

О природе способности

Внимание к природе способности в ее общей форме понятно. Это, пожалуй, центральная проблема социальной педагогики в наши дни. В этой связи огромный интерес представляет собой полемика, возникшая между С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым¹.

При первом чтении подлинное острие спора обнаружить не так-то легко. Оба автора признают одни и те же исходные положения и решающие факты; ни тот, ни другой не отрицают важности фактов, подчеркиваемых оппонентом. Спор, по-видимому, идет лишь о несколько иной расстановке акцентов.

В самом деле, оба исходят из следующего положения вещей. Развитая человеческая способность есть продукт развития индивидуума внутри человечески-организованного мира, есть продукт упражнения органов на предметах, созданных человеком для человека. Она ни в коем случае не наследуется биологически, вместе с анатомо-физиологической организацией, а только через усвоение способов человеческой деятельности, предметно зафиксированных («депонированных») в структуре человечески-преобразованного мира, через анатомию и физиологию «неорганического тела человека». И, конечно же, ни тот, ни другой не отрицают при этом роли природных предпосылок специфически-человеческого развития, и непосредственно – анатомо-физиологической организации тела индивидуума. Последнее совершенно бесспорно: в собаке или обезьяне никаких специфически-человеческих способностей не разовьешь, сколько ни упражняй их органы на предметах, созданных человеком для человека.

С другой стороны, столь же ясно, что в готовом виде «способность заключена в строении органов человеческого индивидуума столь же мало, как и форма статуи в куске мрамора или глины. [62]

«Способности людей формируются не только в процессе усвоения продуктов, созданных человеком в процессе исторического развития, также и в процессе их созидания, процесс же созидания человеком предметного мира – это и есть вместе с тем развитие им своей собственно природы», – С.Л. Рубинштейн. Вместе с тем, совершенно ясно, что «биологически унаследованные свойства (задатки) составляют у человека лишь одно из условий формирования его психических функций и способностей – условие, которое, конечно, играет важную роль», – А.Н. Леонтьев.

Так что спор идет по более тонкому моменту. Попробуем его выявить.

В статье А.Н. Леонтьева делается категорический акцент на то обстоятельство, что все без исключения человеческие психические функции (в том числе и способности) суть на 100 % продукт упражнения органов на предметах, созданных человеком для человека. Как таковые, они имеют свой материальный субстрат в прижизненно формирующихся системах рефлексов. «Конечно, у всех нормальных людей имеются такие морфологические задатки, которые делают, например, возможным, овладение языком. Сложившись в период становления человека, они представляют собой одну из существенных биологических особенностей вида Гомо Сапиенс. Однако ни сам язык, ни те конкретные механизмы,

которые реализуют процессы речи на том или другом языке, не заключены в этих задатках, не “записаны” в мозгу. Иначе говоря, они в онтогенезе не “проявляются”, а формируются».

Иными словами, весь состав «способности» индивидууму «задан извне» – со стороны предметно-человеческого мира, а развитие способности (ее формирование) заключается в индивидуальном «усвоении» им опыта других людей, тех способов изменения окружающего мира, которые создали тело цивилизации, те предметы, которые окружают человека с детства.

Против чего ж возражает С.Л. Рубинштейн?

Он усматривает в этой постановке вопроса одностороннюю переоценку «внешней детерминации» развития психики, соответственно – недооценку «внутренних условий» и «предпосылок», опосредствующих специфичность внешних воздействий на систему психических актов. [63]

«Правильное положение о социальной обусловленности человеческого мышления и человеческих способностей перекрывается в теории интериоризации механистическим пониманием этой его социальной детерминации, разрывающим всякую взаимосвязь и взаимообусловленность внешнего и внутреннего, вытравливающим всякую диалектику внешнего и внутреннего, общественного и природного в человеке».

Этот упрек, обращенный не прямо к Леонтьеву, а непосредственно к П.Я. Гальперину как последовательному стороннику теории «интериоризации», имеет у С.Л. Рубинштейна тщательно развитую им философско-логическую предпосылку: всякое внешнее воздействие на систему опосредуется (преломляется) через внутреннюю природу системы. Неучет этого обстоятельства неизбежно приводит, согласно С.Л. Рубинштейну, к механистическому толкованию «причинной» обусловленности психики внешним миром, к представлению о том, что человек есть нечто всецело пассивное, лишь рецептивное, и не есть субъект, активная сторона своих отношений с предметной средой.

От этого упрека отмахнуться нельзя, тем более, что С.Л. Рубинштейн подкрепляет его целой серией дальнейших соображений. Главное из них следующее. Если весь состав способностей «задан» индивиду «извне», будучи «депонирован» в формах предметно-человеческого мира, сообразуясь с которыми индивид тренирует свои органы, делая их «способными» к определенному типу действий, то процесс развития способности сводится просто к «усвоению исторически выработанных операций».

Но при данной постановке вопроса исчезает не что иное, как сам *субъект*, или, точнее, индивидуум с самого начала не рассматривается как *субъект*, а только как *объект* внешних воздействий, только как нечто формируемое, но не как формирующее.

Способность сводится здесь к «функционированию в готовом виде данных операций, включаемых по заранее заданным признакам».

«Организовать умственную деятельность как совокупность хорошо отработанных операций, включаемых по заранее заданным признакам, значит, конечно, [64] чрезвычайно упростить задачу обучения и обеспечить более быстрое и легкое достижение непосредственного, строго ограниченного учебного результата. Но какой ценой? Ценой вытравливания из так называемой умственной деятельности, собственно мышления. Идя этим путем, несомненно, можно (ничего мудреного в этом нет) добиться в каждом

отдельном случае определенного эффекта. Но каков будет конечный общий результат? Превращение человека в креатуру педагога, в человека, умеющего жить лишь по его шпаргалкам, выполнять лишь то, что учителем в нем «запрограммировано». Он сможет воспроизводить то, что в него вложено, но большего от него не ждите!»

Факт выставлен здесь весьма весомый: то, что называется «способностью» в точном смысле слова, действительно не может быть аналитически «разложено» на ряды операций (навыков) и признаков, по которым они должны приводиться в действие, без того, чтобы не исчез один из важнейших компонентов «способности» – умение действовать там, где заранее заданного способа действия нет, или же нет «признака», по которому следует включать ту или иную из заданных «операций».

Ведь умение действовать в такой ситуации как раз и отличает «способного» человека от «неспособного», более способного – от менее способного, а в конце концов собственно человека – от машины.

«Недостаточно снабжать учащегося готовыми схемами действия (хотя без этого и нельзя обойтись). Надо еще подумать о создании внутренних условий для их продуктивного использования (не говоря уже о возможности самим находить новые обобщения, новые приемы, новые способы действия – операции). Для того чтобы успешно формировать мышление, надо учесть эту взаимосвязь внешних и внутренних условий в детерминации мышления».

«Ничто не служит таким очевидным показателем умственной одаренности, как постоянное возникновение у человека *новых* мыслей».

А не просто умение воспроизводить заученные «операции», умение включать их по заранее же заученным признакам их применимости. [65]

При разложении же «способности» на ряды операций, через которые она реализуется, на ряды «признаков», по которым они включаются, исчезает как раз ядро «способности» – субъект.

Получается ситуация, аналогичная той, в которую попадает химик, разлагающий воду на ее составные части, на кислород и водород. С одной стороны, достоверно известно, что в составе «воды» нет ничего, кроме кислорода и водорода. С другой же – очевидно, что простая сумма двух частей водорода и одной части кислорода вовсе не есть еще вода. Именно «вода» тут-то и исчезла, пропала.

Для того чтобы получить опять воду, требуется особая реакция, особый вид их синтеза, особый ряд условий, при которых протекает этот особый синтез.

Что же за условия требуются для того, чтобы индивидууму был не просто привит ряд операций и сообщен ряд признаков, по которым их следует включать, а *способность*?

С.Л. Рубинштейн говорит: *внутренние условия*, то есть некоторые психические механизмы, данные до и независимо от процесса усвоения «навыков», «операций» и признаков их «включения», это – та почва, тот живой ствол личности, на который только и могут быть привиты навыки. Без этого система операций и признаков их включения не будет продуктивной, а будет только репродуктивной. Иначе говоря, получится

машинообразный тип интеллекта, тот самый, который уже сегодня может успешно заменить машина, электронное устройство...

В общем виде соображение неотразимо. Не отбив его, теория «интериоризации» не может считать себя правой.

Но с С.Л. Рубинштейном можно согласиться, с другой стороны, только до той точки, где он переходит к конкретно-психологическому описанию тех самых «условий», которые он назвал «*внутренними*».

Что такое «внутреннее» ядро способности и откуда оно берется? Дано оно от природы, вместе с анатомо-физиологическими предпосылками, вместе с безусловно-рефлекторной основой прижизненно складывающихся систем условно-рефлекторных связей? [66]

Или же оно – так же, как и система «операций» – есть факт, создаваемый в онтогенезе, в ходе упражнения органов на предметах, созданных человеком для человека. Тем самым – такое же «интериоризованное» свойство индивида, как и конкретная схема действия, «операция»?

Здесь у С.Л. Рубинштейна ясности нет. Нет прямого ответа. Более того, ряд формулировок заставляет подозревать, что С.Л. Рубинштейн склоняется к природному, анатомо-физиологическому толкованию этого «внутреннего».

Это можно заподозрить по тем выдержкам, которые мы приводили. Но ведь такое толкование «внутреннего» противоречит собственному замыслу С.Л. Рубинштейна. В самом деле, если «внутреннее» понимать как нечто данное до и независимо от процесса усвоения индивидуумом исторически-накопленного опыта человечества, то оно и должно браться педагогом как заранее данная предпосылка всех целенаправленных педагогических воздействий. А вся сумма воздействий опять же сведется к воспитанию «навыков», то есть тех формальных (формализованных) операций, которые включаются по заранее заданным же «признакам».

Но ведь сам же С.Л. Рубинштейн хочет, чтобы воспитание понималось не как формальное усвоение знаний (операций), а как развитие способности. Стало быть это «внутреннее» тоже должно быть продуктом целенаправленной деятельности педагога, а не продуктом физиологического акта папы с мамой.

Природное, анатомно-физиологическое толкование «внутреннего» нацело и категорически исключает возможность целенаправленного формирования того самого ядра «способности», которое остается за вычетом всей системы хорошо отработанных операций, включаемых по заранее заученным «признакам».

В этом случае педагог должен обучать ребенка именно «операциям» и признакам их включения. «Способность» же в собственном смысле слова для него будет объективным (то есть совершенно от его воли и сознания не зависящим анатомо-физиологическим) фактом, предпосылкой, сложившейся до и независимо от его воздействия на ребенка. В итоге окажется данный индивид «способным» [67] или «неспособным», более или менее способным к продуктивному использованию системы навыков (операций) – тоже будет фактом, совершенно от педагога независимым...

Тогда на практике исчезнет, никак не скажется разница между тем типом «образования», которое, как полагает С.Л. Рубинштейн, диктует педагогу теория интериоризации, и тем типом образования, который он хотел бы видеть.

Поэтому мы не склонны подозревать С.Л. Рубинштейна в натуралистической интерпретации того ядра «способности», которое представляет «остаток» после вычета всех строго формализованных моментов (то есть как хорошо отработанных схем действия, «операций», так и строго сформулированных признаков их включения). Мы склонны отнести такое понимание «внутреннего» за счет некоторой некорректности его формулировок.

Ибо весь пафос его позиции заключается как раз в том, чтобы найти способ целенаправленно-педагогического воздействия на ребенка, обеспечивающий развитие и даже рождение той психической функции, которая составляет ядро «способности», – продуктивность (не репродуктивность) использования операций по заранее известным признакам.

Ибо вот против этого он все время полемизирует:

«Против концепций, согласно которым “мышление – это по преимуществу оперирование в готовом виде полученными обобщениями; умственная деятельность – это функционирование операций, автоматически включаемых по заранее заданным признакам... мышление, таким образом, – дело учителя только, не ученика!”»...

Эта концепция, – продолжает С.Л. Рубинштейн, – ее основная установка, «искусственно подчеркивает рецептивный аспект мышления – способность усваивать данное, или маскирует его активный, творческий аспект – способность открывать новое».

Если бы С.Л. Рубинштейн и в самом деле натуралистически, анатомо-физиологически трактовал природу внутреннего – то есть активного, продуктивно-творческого момента в составе «способности» – то он сам же сделал бы невозможной постановку вопроса о способах [68] педагогического воздействия, обеспечивающих появление этого момента в умственной деятельности.

Согласно его собственной установке, «упор делается на исследование *процесса* мышления и исследуется оно не только там и тогда, когда оно оперирует уже готовыми обобщениями, а также – и даже особенно – когда оно... идет к *новым* обобщениям».

Значит, хитрость заключается вовсе не в том, чтобы заштамповать в индивидууме умение действовать по заученной схеме, умение включать ее по заранее заданному «признаку» ее применимости, а в том, чтобы поставить ребенка в такую ситуацию, внутри которой он вынужден был бы действовать сам как «самость», как субъект. Эта ситуация, очевидно, должна обладать следующим характеристиками.

Прежде всего быть остроконфликтной. То есть: такой, где заранее известные индивидууму «операции» и «признаки» их включения *отказывают*, и индивидуум должен сам найти способ решения трудности, открыть *новый* для себя (хотя и не новый для педагога) путь действия. Он должен сам «открыть» для себя тот единственный способ действия, ту «операцию», которая ведет к цели. Или же, наоборот, открыть новый для него «признак» применимости известных ему операций в непредусмотренном случае.

Искусство педагога, педагогический такт, даваемый «опытом», в том как раз и состоит, чтобы всегда уметь задать ребенку подобную ситуацию, и чтобы она притом была посильной для того уровня и запаса знаний, с которыми он подходит к данной задаче, трудности, была «разрешимой» на этом уровне развития и притом разрешимой одним-единственным способом и путем – путем самостоятельного «открытия» ребенком той операции, которая здесь требуется и дает «выход» из трудности.

Ибо «активность» – как «внутреннее условие» усвоения операции и признака ее применимости – просыпается, как само собой понятно, только и исключительно там, где индивидуум оказывается перед трудностью в сочетании с потребностью ее преодолеть *своими силами*, без натаскивания, без «подсказки», без намека. [69]

Стало быть, искусство состоит в умении создать такую «трудную» ситуацию, внутри которой был бы объективно *один-единственный выход*, тот самый, который педагогу известен, и есть чистейшая «операция», но ребенку – неизвестен и должен быть найден им самостоятельно, как «новое», а не как «операция» по заданному признаку.

При этом условии «операция» будет усвоена, но не путем дрессировки и заштамповывания, а путем самостоятельной акции индивидуума, через пробуждение его продуктивной активности.

Этим, как нам кажется, снимается антиномия между «теорией интериоризации» и позицией С.Л. Рубинштейна. Таким образом, сохраняются сильные стороны той и другой позиции, но в то же время каждая из них очищается от слабостей, в которых они взаимно упрекают друг друга.

Ибо «способность» заключается в умении действовать по логике той действительности, в которой «депонированы» операции и признаки их «включения», опираясь при этом на усвоенные схемы действий, но не останавливаясь в растерянности там, где уже усвоенные формализмы исчерпали себя и привели к трудности, к антиномии.

Ибо в виде антиномии, в виде формально неразрешимого противоречия, всегда и встает перед человеком *вопрос*, подлежащий решению и не имеющий еще найденного *ответа*, уже разработанного способа действия, ведущего к ответу и решению.

Именно так понимал проблему *способности*, или проблему отличия *понимания* от простого формального усвоения известного Карл Маркс.

Вот решающее место. Характеризуя Рошера, Маркс пишет:

«Рошер обладает, безусловно, большим и часто очень полезным знанием литературы... Но... какая польза мне от человека, знающего всю математическую литературу, но не понимающего математики?.. Если подобный педант, который по своей натуре никогда не может выйти за рамки учения и преподавания заученного и сам никогда не может чему-либо научиться, если бы этакий Вагнер был, по крайней мере честен, то он мог бы быть полезен [70] своим ученикам. Лишь бы он не прибегал ни к каким лживым уловкам и напрямик сказал: здесь противоречие: одни говорят так, другие – этак; у меня же по существу вопроса нет никакого мнения; посмотрите, не можете ли вы разобраться сами. При таком подходе ученики, с одной стороны, получили бы известный материал, а с другой – был бы дан толчок их самостоятельной работе. Конечно, я в данном случае выдвигаю требование, которое противоречит природе педанта. Его существенной особенностью является то, что он

не понимает даже самих *вопросов*, и потому его эклектизм приводит к тому, что он занимается только собиранием уже готовых *ответов*² [71].

¹ *Рубинштейн С.Л.* «Проблема способностей и вопросы психологической теории»; *Леонтьев А.Н.* «О социальной природе психики человека».

² Письма о капитале, с. 82.