

Гегель и проблема способностей

Проблема способностей – одна из самых острых и актуальных тем современной педагогики и психологии. Как таковая, она нуждается в особенно остром теоретическом анализе. Дело в том, что любая педагогическая концепция способностей (а стало быть, и путей их формирования) явно или молчаливо исходит из ряда общефилософских предпосылок, принимаемых отчасти по традиции, отчасти – под влиянием авторитетных философских систем, т.е. в большей или меньшей степени некритично. Отсюда возникает внутри педагогики масса трудностей и разногласий, принципиально не могущих найти свое решение в пределах самой педагогики. Проблема «способностей» принадлежит как раз к их числу.

Начнем с определения самого понятия «способность». Уже тут заключено немало неясностей, внешне выражающихся в крайне неоднозначном употреблении слова «способность». Под этим термином имеют в виду:

- 1) актуально-реализуемое умение совершать действия-операции определенного рода;
- 2) чистую потенцию, чистую возможность *усвоить* схемы этих действий, *научиться* строить свои действия в согласии с ними;
- 3) некоторую «предрасположенность» индивида к той или другой особенной сфере деятельности (к математике, к музыке, к поэзии и т.д.) – в этом случае «способность» становится синонимом «таланта», «одарённости», т.е. *степени* развития данной способности у данного индивида. Все эти три (по крайней мере) аспекта постоянно перепутываются между собой, что никак не способствует ни взаимопониманию, ни пониманию проблемы по существу дела, так как ими определяется как направление исследовательского внимания, так и результаты исследования.

В самом деле, если вы под «способностью» понимаете реально осуществляемое умение действовать с предметами определенного рода, то ответить на вопрос: «Что такое способность?» – значит обрисовать реальный способ действий человека *по его предметному составу*.

Это значит исследовать «способность» именно в тех, и только в тех ее инвариантных моментах, которые никак не зависят от индивидуальных особенностей лиц, ее усваивающих и ее реализующих.

Если же под «способностью» понимать ту совокупность антропологических, типологических или индивидуальных особенностей человека, которая позволяет ему (или, наоборот, препятствует) усвоить и практиковать известный способ деятельности («способность» в точном смысле слова), то речь, естественно, будет идти уже совсем о другом. Еще дальше от проблемы способности, как таковой, уводит желание понять, почему в данном индивиде данная способность реализуется легко, свободно – «талантливо», – а в

другом – трудно, мучительно, «бездарно». В этом случае речь лишь вербально идёт о «способности», а на самом деле – только о *степени* ее усвоения данным лицом (и тогда термин «способность» становится просто синонимом «таланта», «одаренности» и прочих трудно определяемых эпитетов).

Намеренное или невольное смешение этих трех очевидно разных аспектов педагогической проблемы и выражается в неустойчивости употребления термина «способность».

(Эта неустойчивость проявляется либо в синонимическом использовании таких слов, как «Fähigkeit», «Begabung», «Anlage» в немецком языке, либо в очевидной *разнородности предикатов*, приписываемых «способности» – «ability» – в русском и английском языках; ведь ясно, что говорить об «умственной способности» и рядом – о «врожденных способностях» – это все равно что писать рядом две такие фразы: «Слово есть осмысленный знак» и «Слово есть серия колебаний воздуха», думая, что речь идет об одном и том же...)

Дело, разумеется, не в лингвистической путанице, а в неясности понимания самой проблемы способности, в неясности определения *понятия*.

В этом отношении Гегель до сих пор чрезвычайно интересен и поучителен. С одной стороны, предельная острота понимания проблемы, с другой стороны, зияющие прорехи в ее решении, заделываемые чисто вербально, средствами чисто словесной диалектики. Прорехи эти не менее интересны, чем действительные завоевания Гегеля в этом плане, ибо они очень точно очерчивают те вопросы, которые педагогика обязана разрешать совершенно конкретно и практически, не прибегая к помощи «абсолютного духа» и матушки-природы, не сваливая свою обязанность на них.

Прежде всего – о действительных завоеваниях Гегеля в понимании подлинной природы человеческих деятельных способностей. Основная его заслуга представляется мне в том, что он раз и навсегда разделался с «робинзонадой» и утвердил взгляд на социально-человеческие способности как на общественно-человеческий феномен, как на коллективные силы людей, кооперированных вокруг одного общего дела – вокруг производства специально-человеческих форм жизни. Все субъективные способности, т.е. все способы деятельности, были представлены им именно как коллективные («всеобщие») формы, переживающие действительное развитие в истории. Субъектом «способностей» здесь впервые был признан не индивидуум как таковой, рассматриваемый в абстракции от всего того, чем он обязан обществу и истории, а тот грандиозный «ансамбль» индивидов, взаимно воздействующих друг на друга, который реально и создает политическую историю, и науку, и искусство, и технику, и все остальные универсально-человеческие формы культуры.

Индивидуум же выступает в рамках этой концепции как нечто по существу производное, выступая как субъект способностей ровно в той мере и тех границах, в которых ему посчастливилось приобщиться к развитию всеобщечеловеческой культуры.

Гегель, далее, установил чрезвычайно важную для педагогики зависимость между «онтогенезом» и «филогенезом» человека, как «гомо сапиенса», как «мыслящего существа». В связи с этим (особенно отчетливо это обрисовано в «Феноменологии духа») превращение биологической особи вида «гомо сапиенс» в человеческую личность предстало перед его взором как процесс *присвоения* индивидуом всего богатства исторически развившейся общественно-человеческой культуры, как процесс, вкратце воспроизводящий историю

возникновения и эволюции самой этой культуры. Отсюда прямо вытекают и соответствующие выводы для всей системы *образования*.

Индивид должен «присваивать» не готовые *результаты* развития культуры, а только результаты вместе с процессом, их породившим и порождающим, т.е. вместе с историей, их созидающей. А эта история от начала до конца исполнена чрезвычайно напряженной диалектикой, т.е. эволюционирует через возникновение противоречий между людьми (соответственно между отдельными способностями, между отдельными способами общественно-человеческой жизнедеятельности) и их разрешение в некоторый «синтез», в некоторые более высокие исторические формы.

Тем самым в поле зрения Гегеля попадает проблема *разделения общественного труда*, как фундаментальная проблема *образования* (образование в широком смысле слова, как вообще процесс индивидуального присвоения исторически сложившейся культуры во всем многообразии ее форм и видов).

Здесь-то Гегель и натывается на проблему, неразрешимую в рамках его спиритуалистически-ориентированной концепции.

Исходная точка зрения, ясно установленная Гегелем уже в ранних его работах, заключается в том, что потенциально каждый индивидуум является универсальным существом в том смысле, что никаких ограничений для подъема на самые верхние этажи общественно-человеческой культуры он с собой в момент своего рождения не содержит. Поэтому-то «науку» (и прежде всего философию) он и определяет как «лестницу», по которой может подняться «в небо истины» *каждый* нормальный в анатомо-физиологическом отношении индивид.

Этот исходный демократический мотив гегелевской концепции образования подвергся, однако, существенной корректировке и деформации в ходе дальнейшей конкретизации на протяжении всей жизни мыслителя.

Рассматривая «науку» как профессионализированную всеобщую способность, как профессионализированное мышление, а «искусство» – как профессионализированную способность (или «силу») продуктивного воображения, Гегель упирается в кричащую антиномию реальности и «понятия» способности. В потенции каждый индивид универсален, т.е. содержит «в себе» всю полноту развития всеобщих способностей.

Реально же эта потенция осуществляется в нем очень фрагментарно, частично, и весьма немногим индивидам удается развить в себе основные всеобщие силы (мышление, доведённое до степени научного мышления, продуктивную силу воображения, созревшую до степени искусства, и т.д. и т.п.) до того уровня, которого они достигли в качестве коллективно реализуемых «сил».

В действительности дело обстоит, как понял Гегель, таким образом, что огромные массы людей, живущие в XVIII – XIX веках, достигают лишь того уровня, который культура в целом успела пройти и превзойти уже в III или даже IV веке до нашей эры. Будучи современниками Декарта и Канта, Рафаэля и Моцарта, огромные массы народа, целые классы этого народа, остались в отношении развития способности мыслить и силы продуктивного воображения современниками библейских пророков, авторов Ветхого завета. Даже до уровня древних греков они не доросли, а застряли на младенческом уровне Моисея и Христа.

Тем не менее телесно-то они живут в условиях современной культуры которую они не в силах ни постигнуть, ни усвоить. И культура мышления как и культура силы воображения, в их современных формах так и остаётся для них чем-то «чуждым» и даже враждебным, чем-то таким, что противостоит им всю жизнь как внешняя, посторонняя и совершенно безличная «сила» – как сила «науки», сила «государства», сила «искусства», персонифицирующая себя в лице «всемирно-исторических личностей» ранга Наполеона, Канта, Рафаэля, Ньютона и прочих «героев духа»... Большинство людей – притом подавляющее их большинство обречено всю жизнь оставаться *объектом* этих безличных сил, персонифицированных в немногих индивидах, и никогда не превращается в субъекта, в носителя всеобщечеловеческих способностей.

Возникает вопрос – почему дело обстоит так? В силу каких причин большинство людей, потенциально усвоив все высшие формы развития «духа» (то бишь духовной культуры), играют в процессе развития этого «духа» лишь незавидную роль пассивного материала, через насильственное формирование которого реализует себя мощь и сила (*Macht*) других индивидов – Цезарей и Бонапартов, Кантов и Ньютонов и т.д., т.е. тех баловней судьбы, которым посчастливилось попасть в острие, в фокус развития «всеобщего духа»?

В этом – роковом для его концепции – пункте Гегель снова возвращается в плен к старинному предрассудку, к тому самому предрассудку который он сам же своими общетеоретическими схемами развенчал. А именно – причину крайнего неравенства способностей людей он опять начинает видеть *в природе*, т.е. в биологически обусловленном неравенстве индивидов. Это особенно четко видно в тексте «Философии духа», где он говорит о том, что высота развития индивидуальной «души» определяется двояко – как «внешними условиями» приобщения этого индивида к формам сложившейся духовной культуры, так и «внутренними» ограничениями, налагаемыми случайной особенностью «природной души», т.е. – в переводе на более современный язык – своеобразием анатомо-физиологической организации индивида...

Тем самым феномен, представляющий собой от начала до конца результат исторически сложившейся формы разделения труда между индивидами, находит свое мнимое объяснение в пустой ссылке на врожденную – биологически унаследованную – разницу между индивидами. Гегель тем самым воспроизводит главный грех традиционной концепции «способностей», взваливая вину за неравенство людей в отношении практикуемых ими способов жизнедеятельности на ни в чем не повинную матушку-природу. Тем самым он совершает грубейшую натуралистическую ошибку, которую он сам же так жестоко высмеял в той нелепой форме, которую та же самая ошибка обрела в «физиогномистике» и в печально знаменитой «френологии» Галля...

С этим связаны и сугубо специальные ошибки Гегеля в плане педагогической проблематики. Это, во-первых, его установка, согласно которой процесс образования состоит прежде всего в полной нивелировке подхода педагога к ученику. Согласно Гегелю, педагог не может и не должен искать «индивидуальный подход» и индивидуально-варьируемые способы педагогического воздействия, не имеет права ни думать, ни заботиться о становящейся индивидуальности человека. Он может и обязан заставить индивида жить и думать в рамках совершенно безличной дисциплины, в рамках абстрактно-общих правил. И это – всё, что должен делать умный педагог.

Почему? Да просто потому, что «индивидуальный момент» в усвоении и реализации безлично-всеобщих нормативов не в его власти, вне его компетенции. Ибо этот индивидуальный момент (индивидуальные вариации всеобщих сил-способностей)

определен обстоятельствами, лежащими вне сферы образования как такового, и именно – врожденными анатомо-физиологическими особенностями воспитанника.

Здесь – самый темный и противоречивый (в дурном смысле слова) момент в педагогической концепции Гегеля, поскольку «природа», непосредственно ответственная за индивидуальные вариации всеобщих сил-способностей, сама истолковывается далее как нечто производное от деятельности «абсолютного духа», т.е. мистически переряженной духовной культуры.

Поэтому ответ Гегеля на указанный вопрос, по существу, темен и дуалистичен: индивидуальные вариации в степени присвоения всеобщих сил-способностей (а их спектр велик – от Канта до его лакея, от Наполеона – до повара в обозе наполеоновской армии) определяются заранее либо «природой», либо «абсолютным духом». Но ни в коем случае – не исторически сложившимися условиями разделения труда, которые одному предоставляют все возможности достижения высот культуры, а другому – никаких возможностей в этом отношении.

Остается вне поля зрения Гегеля и та прямая зависимость, которая существует между условиями образования (условиями приобщения к культуре, условиями «присвоения» всеобщих сил-способностей) и разделением общественного труда, разделением «человечества» на классы, на профессионально-отчужденные друг от друга группы «узких специалистов» и т.д.

Здесь-то – в понимании этого важнейшего пункта – и находится точка приложения критической переработки гегелевской концепции «способностей». Понимание того обстоятельства, что сфера «образования» – это не автономная сфера становления «духа», а сфера, которая в своей специфической форме активно *воспроизводит* различия, обусловленные формой общественного разделения труда, и составляет главное преимущество марксистской концепции «способностей» перед гегелевской. Только на этом пути и достигается как теоретическое, так и практически-педагогическое разрешение проблемы «способностей», как индивидуально присваиваемых в ходе образования *всеобщих способов деятельности* как безлично-всеобщих (и в этом виде – «отчужденных» от индивида) схем культурно-образованной жизнедеятельности.

В составе этих схем, как таковых, нет и не может быть абсолютно ничего «врожденного», априори (природой или богом, что совершенно безлично) предопределенного. Все эти схемы («способности как таковые») на все сто процентов, а не на девяносто пять и даже не на девяносто девять процентов есть результат, который умно организованный педагогический процесс и может и должен реализовать в каждом медицински нормальном индивиде.