистическом – способе разделения общественного труда лишь меньшинство индивидов оказывается в нормальных условиях человеческого развития и потому достигает нормы этого развития. Норма составляет тут привилегию. Остальные же этой нормы не достигают, поскольку система воспитания, созданная этой цивилизацией, задерживает их на том уровне развития психики, для которого доступна лишь чисто репродуктивная работа, исполнение извне навязанных действий, схема 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 добивается от своих работников соответствующего ее идеалам и стандартам «поведения». В этом вся суть «педагогической психологии» Скиннера (последнее слово бихевиоризма в проблеме «воспитания»), широко применяемой ныне во многих 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 личности, психики, «неизвестно» откуда и как взявшейся (ибо на этот вопрос бихевиоризм с его грубомеханистическим пониманием ответа дать не в состоянии и потому ищет его решение в биологии, усматривая главный источник человеческого поведения в сфере врожденных «церебральных структур»). Не удивительно поэтому, что единомышленники Скиннера все чаще возлагают свои главные надежды на прямое насильственное вмешательство в работу мозга с помощью хирургии и химии, электроники и гипноза. Вполне логичный финал, демонстрирующий полное банкротство обрисованной «педагогике», ее откровенно враждебный человеку характер.

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 «педагогике» 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 – фазы таланта, фазы личности, – экспериментально-практически доказала, что она может и потому обязана вырастить из каждого ребенка гармонически развитого, социально активного человека.

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 единство личности. Видно, как возникает и самое это таинственное «единство», каждый раз индивидуально неповторимое «Я», обладающее самосознанием, то есть способностью осознавать самого 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 ее идеальными эталонами (нормами), заданными историей культуры, и стремясь эти нормы превзойти, задав им новый уровень.

То 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 [78] когда-то почвой для философских систем Канта, Фихте, Шеллинга и Гегеля, теоретически превративших это «самосознание» в нового бога.

То самое самосознание личности, тайну которого научно-материалистически смогли раскрыть Маркс и Энгельс.

В научно-педагогической деятельности Соколянского – Мещерякова их правота нашла еще одно строго экспериментальное доказательство. И в этом непреходящее значение их работы – 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 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 это 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. Саша 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...

Как всякий действительно талантливый человек, Саша никогда не станет применять к себе это громкое слово – талант. Он скажет, что ему просто повезло. Посчастливилось попасть к людям, которые сумели привить ему любовь к труду, к знаниям, к поэзии и воспитали его так, что он испытывает удовлетворение от самой хорошо сделанной работы. Это высокое – подлинно человеческое – удовлетворение и придает ребятам силы, нужные для того, чтобы ежедневно и ежечасно совершать свой великий нравственный подвиг.

Талант – это не количественное различие в уровнях развития людей, а качественно новое свойство психики, связанное с коренным, принципиальным изменением в типе и характере труда, в характере его мотивации. Это качество – результат гармонического и всестороннего развития человека, его высших психических функций (способностей), увязанных в единство личности, сосредоточенной на решении больших, общезначимых задач. В этом и состоит норма человеческого развития, заданная историей. Такую задачу ставит перед собой только коммунизм, и только он в силах ее решить. [79]