**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

**КАЗАХСТАНСКО-АМЕРИКАНСКИЙ СВОБОДНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

**ОБЩЕРОССИЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ
ОБЪЕДИНЕНИЙ
ФИЛОСОФСКОЕ ОБЩЕСТВО
«ДИАЛЕКТИКА И КУЛЬТУРА»**

**ВОСТОЧНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
КАЗАХСТАНСКОГО ОБЩЕСТВА ФИЛОСОФОВ
«КАЗАХСТАНСКИЙ ФИЛОСОФСКИЙ КОНГРЕСС»**

В.А. Королев

ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ПАССИВНОГО СОЗЕРЦАНИЯ К СПОСОБНОСТИ ПОНИМАНИЯ

Монография

Усть-Каменогорск
2016

УДК 37.013 (035.3)
ББК 74.00
К 68

Рецензенты

Лобастов Г.В. – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ), президент Философского общества "Диалектика и культура", Россия, г. Москва

Комаров А.И. – кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и политологии МИЭТ, г. Москва

Самарский А.Ю. – кандидат философских наук, доцент кафедры национального университета биоресурсов и природопользования Украины

К 68 Королев В.А.
Образование: от пассивного созерцания к способности понимания: Монография. / под общ. ред. Н.В. Гусевой. – Усть - Каменогорск, 2016. – 374 с.

ISBN 978-601-7334-75-8

Монография представляет собой анализ тем, связанных между собой методологическими проблемами познавательной деятельности в существующей системе образования, образования, как в узком, так и в широком смысле этого понятия. Автор монографии – кандидат философских наук - пытается показать несостоятельность обыденного представления о способах и методах формирования познавательной активности человека, прежде всего, ребенка, и подводит к пониманию того факта, что невозможно стать личностью без развития способности критического отношения к действительности, и, в первую очередь, к самому себе. В монографии делается попытка обосновать труд, как всеобщее, и потому единственное, основание человеческого бытия, как в онтогенезе, так и в филогенезе. На этой же основе, с точки зрения автора, должны быть выстроены все формы и методы образовательной деятельности.

Монография рекомендуется ученым социально-гуманитарного профиля, работникам образования, учителям, а также всем интересующимся проблемами образования и развития человека.

УДК 37.013 (035.3)
ББК 74.00

ISBN 978-601-7334-75-8

© Казахстанско-Американский
свободный университет, 2016

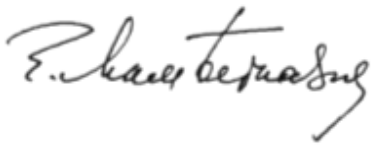
Уважаемые коллеги!

Казахстанско-Американский свободный университет, вуз международного партнерства, в 2014 году отметил 20-летний юбилей. За период своей непродолжительной истории вуз достойно выполнил свою главную задачу: успешно отработанная им уникальная технология подготовки нового поколения профессионалов, способных обеспечить Казахстану надежную конкурентоспособность в условиях стремительно развивающегося инновационного мира, получила право на полноценное существование, была оценена как модель вуза нового типа, определила магистральное направление для других университетов Республики.

Важнейшим компонентом модели международного партнёрства, воплощенной в деятельности Казахстанско-Американского свободного университета, является готовность делиться концепциями, идеями, ресурсами, опытом во имя достижения качества образования его высшей школы. В процессе глобализации именно образование становится основным связующим звеном полномасштабного международного сотрудничества, его естественной областью.

Именно с этой целью, в честь своего 20-летнего юбилея, Казахстанско-Американский свободный университет открыл проект ***«Интеллектуальное наследие»***, включающий издание научных и учебно-методических работ ведущих специалистов и ученых вузовской системы Республики Казахстан, стран СНГ.

Надеюсь, что успех данного проекта послужит не только подтверждением авторитета университета-юбиляра, но и символом прогрессивных тенденций в формировании поколения лидеров XXI века, способных изменить современный мир к лучшему.

Президент КАСУ,
академик НАН РК  **Е. Мамбетказиев**

ПРЕДИСЛОВИЕ

Или всё для всех и со всеми,
или всё для себя, но без всех.

Предисловие к данной работе достаточно было бы обозначить одним предложением, которое может звучать примерно так: существует единственный способ достижения мудрости, просто для этого надо стать человеком. Но в таком случае за подавляющим большинством людей можно признать либо мудрость, поскольку каждый считает себя человеком, либо признать это большинство не человеками, поскольку существующий порядок на Земле свидетельствует далеко не в пользу мудрости. Чтобы разрешить эту коллизию, нужно, по-видимому, понять, что же такое есть человек, и найти ту область отношений между людьми, в которой каждый с железной необходимостью становится личностью с универсальными способностями, т.е. Человеком с большой буквы. Также важно определить хотя бы самые существенные и общественно значимые обстоятельства, которые являются препятствием на пути присвоения родовой (человеческой) сущности.

В процессе исследования указанной проблемы периодически обсуждались черновые наброски и некоторые сформулированные выводы с разными людьми, которые отличались друг от друга жизненным опытом, интеллектом и темпераментом. Соответственно, были различные высказывания, советы, рекомендации, критическое осмысление которых приводит к закономерному выводу, что при написании научно-популярного труда, если учитывать каждое высказанное мнение, можно оказаться в положении гоголевской Агафьи Тихоновны при выборе жениха.

В связи с этим мне трудно представить более сложную задачу, чем попытку довести до сознания некоторых людей, казалось бы, достаточно простую мысль, что законы общественного бытия, как и законы Природы, выраженные на языке науки, не являются продуктами фабрики индпошива, изготовляемыми по вкусу заказчика. А сам процесс образования человека не может быть несистемным. Хотя любое неформальное общение людей между собой уже является образовательной, т.е. познавательной, деятельностью.

Проблемы в осуществлении образовательной (познавательной) деятельности начинаются уже с того, что основная масса людей стремится познавать действительность в непротиворечивых формах. А ведь хаос и порядок всегда присутствуют в нас как актуальное противоречие, и мы пытаемся между тем и другим найти гармонию, чтобы в ней себя обнаружить как самодостаточное существо и не затеряться в

этом противоречии. Но люди обременены иллюзией, что познание действительности сводится к коллекционированию шаблонов, штампов, универсальных отмычек, под которые можно подогнать все, что встречается на жизненном пути, или вскрыть любую тайну минимальным набором ключей. А когда это сделать не получается, то саму действительность, как правило, объявляют несовершенной, а идеалы - утопией. Такая ситуация в познании возникает на почве того, что постоянно формирующиеся отношения, как между отдельными индивидами, так и между различными социальными группами людей, рано или поздно становятся нормами, законами, правилами и т.п. Сами по себе они могут быть и верными, но почему-то люди забывают, что таковыми они являются лишь в строго определенных отношениях, пределы (границы) которых также надо познавать как проявление той или иной закономерности.

Ясность ума – это не озарение и не дело случая, а результат сложной деятельности, высшим продуктом которой является способность к творческой деятельности. В этом мире всё существует как диалектическое противоречие, разрешение которого, в строгом согласии с логикой взаимодействия имеющихся в нем противоположностей, и есть проявление универсального способа человеческого бытия. Если это так, то человечеству ничего не остается, как познавать мир в его объективных противоречивых формах, а не делать вид, что их не существует. В таком случае необходимо понять, что есть такое человек, и те условия, внутри которых он формируется с железной необходимостью, а не как результат стечения случайных жизненных обстоятельств.

Одной из первых форм деятельности, благодаря которой человек вырабатывает в себе способность адекватно воспринимать себя и окружающий его мир раньше того, когда он сможет формулировать все предметное многообразие в строгих научных понятиях, в деталях, является игра. В ней впервые формируются эстетические чувства и образное мышление. Сопоставляя образы с действительностью, человек уже в раннем возрасте сталкивается с противоречием между тем и другим, т.е. между возникающими у него образами и действительностью. И только тогда, когда он начинает соприкасаться с развитыми формами эстетического (красоты) через искусство, он становится способным постигать истину. «В форме искусства развивалась и развивается та самая драгоценнейшая способность, которая составляет необходимый момент творчески-человеческого отношения к окружающему миру, - творческое воображение или фантазия. Иногда её называют также «мышлением в образах», в отличие от «мышления в понятиях»,

или собственно «мышлением». Творческое воображение – это такая же универсальная способность, как и способность мыслить в форме строгих понятий»[1]. Именно поэтому в разделах книги часто многое объясняется через художественные образы.

В искусстве предметы предстают в своей незамутненной чистоте, поскольку они творятся в предметной деятельности и в воображении по законам красоты. Искусство никогда не лжет, в противном случае, оно перестает быть самим собой. При этом искусство ориентирует человека не только на познание действительности по законам красоты, но также учит отличать идеал и чистый образ от без*образного*.

Кто ориентирован на гуманизм, тот не может не видеть, что в нынешнем искусстве ужасными являются те творения, в которых безобразное в человеке отображается в неприкрытом виде. Что это за продукты творчества, в которых показывается голая правда о нас? Это фильмы режиссеров, полотна художников или ваяния скульпторов, изображающие таких существ, в которых самым невероятным образом сочленяются части живой плоти с механизмами и электронными устройствами. И все это способствует увеличению и усилению односторонне развитых функций в человеке, и, в то же самое время, все это ограничивает его свободу и творческие возможности. Всем этим, якобы выдуманным земным и внеземным существам, придается невероятная прочность, кубическая античная устойчивость, примат формальных суждений по отношению к живой логике. И даже не знаешь, что́ хуже – «пустые люди» Бруно Каталана, навороченные абракадабры Пикассо и Дали или несуразицы сюрреалистического «унитазного» искусства, посредством которых, как писал один из выдающихся советских ученых Ильенков Э.В., искусство кричит о своей кончине? Хотя, по сути, все это есть уродство, выраженное разными художественными средствами и способами. Когда люди не понимают природу безобразного, в какой бы форме оно не проявлялось, надеяться на разумный диалог и на критическое отношение к своим мыслям не приходится. «Наша цивилизация идет к самоубийству. Искусство это поняло. Не художники. Искусство само бросается под колеса. Чтобы мы увидели, ужаснулись и поняли. А не любовались бы. И не издевались бы. И то, и другое недостойно умных людей»[2].

Не менее ужасны способы разрешения противоречий между жизнью и смертью, между разумом и безумием в утилитарном искусстве.

---

[1] Ильенков Э.В. Об эстетической природе фантазии. Избранные статьи по философии и эстетике. - М.: «Искусство», 1984. - С. 229.

[2] Ильенков Э.В. Что там в зазеркалье? Искусство и коммунистический идеал. Избранные статьи по философии и эстетике. – М.: «Искусство», 1984. - С. 317.

Подлинное искусство в этом неповинно, оно лишь зеркало, в котором все эти ужасы отражаются.

Фантасмагории в искусстве, театральных представлениях и кино могут забавлять бездумных и бездушных любителей острых ощущений. Думающие же люди способны за всеми этими образами видеть трагичность реальной жизни. Но самым ужасным является то, что большинство из нас не в состоянии разглядеть, что за этими несуразными существами, роботами, скрыты мы сами, и поэтому специально выдумывать и создавать этих монстров, параллельно с нами и помимо нас самих, уже нет необходимости.

А кем еще может ощущать себя большинство из нас, живя в обществе отчужденных (частных, т.е. частичных) отношений? Существами, напичканными схемами, штампами, сведениями об окружающей среде, людьми, которые приговорены на пожизненное владение и пользование сомнительными навыками и привычками. Избавление от существующих стереотипов или попытки изменить их, если такое желание или необходимость у кого-то все же иногда возникает, от большинства требует невероятных усилий, поэтому многим легче принять сущее, чем бороться за должное. При этом многие не находят ничего парадоксального в том, что достижение определенного статуса в иерархической структуре общества воспринимается как форма обретения свободы. Ведь объективно схемы социальной структуры и есть расставленные в строго определенном порядке знаки, вешки, ориентиры, познание которых и позволяет следовать логике существующих общественных отношений, успешно ориентируясь в них. Разумно ли возражать или противостоять установившемуся порядку вещей? Данная книга - посильная попытка автора ответить и на этот вопрос, который не так прост и однозначен, как может показаться на первый взгляд.

Современная система общественных отношений формирует из людей подобие таких существ, которые выражают себя в этом мире лишь в том качестве, в каком они себя и ощущают сообразно требованиям ближайших и случайных обстоятельств, даже если эти требования не отвечают принципам гуманизма. И в этом качестве каждый самоутверждается с завидным упорством до последнего вздоха, «что подумаешь - в этом их призванье!», говоря словами русского писателя Н.А. Некрасова. Многие люди просто-таки натасканы быть добросовестными хранителями и церберами того, что в них самих убивает живую плоть и живую мысль.

Печально, что в какофонии мнений о сущности человека эту сущность труднее всего обнаружить. *Не строгая научная логика, не*

творчество, а пресловутое право на личное мнение стало чуть ли ни единственным аргументом в поисках истины. За эту социальную слепоглухонемоту действительность мстит такими неожиданными и невероятными способами, что многим трудно увидеть объективную связь между действительной причиной и наступившим последствием в том или ином жизненном событии.

В данной книге осуществлена попытка ответить на вопросы, почему такое происходит, как это преодолеть, на что ориентироваться, чтобы стать личностью, живым субъектом истории и перестать быть частичным (ограниченным) существом. Другими словами, как не оказаться инфицированным «профессиональным кретинизмом», ставшим «чумой» для человеческих душ.

Любым попыткам центрировать взгляд людей на истину противостоит бесперебойно функционирующая «фабрика» по клонированию существ, каждому из которых вкладывается желание иметь собственную меру вещей, собственное видение истины. Мысли и чувства людей расквартировывают в замкнутые пространства без прямых входов и выходов в огромном общественном лабиринте. Помимо воли людей, действительность сортирует всех в соответствии с потребностями тех или иных социальных ниш в виде классов, сословий, каст, кланов, цехов, психологических типов, и сортируются люди по указанным признакам задолго до того, когда у них появляется возможность самостоятельно совершать поступки и действия.

Чувство безысходности с годами превращается в один из монументов для поклонения, т.е. нам больше нравится находиться в состоянии социальной слепоглухонемоты, чем радоваться озарению. В таком состоянии нас самих себя жальче, и легче оправдываться и извинять себя за собственное бессилие или собственные ошибки.

И всё же выбраться из лабиринта «роковых» обстоятельств можно и даже нужно. Для этого необходимо встать на путь тех мыслителей, которые всегда находились в поиске истины, встать рядом с ними, чтобы научиться преодолевать преграды, «штурмуя небеса». Только с высоты их величия можно понять и освоить логику развития разумных форм бытия, нещадно разрушая сами основания лабиринта с названием «слепая» необходимость, которая царит пока еще в обществе, как она царит, и вечно будет царить в Природе.

Понявшие общий замысел данной работы высказывали опасение за судьбу тех, кто все же втянется в логику становления личности с универсальными способностями. Они задавали один и тот же вопрос: «не будут ли они несчастными, созерцая столь удручающую картину мира, когда прозреют»? Но разве не сон разума порождает чудовищ?

Да и не за судьбы прозревших людей следует опасаться, а за судьбу всего человечества, уподобляющегося сегодня одной большой очереди, в которой каждый пытается пробить локтями доступ к эфемерному счастью. А утомленные этим занятием люди с годами превращаются в коленопреклоненные монументы, ожидающие чуда в посюстороннем мире, или надеющиеся его заполучить в мире потустороннем.

Не могу вспомнить, как у меня оказалась рукопись научной статьи С.Г. Шеховцова «Грязные» и «чистые» технологии обучения (к вопросу об экологии образования)», но трудно удержаться от того, чтобы не привести здесь несколько цитат из его статьи. И пусть С.Г. Шеховцов простит за то, что не могу дать ссылку на источник, в котором опубликована его работа[*]. «“Специалист подобен флюсу” (К. Прутков). Этот издавна известный и абсолютно естественный при разделении труда феномен обусловливает нехватку универсально мыслящих людей. Ну и бог, казалось бы, с ними – были б мастера *своего* дела, специалисты. Но, увы, подобная нехватка не раз оборачивалась бедами для «республик и королевств» (Ф. Бэкон). Не бывает профессионалов в области мудрости вообще и политической мудрости в частности».

И вот еще одна цитата из этой же работы Шеховцова, которую не могу не привести только потому, что в ней отражена суть напряжения между умом и безумием. «В утверждении о сходстве результатов психофизических процедур нацистов и образовательного психоинформационного программирования нет, увы, ни малейшего преувеличения. Обучение готовым к употреблению формам научного знания весьма деспотично закрепощает сознание человека. Осваивается эффективная техника решения задач, но не понимание, почему она такова. Изредка возникая, этот вопрос недолго остаётся открытым и быстро забывается. Его прояснения социализация не требует: «математики дифференцировали и интегрировали не потому, что понимали, что делают, а потому, что получалось верно» (Ф. Энгельс)». Шеховцов имеет в виду результаты психофизических процедур нацистов, которые достиг нацист-евгеник в кинофильме «Мертвый сезон». Но, в отличие от западных фильмов ужасов, эта кинолента скроена по высшим критериям искусства, и потому не может не будоражить совесть и ум тех, у кого они есть.

Как я понял, многие из тех, кто попытался прочитать предварительные наброски к данной книге, ожидали конкретных рекомендаций, готовых советов, опять же, готовых штампов, используя которые, можно получить положительный результат в педагогической практи-

[*] Как выяснилось, эта рукопись Шеховцова С.Г. так и не была опубликована.

ке. Ну, нет их, и не должно быть там, где осуществляется попытка стать мудрым, т.е. когда развивают умение разрешать любое противоречие. Как пишет Л.К. Науменко, «универсального правила, *правила применения правил*, не может быть»[3]. Даже если обложиться книгами мудрых мыслей, афоризмов, статусов, различного рода цитатниками, томами книг Мишеля Монтеня под названием «Опыты», это не будет способствовать формированию живого ума, способного адекватно реагировать на тот или иной непредсказуемый жизненный зигзаг.

В связи со всем вышесказанным, хотелось бы в который раз напомнить достаточно банальную истину, что легких дорог к счастью нет даже в сказках со счастливым концом. Перестать быть узником золоченой клетки или грязной «конуры» (смотря кому и где комфортнее) и стать свободным можно, если, как в известной сказке Ершова, с чистыми помыслами броситься в чан с кипящим молоком (в бурлящую жизнь), затем в чан со студеной водой (в осмысление логики движения этой жизни). И лишь после этого можно надеяться на «чудесное» превращение в принца жизни, т.е. в личность, овладевшую законами красоты. А в реальной жизни эти три качества личности с большой буквы называются - чистыми руками, горячим сердцем и холодной головой.

Полагать, что возможна безмятежная и неконфликтная жизнь - значит всё время находиться в заранее проигрышной позиции. «Вечный покой для седых пирамид», а живому уму следует руководствоваться противоречием, как верным критерием не заблуждения, а истины. «Противоречие, как и любая другая логическая категория, есть не что иное, как отраженная в сознании человека (более или менее полно, точно и конкретно – это уже другой вопрос) всеобщая форма развития «бытия», т.е. естественно-природного и общественно - исторического развития мира вне сознания»[4]. Если кто-то считает, что не царское это дело - постигать развитие действительности в осознанных формах, то это вовсе не означает, что по чину и деньгам без труда может быть приобретена мудрость и красота. В таком случае, можно дальше не продолжать листать страницы этой книги. Но тогда не стоит и забывать, что деньги и социальный статус - опоры ненадежные и не вечные, когда-нибудь, да надломятся.

---

[3] Науменко Л.К. Разум, целесообразность, субъект. Статья опубликована в электронном виде в журнале на сайте «Альтернативы» http://www. alternativy. ru/ ru/ node/1081-.

[4] Ильенков Э.В. Проблема противоречия в логике // Диалектическое противоречие. - М.: «Политиздат», 1979. - С. 131.

ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ К РАЗДЕЛАМ, ИЛИ ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ

Quod cito fit, cito perit.
Что скоро делается,
скоро и разваливается.

Считаю необходимым с самого начала обратить внимание читателя на то обстоятельство, что данная работа предназначена не столько для специалистов в области педагогики, философии и психологии, сколько для широкого круга читателей. Этим объясняется несколько упрощенный стиль изложения, чтобы любой человек, непосвященный в тонкости психологии, педагогики и философии, мог для себя представить хотя бы общие контуры действительных проблем образования и воспитания, а также способов их решения. Поэтому, по мере того, как в тексте встречаются значимые для понимания термины и слова, но неизвестные широкому кругу читателей, по ним даются краткие пояснения.

Однако надо иметь в виду, что не всякая ясность, возникающая вследствие упрощения научного текста, является отражением истины. Нередко сами по себе попытки излагать научные тексты в адаптированном виде содержат в себе опасность искажения не только смысла содержательных элементов отображаемого предмета, но и в угоду удобоваримости и доступного его восприятия чаще всего происходит подмена существа дела несущественными фактами и обстоятельствами.

Предметом нашего исследования будет самая сложная форма деятельности, которая только может существовать в обществе. Это приобретение ума теми способами, благодаря которым он возникает с железной необходимостью, а не как стечение случайных обстоятельств.

Надо признаться, что трудно отделаться от соблазна пойти на поводу собственного четверть векового опыта общения на предмет образования (способов «поумнения»), который показывает, что люди охотнее поддерживают беседу на данную тему лишь при наличии готовых советов и ответов на животрепещущие проблемы воспитания и образования. Когда всё же удается втянуть оппонента или просто собеседника в область научного осмысления проблем, которые стали довлеть над ним, то чаще всего многие не могут вникнуть в суть терминов и категорий, используемых в научных текстах. А не могут вникнуть в силу занятия деятельностью, прямо не связанной с про-

блемами познания в образовательном процессе.

Ту легкость, с которой люди берутся рассуждать на темы образования, вполне можно объяснить тем, что многие считают познание самым доступным и не таким уж трудным делом только потому, что ими оно субъективно воспринимается как спонтанный процесс озарения, первопричина которого - вечно существующая душа в виде незримого ваятеля единственной и неповторимой судьбы каждого. А раз душа (индивидуальная психика) чудесным образом задана, то и придумывать и вникать тут во что-то еще, кроме того, что уже дано природой или неким создателем, нет необходимости.

Произнося слова «моя душа», многие до сих пор, как и некоторые древние греки, полагают, что есть «я» и душа этого «я», нашедшая свою обитель в виде нашего тела. Хотя, по сути, здесь речь может идти о самосознании, каждый раз обнаруживающееся благодаря своему свойству относиться ко всему критически, в том числе и к самому себе (наше сознание сомневается в знании себя как конечной причины самого себя). Благодаря этому свойству нашего разума, мы обнаруживаем внутри себя судью, т.е. нашу совесть, спорить с которой не так уж и просто. Критическое отношение к собственным мыслям – это доступный способ их гигиены, и чем лучше люди овладевают этой способностью, тем чище и яснее их мысли, а значит, чище и сама душа. Но, к сожалению, нередко эту процедуру люди поручают внешним силам в виде Бога, политических, моральных и правовых социальных институтов, что позволяет им оправдывать собственные заблуждения.

О положительной способности души подвергать все сомнению чаще всего забывают, а вот с иллюзией, что только она, якобы, знает, что́ есть истина, и руководит ее поиском, расставаться никто не хочет. Ведь при любой неясной ситуации мы пытаемся найти универсальную шпаргалку на все случаи жизни внутри себя. И ищем так искренне, будто абсолютно уверены, что нам её туда вложили вместе с рождением тела. Её вложили, но вложили в то́ тело, внутри которого мы и находимся. Что это за тело, будет понятно при внимательном и заинтересованном прочтении всех разделов книги.

Психологически уверенность, что только внутри нас самих скрыты все ответы, объясняется достаточно просто. Люди изначально ориентируются по своему внутреннему навигатору (интуиции, и, так называемой, памяти тела), без того, чтобы каждый раз логически объяснять эту способность. Стихийно формируется иллюзия абсолютного суверенитета своего «я» по отношению к внешнему миру. Не без основания мы удивляемся, как, по непонятным внешним признакам, де-

ти угадывают направление и место, в котором они были, не зная названий улиц, нумераций домов и названий иных ориентиров, привычных для взрослых. Что тут от природы, а что уже от человека, вопрос вопросов. Детская способность ориентироваться в отношениях между людьми без знания даже названий этих отношений удивляет не меньше, чем ориентирование животных среди людей в социальном пространстве.

Люди боятся утратить эту способность иллюзии о ней как одну из первых форм обретения всеобщего, т.е. как одну из первых опор их единичности в бесконечном хаосе разнообразных явлений. Но именно за иллюзией о якобы естественно-природном даре ориентироваться в окружающем мире скрывается грандиозная подвижная конструкция всего мироздания, мироздания, не признающего чьего-либо авторства, кроме самого себя. Почувствовать, что «я» не есть любой внешний предмет, человеку нетрудно, а вот понять, что во внешнем предмете не может быть моего «я», непросто. Отсюда и возникает фетишизм, одухотворение предметов природы. *Понять Природу как единственную субстанцию, т.е. как абсолютную причину самой себя, сложно, но возможно. Именно из этого фундаментального понимания можно вывести логику бытия, как любой отдельной вещи (индивида), так и всей Природы в целом.* Могут возразить, памятуя сократовское изречение: «Познай себя, и ты познаешь весь мир». А вы сначала вместите в себя весь мир, тогда и познаете себя, ибо нельзя познать ни себя, ни мир простым созерцанием. Цель вполне достижима, и в истории человечества такие личности существовали. Данная книга нацелена на призыв принять посильное участие в поисках пути, ведущего к познанию логики бытия реального мира.

В истории человечества не так уж много было личностей, которые смогли вступить на единственно верный путь познания и находить в себе силы удерживаться на нем, несмотря ни на что. Уже само противостояние множеству случайных обстоятельств, выталкивающих активную личность с этого пути, способствует формированию в ней способности мыслить подобающим образом, что позволяет открывать объективные законы мироздания и, тем самым, прикоснуться к подлинной истории, к вечности.

И все же буду вынужден по мере возможности излишне не загружать текст именами этих достойных личностей и сформулированными ими понятиями и законами, хотя бы на том основании, что формальное (без понимания) удерживание большого количества неизвестных терминов и имен не является свидетельством ума. Ум – это не склад формальных знаний, из которого по любому поводу и без по-

вода они выдаются по каждому требованию. Поэтому индивид, уподобляющийся «ходячей энциклопедии», никогда не воспринимался как умная личность. Стала уже афористичной глубокая мысль Платона, что «Круглое невежество - не самое большое зло: накопление плохо усвоенных знаний еще хуже».

Любые ссылки на авторитет могут расцениваться как документальное подтверждение объективности высказанной вами мысли, если вы к этой мысли пришли самостоятельно, т.е. независимо от авторитета, чьим именем её подтверждаете. Поэтому мудрое высказывание только тот и способен увидеть и оценить, кто сам к нему пришел тем или иным путем.

Гераклит говорил, что многознание не научает, поэтому в народе неумелое «жонглирование» знаниями, скорее всего, называется заумью, т.е. когда существующие способности находятся за пределами того, что называется умом. Увы, нередко эти способности заносятся даже в книгу мировых рекордов, уникальных достижений. Ум – это не дар, а плод сложной познавательной деятельности, результатом которого, в конечном счете, всегда является истина. Вот почему заумь, одной из родных дитятей которой является вера в роковую судьбу, всегда стоит на пути к истине как труднопреодолимое препятствие.

Совестливый, но односторонне образованный (или вообще необразованный) человек, читая слишком сложные для него научные тексты, чаще всего делает выводы, что не автор текста, а он недостаточно умен. И в этом незамысловатом выводе он находит повод для самоуспокоения, какой спрос с непонимающего (в поговорке - с лежачего), ведь лежачего не бьют. И все же искренне ищущий истину человек придет к единственно правильному выводу, что мнимая совестливость, как и наивная вера в судьбу, здесь не при чем, ими лишь прикрывают собственную лень. Рано или поздно перед каждым встает задача обрести способность различать, где ум, а где его отсутствие. Приобретение этой способности требует собственной деятельной активности, ничего общего не имеющей с изображением деятельности и повседневной суетой, которых у большинства в избытке.

К счастью, в реальной жизни равнодушие и лень ни «рашпилем» (насилием) не исправишь, ни магическим кристаллом (чудесной случайностью) не облагородишь. Хотя именно они (аналоги кнута и пряника) нередко являются единственными инструментами воспитания ума и добродетели (совести). В детстве, в виде сказок о ленивом Емеле и Иванушке дураке, или «страшилках» в темном углу, а в более зрелом возрасте в виде россказней об ужасной участи неуча-дворника с метлой или принца на белом коне.

Равнодушие и лень, как и ум, не дар матушки Природы, а такие же плоды воспитания, как и другие качества в характере человека, и они формируются тогда, когда воспитание происходит вне всякого смысла. В случаях непонимания ребенком смысла того, что от него требуют, он невольно (или уже осознано) уподобляется гладкой поверхности, на которой невозможно ни создать, ни обнаружить рисунок ума. Вот взрослые не от далекого ума вместо осмысленного общения с детьми мутят гладкую поверхность их душ негодными средствами – криком - вместо объяснений, унижением - вместо равноправного сотрудничества, физическим воздействием - вместо совместных усилий по преодолению жизненных препятствий, как мелких повседневных, так и крупных, судьбоносных. Всё негативное оставляет в детских душах неизгладимые раны, и позже дети берут на вооружение тот способ общения, который им известен с раннего возраста. Удивительно, что родители ожидают к себе такого отношения со стороны детей, которое они хотят, но которое они сами никогда не делали нормой. За полученные душевные раны дети мстят, порой даже неосознанно, а взрослые стоят в недоуменной позе, вопрошая - за что?

Но и беспорядочно раскидывать на этой поверхности разноцветный бисер (блага без всякой необходимости) в надежде, что все это само по себе создаст рисунок (ум и характер ребенка), также бессмысленно. Ведь безобразный характер и есть его отсутствие, отсутствие человеческого образа. Ни безмятежное детство, ни бессмысленная суета и, тем более, насилие не способствуют рождению личности.

Мы редко задумываемся о значении такого понятия, как смысл, а задумываться следовало бы. Смысл – это и есть совпадение мышления с бытием. Только при этом не следует мышление отождествлять с речью, иначе всегда будет возникать соблазн обосновывать и оправдывать любую бессмыслицу, облеченную в речь. Более подробно об этом будет изложено не только в этом разделе книги, но и в разделе, касающемся проблем введения в языкознание.

Речь, как и отдельные слова, если они лишены смысла, детьми воспринимаются как тот самый шум, который ни к чему не обязывает, оставляя их равнодушными к тому, по поводу чего и происходит говорение. Более того, всякое бессмысленное общение способно вызывать раздражение, а не интерес. А взрослые нередко не в состоянии за раздражением ребёнка увидеть его нежелание принимать участие в бессмыслице, которую ему навязывают. Поэтому всегда надо помнить, что если вас не понял ребенок и не хочет понимать (а непонимающий взрослый человек, кстати, тоже ничем не отличается от ребенка), то в этом не надо винить ребенка. Если объясняющий сам по-

нимает предмет исследования, он будет в состоянии сделать его предметом совместного изучения и внимания ребенка, т.е. обучающий всегда найдет удобоваримую (предварительно им осмысленную и самим понятую) форму преподнесения и объяснения познаваемого предмета, не прибегая к бесконечному цитированию научных авторитетов, использованию наукообразных терминов и выражений.

Тем более, что одна из тайн познания заключается в том, что чаще всего невозможно достоверно установить автора той или иной идеи. Поэтому не будет большой беды, если с самого начала читатель будет привыкать к мысли, что любая идея той или иной личностью только формулируется, облекается в строгие научные понятия, но при этом идея остается продуктом коллективного творчества неопределенного круга лиц, хотя и вполне определенной исторической эпохи. Наличие развитой способности формулировать, обобщать, видеть в единичных фактах «игру» витающих в обществе идей и позволяет отождествлять обладателя указанной способности с первоисточником (автором) той или иной идеи. А реальным источником как раз может оказаться любая, как бы случайно выраженная, мысль (действие) безвестного мудреца «от сохи»[*]. Любая идея сначала возникает как некая совокупность реальных фактов и отношений между людьми, стихийно складывающихся вокруг этих фактов, и только потом для нее находят адекватную формулировку на языке науки, или рождаются более менее точные высказывания на бытовом уровне в виде народной мудрости.

Не секрет, что желание по-настоящему образовать (выучить) своих детей, явным или неявным образом, присутствует практически у каждого родителя. Многие сами не прочь научиться мыслить подобающим образом, но не хотят даже себе, а уж тем более другим, честно признаться, что существующий у них уровень мыслительных способностей их удручает. Взрослые умудряются это делать тайной даже для самих себя.

Беспредметные споры, конфликты вне существа дела, взаимное непонимание друг друга являются ярчайшими иллюстрациями того, что чаще всего отсутствует достаточная культура не только мыслить

[*] Эйфель долго думал над техническими проблемами конструирования своей знаменитой башни, с сохранением при этом ее эстетического вида. Однажды вечером уборщица перевернула плетеную из прутьев корзину и поставила на неё очень тяжелый горшок с землей и растением в нем. Тут-то Эйфеля и осенила идея жесткой конструкции, сохраняющей свою ажурность. Кому приписывать открытие, Эйфелю или этой самой уборщице? Здесь практика предвосхитила теорию. И это правильно, ведь вначале было дело!

по высшей человеческой мерке, т.е. диалектически, но и нередко нарушаются элементарные правила рассудочных* суждений или даже просто грамматики. Казалось бы, что все мы общаемся на одном языке, употребляем одни и те же слова, но при этом друг друга почему-то не понимаем. Здесь, опять же, проблема *смысла*, который мы вкладываем или должны вкладывать в слова, предложения и действия, а не только в их правильном грамматическом использовании.

Большинство людей полагают, что для отыскания истины достаточно обладать обыденными (ненаучными) способностями отстаивать свою субъективную точку зрения в споре. Для таких людей истина заканчивается там, где удается добиться от собеседника или слушателя согласия со своими высказываниями, в крайнем случае, остаться при собственном мнении, не подвергая его критическому осмыслению. Следует заметить, что подобного рода консенсус (соглашение) с самим собой или с собеседником не гарантирует познания истины. В спорах истина не рождается, а выясняются лишь позиции или точки зрения (мнения) каждого, кто ведет спор, а истина всегда объективна и от мнений спорящих не зависит.

Такая путаница в деле установления истины возникает также и из-за непонимания, что правильность и истинность далеко не тождественные (взаимозаменяемые) понятия. Дважды два – четыре, это правильно, но одновременно это не означает, что в этом определенном правиле отражается истинность счета во всех его видах. И в разделе о математике будет возможность это обстоятельство проиллюстрировать не единожды.

Согласуясь только с собственным мнением, очень часто взрослые требуют от детей поведения и отношения к окружающей их действительности (и к себе, как к части этой действительности), которые сообразуются с их *представлениями* об их правильности. При этом взрослые люди не подозревают, что эти требования должны вытекать из существа самого дела, а не из факта требования, основанного лишь на их *представлениях* о нем.

Представление не есть завершенная (совершенная) мысль о предмете. В представлении предмет мысли лишь чувственно предста-

---

* Очень часто при неправильном использовании правил рассудочных формальных суждений закрадывается распространенная логическая ошибка Posthoc, ergopropterhoc (после этого, значит вследствие этого). Здравый рассудок, основанный на непосредственном восприятии, нас не обманывает, когда мы, к примеру, полагаем, что солнце всходит и заходит. Но в данном случае совершенно очевидно, что истина лежит за пределами здравого рассудка, основывающегося на непосредственном восприятии и непосредственном опыте.

ет перед нами в своей *случайной* форме, поэтому *представление* есть лишь высшая форма чувственного познания, но не более того. Что-то вроде песни акына - что чувствую, созерцая предмет, о том и пою. Без представления не обойтись, но и останавливаться на нем не следует. А в действительной мысли, доходящей до разумности (рациональности), разворачивается *понятие*, т.е. предмет познания в своем истинном значении, объективное содержание которого не зависит от того, что о нем может думать и как его представляет каждый отдельный человек. В самом процессе разворачивания понятия посредством такого действия, в котором действительность превращается в мысль, или мысль превращается в действительность, человек впервые себя начинает воспринимать как «я» единичное и как «Я» всеобщее в их единстве (как одно и всё в одном), т.е. он образуется как целостность. Сложно?

Да, сложно, но тем более не понятно, почему мы так легковесно относимся к своей жизни и к жизни своих детей, низводя себя и их до уровня кукол-марионеток. Как случайные обстоятельства дернут нас, так и реагируем. И совсем неважно, дернут изнутри, если речь идет о мотивации наших поступков вследствие нашего внутреннего эмоционального состояния, или снаружи, если речь идет о якобы непреодолимых жизненных обстоятельствах, которыми мы так часто оправдываем свою бездеятельность или праздную суету.

Действительно, «порой обидно, что кукловода-то и не видно». Но его потому и не видно, что это не конкретный индивид за кулисами или кадром, а сложная система опосредованных общественных связей и отношений, которые и следует познавать. Бессмысленно тратить время на отыскание персонифицированной первопричины наших желаний, т.е. искать кукловода кукловодов.

Совпадение наших желаний с нашими возможностями - это выражение на бытовом уровне понимания идеала, к которому стремится человек. На языке же науки этот идеал выражается как совпадение мышления и бытия. Именно в этом совпадении впервые и обнаруживается подлинная свобода. Вне познавательной активной деятельности приобрети подлинную свободу, т.е. себя как творческую личность, невозможно.

Ребенок в момент рождения всегда находится в положении стартующего от своих естественных потребностей в большой мир культуры. Общение с ребенком вольно или невольно толкает взрослых к необходимости познавать секреты превращения просто тела, каковым является ребенок при рождении, в тело мыслящее. Взрослые чаще всего сами нуждаются в сталкере, способном быть ведущим в мире человеческой культуры. Нередко этим сталкером может оказаться и

сам ребенок.

А раз так, то прежде, чем требовать понимания сути чего-то от детей, необходимо существо любого дела понять самому, а в рамках педагогической практики просто необходимо начинать понимать существо любого дела вместе с ребенком, коль уж вы чаще всего эти требования предъявляете именно к нему. Проще говоря, не полагать, что мы знаем лучше и больше наших детей, а постоянно умнеть вместе с ними. В этом одна из существенных черт умной педагогической деятельности, любого воспитательного процесса от начала и до конца. *Способность видеть в ребенке своего главного учителя, а не ученика - вот существо современной педагогической деятельности, проявление мудрости педагога.*

Умный педагог никогда не скажет, что его пора исключать из числа учеников, ибо ему, как никому другому, известно, что познание – это процесс, деятельность, а не состояние, которое следует приобрести раз и навсегда и больше ничего в себе не менять. Абонентский билет в мир познания, как в тренажерный зал, не продаётся, вход туда оплачивается честным отношением к собственным способностям. Не стоит искать свою нишу, в которой будет упакована ваша душа, и уж тем более не стоит ее искать для своих детей. Быть всегда узнаваемым по глубоко укоренившимся чертам характера вовсе не признак уникальности и неповторимости.

Дети - самое сложное звено социальной действительности, а мы ими манипулируем, как если бы они были незамысловатыми предметами домашнего обихода, которые можно, подобно мебели, переставлять или переделывать по своему усмотрению. Ребенок не должен быть куклой, а окружающие его люди не должны стоять в позиции его кукловодов. Взрослые редко умно дозируют свою власть над детьми и поэтому быстро и легко срастаются с ролью непререкаемого авторитета в глазах детей.

К сожалению, подавляющему большинству детей ведом только такой способ выстраивания отношений с взрослыми, поэтому неудивительно, что дети с нетерпением ждут своей экономической независимости от родителей, полагая, что вместе с ней обретут и свободу в выборе собственного поведения. Свобода выбора, ничего общего не имеющая с действительной свободой, опьяняет оперившихся «птенцов», и ужасы конфликтов между поколениями становятся их неизбежной участью. Ведь свобода и выбор - далеко не тождественные понятия, поэтому выбор не ведет к истине, выбор - лишь форма проявления случайности.

Сущность свободы можно понять только через творческую дея-

тельность, а не через игру со случайными обстоятельствами и событиями, которыми можно забавляться. Полагаться на случайность - значит делать выводы не по объективным причинно-следственным связям и отношениям между предметами и явлениями, а по нашим пристрастиям и эмоциональному настрою к ним. Увы, при тупиковой ситуации нередко выбор сознательно подводят под чистую случайность, когда подкидывают монету в воздух, подчиняя свою волю случайному обстоятельству – падению монеты на «орла» или «решку». Могут быть и другие действия, связанные с гаданиями, приметами, пролистыванием гороскопов и прочей чепухи. У детей этот выбор осуществляется через считалочки. Но там игра, которая знает свои пределы, дальше игра воображения, а, значит, присутствуют элементы творчества. Культ случайного рано или поздно развивает азарт, который может подвести ребенка к игровым автоматам, где на кону может оказаться его судьба. Бывает рулетка (забава со случайностями) и сложнее, тогда на кону может оказаться сама жизнь. В итоге, чаще всего за играми мы проигрываем свою жизнь и жизнь близких нам людей, даже если успешно выигрываем по формальным правилам той или иной игры.

Конфликты между поколениями неизбежны, когда образование осуществляется ради получения формальных знаний. Если приобретение формальных знаний является самоцелью, то эта деятельность всегда будет стоять в стороне от процесса формирования *нравственности*, так же, как и в стороне от процесса введения ребенка в сферу *эстетических* чувств. Собственно говоря, образование своим содержанием имеет обязательными элементами перечисленные виды деятельности. Будут недоработки в одной из них, неизбежны перекосы и в других.

Бездумное и бездушное привитие навыков поведения и пичканье голыми знаниями могут уготовить ребенку судьбу, в которой *он будет обречен на неспособность самостоятельно мыслить*. Ему ничего не останется, как оберегать себя от богатства жизни всякий раз, когда он будет сталкиваться с ситуациями, не вписывающимися в рамки его личного опыта и накопленных знаний. Отсутствие в составе его индивидуальных характеристик творческих способностей неизбежно сделает его заложником мертвых схем, абсолютно не пригодных в радужном трепете жизненных процессов.

У отформатированного ребенка все его усилия будут уходить на заделывание постоянно возникающих трещин между случайными эпизодами жизни. Ему трудно будет удерживать то человеческое целое, которое, хотя и стихийно, но все же в нем формируется самим

общественным характером жизнедеятельности. В итоге он постоянно будет растворяться в частностях, каждая из которых сама по себе не будет обладать общественной значимостью. И вместо творческой и созидающей целостной личности получится вечно блуждающий одинокий и несчастный странник среди таких же одиноких случайных путников.

Многие в ближних видят голого короля, но сдерживают себя от высказываний на этот счет, так как опасаются услышать точно такую же правду в свой адрес. Такое кокетничанье с правдой - не лучший способ самопознания.

Образованный человек – это не всезнайка, и даже не специалист, а понимающая личность, личность, способная понять всё. Поэтому по-настоящему счастливый человек - это не только тот, которого понимают, но и тот, который способен всё понимать сам, включая и самого себя.

Личность, овладевшая всей логикой культурно-исторического развития общества, и есть точка сбора универсальных способностей, благодаря которым становится реальностью сама возможность познавать весь мир в его объективных формах. В этом, и только в этом он может считать себя по-настоящему самодостаточным, а не тогда, когда он таковым сам себя объявляет, как это часто делают дети, а нередко и взрослые.

Важно кому-то стремиться к самодостаточности или нет, каждый должен решать сам. Но тогда следует знать, что *только личность с универсальными способностями может вывернуть из себя все богатство человеческой культуры и заново начать создавать социо - культурное пространство, приобретя шанс пережить последствия тяжелейших социальных и природных катаклизмов, как, впрочем, и личные драматические страницы своей жизни*. И это не пафосное утверждение и не теоретическая модель для назидания, а самое что ни на есть практическое руководство к действию, ведущее к истинной цели человеческого бытия. Это утверждение будет постоянно доказываться во всех разделах данной книги, каждый из которых можно расценивать в качестве эскиза той или иной грани образовательной деятельности.

РАЗДЕЛ I. ЧТО ЕСТЬ ОБРАЗОВАНИЕ?

По тому, чем довольствуется дух,
можно судить о величине его потери.
Гегель

Почему проблемы образования стали предметом данного исследования? Чтобы объяснить это, обращусь к высказыванию, которое неоднократно использовал в ранее опубликованных работах, касающихся образования. Приводимое ниже высказывание с сопроводительным текстом доводилось до тех лиц в государстве, которые обладают возможностями влиять на стратегические решения в образовательной политике, и в мае 2012 года пришло уведомление, что указанное обращение «застряло» в канцелярии полномочного властителя. Но действия и решения, которые предпринимались в Министерстве образования и в правительстве государства за последнее время, свидетельствуют о том, что ожидать каких-либо положительных изменений в образовательной сфере не следует. Ну, застряло, так застряло, эка невидаль. Зато в силе остается надежда, что изменения в образовательной сфере быстрее наступят, если положительные сдвиги будут иметь место снизу, если будет массовая поддержка любым начинаниям, которые способны повлиять на изменения в образовательных стандартах в лучшую сторону. Что может влиять на положительные изменения в образовательной сфере, можно понять, если иметь хотя бы общее представление о сущности образования вообще, т.е. иметь представление о существенных условиях образовательного процесса.

Итак, несколько слов о самой идее, касающейся организации образования в России на гуманистических основаниях.

В предисловии к фундаментальному труду, пожалуй, самого глубокого мыслителя в области философии, педагогики и психологии, Э.В. Ильенкова «Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении», А.Г. Новохатько (один из его последователей) привел высказывание Ильенкова, проливающее свет на его веру в достижение достойного будущего для России: «Однажды он высказал, на первый взгляд парадоксально-странную, а на деле очень глубокую мысль о том, что это будущее зависит от успехов двух фундаментальных наук, причем это не математика, не химия, не кибернетика и даже не ядерная физика. Это политическая экономия, во-первых, и педагогика, во-вторых»[5]. Но на образование в России обра-

[5] Новохатько А.Г. Примечание к книге Э.В. Ильенкова «Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении». - М.: РОССПЭН, 1997. - С. 7-8.

щают пристальное внимание не только те, кто ратуют за успехи в нём, но и те, для кого оно торчит, как кость в горле. Ответить на вопросы, что есть такое образование, и почему именно на нем пересекаются интересы противоположностей, значит понять, как может быть выражена сущность человека через призму познавательной деятельности на стадии завершения доисторического периода развития человечества, в коем оно находится в настоящее время.

Очень важно с самого начала освободиться от укоренившегося в сознании многих людей представления, будто познавательную деятельность можно осуществлять только в стенах образовательных учреждений.

Нередко сегодня можно услышать, что молодые люди гордятся тем, что у них два (три, четыре) высших образования. Но именно эти фразы свидетельствуют о том, что речь, по существу, идет не об образовании, не о каком-либо положительном качестве человека, а о количестве дипломов, с которыми несмышленые молодые люди отождествляют образование и себя. Хотя здесь не может быть вообще никакого тождества. *Ведь образование, как процесс – это не столько способ приобрести социальный статус, сколько длящаяся во времени особенная форма деятельности, ориентированная на некий «идеальный образец», имеющий вполне самостоятельное объективное существование.*

А если учесть периодические изъятия из образования его содержательных элементов, которые сегодня производятся при продвижении новых образовательных стандартов сверху, то хотелось бы предположить, что рано или поздно у людей хватит ума понять, что они могут осуществлять действительное собственное образование и вне процесса продажи дипломов государством. Чувство образованности предполагает, прежде всего, способность самостоятельно размышлять о любом предмете и явлении в строгом согласии с законами объективной реальности, а также предполагается наличие никогда не ослабевающей внутренней мотивации к познавательной деятельности.

На заре Советской власти многие молодые люди, искренне желавшие поумнеть, ходили слушать полный курс известных ученых, но по окончании вуза даже не являлись за дипломами об их окончании. Тогда для молодежи это было не актуально, ведь продавались не дипломы, как сейчас, а давались знания. Они понимали, что если не помогло одно образование, то все последующие тем более не помогут стать образованным. Так что же такое образование, а значит, и образованность? Вот в этом и следует разобраться.

Если рассматривать образование с нулевой точки отсчета позна-

вательного процесса, то следует принять такой непреложный факт, что еще никто в этот мир не привнес вместе со своим рождением ни одного нового понятия, ни одного нового слова и ни одного способа присвоения предметов человеческой культуры. Каждый все берет напрокат из кладовых человеческой культуры и истории прижизненно, не унося все это богатство с собой. Все остается людям. Но берется из культурного наследия с самого начала только то́ и так, что́ и как дается ближайшим окружением. Увы, при этом лишь немногим посчастливилось вместе с рождением получить еще и окружение из умных людей, способных распорядиться культурным наследием человечества для пользы, а не во вред ребенка.

Умное окружение - не ангелы, сошедшие с небес, а звенья цепи, состоящей из нескольких поколений, связанных между собой не только и не столько родоплеменными и кровными узами, сколько трудом, не способностями обустраивать личное благополучие, а стремлением подчинить свою жизнь интересам всеобщего блага. Не всегда это возможно, но, как говорил Гёте, если не можешь вызвать бурю, то поливай, хотя бы, свой огород. Но еще никому не запрещалось поливать свой огород на радость другим, и, тем самым, стать той самой умной точкой отсчета, с которой начнется величие благодарных вам потомков.

Однако даже здесь не следует обольщаться достигнутыми личными достижениями. Хотя Достоевский и сказал, что любить все человечество легче, чем любить одного ближнего, но к данному высказыванию Достоевского надо относиться очень осторожно. Народная мудрость выше сомнений писателя, запутавшегося в закоулках собственных мыслей и эмоций при поиске истины, что не помешало ему найти, по мнению М.М. Бахтина, «совершенно новый тип художественного мышления»[6]. В нем автор произведения - равноправный персонаж литературного творения, наряду с другими его образами. Хотя польза для других от его личных сомнений немалая, но, по моему глубокому убеждению, нет никакой разницы в степенях трудностей, как при решении проблем всего человечества, так и при их решении с самыми близкими людьми. Одинаково трудно ворочать шаром земным (Маяковский о Ленине) и убеждать в истине одного, даже очень близкого, человека, отвращая его от заблуждений, которыми он болен. Но самыми трудными являются попытки (если они есть) вывести из состояния заблуждения самих себя. Видимо, этими обстоятельствами можно объяснить и понять суть таких народных пословиц, как то:

[6] Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М.: «Художественная литература», 1972. - С. 3.

«Природа отдыхает на детях умных родителей», «Сапожник без сапог» и т.п.

Да, самой тяжелой задачей в деле воспитания является самовоспитание. Детей не так уж трудно воспитывать и образовывать, если вы научились воспитывать и образовывать себя. Но поскольку за это берутся тогда, когда уже сами воспитаны всей системой общественных отношений, то процесс самовоспитания надо начинать параллельно с процессом *самоперевоспитания*. Это и есть тот камень, который Бог, если бы он все же был, не смог бы поднять, да и не каждому человеку это по силам. Будьте естественны в своих действиях, помыслах и желаниях, и не надо будет прикладывать сверхусилия в воспитании и обучении, как себя, так и детей.

В связи с этим хотелось бы провести некоторую аналогию из области спорта. Профессиональный спорт тоже предполагает изнурительные тренировки, а накопленные силы и навыки в соревнованиях требуют не меньше физических усилий, к которым прибавляются еще и психологические нагрузки, волнения и переживания. Но вот появляется система А.А. Кадочникова, основывающаяся на естественных законах движения, использование которых, а не сопротивление им, требует усилий лишь только на четверть от того, что требуется при традиционных системах тренировок, и практического применения полученных навыков в традиционных спортивных единоборствах. И весь секрет здесь сводится к тому, чтобы научиться быть естественным и адекватным в экстремальных ситуациях. По мне, так вся наша жизнь – сплошной экстрим, а значит, в ней нужно быть адекватным всегда и везде.

Можно считать задачу решенной, если по прочтении этого раздела книги хотя бы у одного вдумчивого читателя появится завязь понимания смысла человеческой жизни, дальнейшее осмысливание которой вне непрерывного образовательного процесса крайне проблематично.

Не стоит начинать читать любую книгу только из любви к статистике прочитанных книг. Даже сотни прочитанных мудрых книг еще никого не сделали умным и добрым, если их чтение мотивировалось стремлением в нужные моменты демонстрировать свою информированность о чем-то или о ком-то. Демонстрация информированности вне существа проблемы - скорее, бижутерия интеллекта, которой прикрывают неспособность самостоятельно мыслить. Но хуже всего, когда мы сами без должного критического отношения присваиваем своим мыслям статус мудрости. Как тут не вспомнить и не привести строчки из гётевского Фауста:

Где нет нутра, там не поможешь по́том.
Цена таким усильям медный грош.
Лишь проповеди искренним полетом
Наставник в вере может быть хорош,
А тот, кто мыслью беден и усидчив,
Кропает понапрасну пересказ
Заимствованных отовсюду фраз,
Все дело выдержками ограничив.
Он, может быть, создаст авторитет
Среди детей и дурней недалеких,
Но без души и помыслов высоких
Живых путей от сердца к сердцу нет.

Способности и навыки, проявляющиеся по мере присвоения достижений человеческой культуры в процессе общения с взрослыми людьми, шлифуют ребенка как уникальную и неповторимую подвижную восковую призму, которая способна отражать своими гранями своеобразие (особенности) отношений между всеми теми людьми, которые окружают и опекают его с первого дня рождения. В психике ребенка, т.е. в его реакциях и поведении, окружающие люди отпечатываются как в «воске слепок» (Аристотелевская метафора). Взрослому просто необходимо научиться вглядываться в эти специфические реакции и поведение ребенка, как в собственное свое отражение. Ведь этому же самому неосознанно учится и ребенок, вглядываясь в мир взрослых.

Уже одно это обстоятельство должно формировать у взрослого, вставшего на путь проводника детей к человеческим формам бытия, установку, что в познавательной деятельности не может быть два субъекта: получающий знания (ученик) и передающий их (учитель), а может быть одна познающая личность – учитель как ученик, и ученик как учитель.

Если человек к моменту, когда он становится родителем, не научился критически относиться к собственному поведению, не научился видеть себя со стороны, то ему трудно будет понять, каким образом можно быть одновременно и учителем, и учеником. В этом случае трудно увидеть, что весь необходимый для этого материал, все необходимые элементы для приобретения жизненного опыта, у него всегда под рукой. Ведь человек познает не вещи как таковые, а взаимодействия между ними, выявляя через эти взаимодействия закономерности в мире. Если обратиться к Гераклиту, то идея любой вещи статична, несмотря на подвижность и ее внешние изменения; следует только нау-

читься каждый раз распечатывать (распредмечивать) идею и вычленять её из всего многообразия вещей и событий.

Любой ребенок изначально выступает как вещь (индивид), хотя идея человека, коим он должен стать, находится рядом с ним как тень. Очень важно понять, в каком отношении между собой находится любая вещь и идея этой вещи, что является константой, а что переменной величиной. Проще говоря, какие бы многообразные формы не принимал, к примеру, стол, сама по себе идея стола всегда остаётся неизменной. Столов бесчисленное множество, и они есть, а идея (истина) стола одна, и она тоже есть. Искать эту идею посредством изучения всех видов и форм столов нет необходимости. Другими словами, с самого начала надо учиться в единичной вещи (индивиде) выявлять общее, уметь видеть общее раньше единичного.

Тут-то и встаёт проблема понимания истины, которая всегда целостна, монолитна и в единственном числе. Поэтому и человек, овладевший истиной, сам становится целостным. Истин много не бывает, истина одна, в ней нельзя допускать фривольные рассуждения типа: с одной стороны *это* так, с другой стороны *это* иначе. От того, что один в предмете видит спереди одно, а другой в нем же видит другое, но уже сзади, сам предмет остается одним и тем же. Даже если графически цифру 69 перевернуть, то взгляд справа и слева все равно будет давать разное изображение. Либо предмет должен быть представлен в идеальной форме (шар, к примеру), чтобы была возможность воспринимать его как тождественный самому себе предмет с любого ракурса, либо субъект, столкнувшись с ним в любой его форме, должен обладать способностью реконструировать его, как целостное образование. Но реконструировать идеальное, не соприкасаясь с реальностью, еще сложнее.

Способность общее видеть раньше частей не миф, а вполне достижимая цель, даже если она проявилась в конкретной области знания. Именно благодаря ей человек способен в единичном предмете увидеть всеобщее, т.е. увидеть это всеобщее уже как закономерность. И уже в этом видении отражается диалектика самой жизни, самой действительности. Кювье, который был основателем сравнительной анатомии и палеонтологии, смог по одной найденной косточке реконструировать весь организм конкретного животного из древности благодаря именно способности в единичном видеть всеобщее, через единичное воспроизводить особенное и т.п.

Действительность раскрывается со стороны её сущности, если познание постоянно освобождается от субъективного взгляда на неё благодаря критическому отношению к собственной деятельности.

Критичность здесь нужна для того, чтобы иметь возможность субъективное восприятие действительности наполнять объективным содержанием, а не быть арбитром множества мнений по поводу истинности или ложности любого связующего звена какой бы то ни было сущности. С таким словом, как *мнение*, вообще надо быть очень внимательным и осторожным. Сколько людей своё невежество прячут за фразой – «каждый имеет право на своё мнение».

Пресловутым правом на собственное мнение прикрываются те люди, у которых не хватает смелости признаться, что не достаточно владеют темой, или не владеют ею вовсе, но при ее обсуждении им на ум пришло знакомое сочетание слов, о чем они и поспешили сообщить в высказываемом мнении.

По поводу пресловутого принципа плюрализма мнений, как достижения свободы слова, хотелось бы плеснуть этим самым любителям своего мнения, выступающего у них в качестве критерия истины, стакан отрезвляющей мудрости. Отвечая на вопрос, что такое 1) *мнение*, 2) *вера* (не в религиозном смысле этого слова) и 3) *ясное познание*, Бенедикт Спиноза писал буквально следующее: «Первый род познания мы называем *мнением*, потому что оно подвержено заблуждению и никогда не имеет места там, где мы убеждены, но лишь там, где речь идет о догадке и мнении… именно из первого вытекают все страсти, противоречащие здравому разуму, из второго – добрые побуждения, а из третьего – истинная и чистая любовь со всеми последствиями».[7] Совершенно не случайно у Спинозы понятие любовь несет в себе глубокую гносеологическую (познавательную) функцию, о которой во втором разделе будут более углубленные рассуждения. Конечно, не мешало бы прочитать все доводы Спинозы о мнении, но любителям вести спор, полагаясь только на собственное мнение, достаточно знать, что таких истина обходит стороной.

Этимологически слово мнение[8] сводится к тому, что связано с памятью, воспоминанием. Но то, что мы помним о предмете и вспоминаем его свойства, отдельные признаки при суждениях, далеко не всегда есть сам предмет, и уж тем более не есть его сущность, а лишь то, что застряло в нашей памяти о нем. Поэтому мнение и мнить - однопорядковые понятия. Мнений может быть ровно столько, сколько на Земле живет людей, способных его высказывать, но истина, при

---

[7] Спиноза Б. Об усовершенствовании разума. Краткий трактат о Боге, человеке и его счастье. - М.: «ЭКСМО-ПРЕСС», Харьков: «ФОЛИО», 1998.- С. 60-61. (Кстати, под Богом Спиноза понимал всю Природу).

[8] См. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка: Более 5 000 слов. - 2-е изд., перераб. и доп. - Киев: «Рад. шк»., 1989. - С. 235.

этом, одна на всех. Но вернемся от этой важной ремарки по поводу мнения к нашей теме.

Самым большим достижением в деле самопознания будет то, что однажды вы почувствуете себя и в качестве учителя, и в качестве ученика в одном лице. А путь к этому - не близкий и не простой. Нужно перебороть в себе однобокость быть только учителем или только учеником. Не случайно поговорка гласит: век живи – век учись. Именно учись, слово с возвратной частицей «ся», т.е. предполагается собственная активность в обучении, как бы сам себя учишь. Но ведь и этому нужно научиться - научиться учить себя. *Если вы это сможете сделать в отношении самого себя, то значит, сможете это сделать и в отношении любого ребенка.* ***Необучаемых детей не бывает****, а если они есть, то это лишь свидетельствует о том, что им на их жизненном пути чаще встречались неумные «учителя».*

Если родитель культивирует в семье отношения, из которых следует, что ребенок должен полагать его (родителя) в качестве единственного и непререкаемого источника знаний, он, тем самым, заведомо исключает ребенка в качестве важного элемента и источника познания, вольно или невольно обрекая процесс познания на неуспех. В этом случае ребенок быстро свыкается с мыслью, что в деле познания возможен только внешний источник в лице опытного наставника, и не пытается полагать собственный, как положительный, так и отрицательный, опыт в качестве источника саморазвития. В этом случае опыт взрослого для ребенка превращается в костыль его ума. Но если ребенок не приучен критически относиться к собственному опыту, т.е. не будет укреплять его и совершенствовать сомнениями, то жизненному опыту взрослого будет противостоять внутренний диктатор ребенка, его некритический опыт, который чаще всего затаивается до поры до времени. Но он будет им задействован по мере надобности в качестве аргумента в спорах со сверстниками.

В отношениях со сверстниками видится разница между силой аргумента и аргументом силы. И в самостоятельном видении этой разницы ребенком еще один положительный момент его общения со своими сверстниками. Если взрослый вольно или невольно стал свидетелем детского спора, не всегда будет правильным вмешиваться в него до тех пор, пока этот спор не перерастет в опасную стадию противоборства между детьми. Проявленная самостоятельность ребенка в разрешении спора, конфликта и есть приобретение им собственного опыта в познании себя и окружающих его сверстников. И это уже дело взрослого - подвергать приобретенный опыт анализу совместно с ребенком, с последующей его корректировкой, или нет.

Когда ребенок привыкает к подавлению родителями суверенитета его собственного опыта, в дальнейшем он легко соглашается на выстраивание односторонних отношений между собой и школьным учителем. Учитель, к сожалению, охотно эту одностороннюю связь всячески поддерживает. Ведь неуверенному в себе человеку свойственно держать административный поводок в своей руке, на другом конце которого управляемое с помощью этого поводка существо. Но тогда это даже и не связь, а привязь. Слово паразит «так», с которого начинаются фразы, обращенные к детям, говорит об укоренившейся привычке подавлять самостоятельное мышление, которое может проявлять ребенок. Хотя, ради справедливости, надо сказать, что слово «так» в педагогической практике одновременно является сигналом к вниманию, точкой начала совместного общения.

Одним из оснований для делегирования функции непререкаемого авторитета штатному педагогу (по мнению родителей, да и детей тоже) служит его так называемая профессиональная подготовленность. Но это заблуждение не менее опасно, чем полагаться на мнение, высказанное всяким непосвященным в области образования, но любящим из любопытства постоянно задавать вопросы, не дожидаясь на них ответ. Также не следует причислять к учителям каждого, кто щедро раздает всем ума по всякому случаю и поводу.

Недостатка в желающих учить не бывает, но зато всегда дефицит умеющих учить. Мудрый человек больше красноречиво молчит, поэтому его труднее заметить и легко потерять в потоке желающих наставлять по поводу и без повода. У мудрого педагога своевременная недосказанность о существе дела нередко позволяет ребенку самостоятельно размышлять о нем. Но ребенок может оставить проблему без внимания, если педагог от начала и до конца передал ребенку информацию о том, что стало предметом изучения.

Высказанные суждения не означают, что мнение дилетанта, берущегося рассуждать на темы образования и педагогики, можно автоматически сопоставлять с мнением профессионально подготовленного педагога. Просто в формальном сопоставлении мнений первого и второго не следует искать абсолютную истину, ибо она, чаще всего, лежит за пределами мнений обоих. Правда, пальцем в небо чаще попадает профессионал, хотя и не всегда сам *понимает* сущность высказывания об истинном положении вещей.

Но проблема даже не в том, что нет понимания такого сложного отношения, как ученик–учитель. О возможности существования такого отношения многие не задумываются, ибо чаще всего за повседневной суетой даже не замечают, что просто не успевают осмысливать и

понимать все тонкости и нюансы в развитии своих детей. Большинство родителей катастрофически опаздывает в деле осмысления и понимания изменений, которые происходят у детей в процессе их развития. Уже только поэтому взрослым надо быть осторожным в претензиях на учительство по отношению к своим детям. Мы будем опаздывать за ними до тех пор, пока дети будут развиваться. Поза удивления, что ребенок внезапно вырос, и есть свидетельство этого опоздания. Чтобы этого запоздалого открытия не произошло, есть хорошая рекомендация, которую высказал Г.В. Лобастов, имеющий неоценимый практический и теоретический опыт в научно-педагогической практике: «Педагогу надо **идти за учеником и лишь внутри его движения обгонять и вести его** – это, пожалуй, должно быть одной из самых важных заповедей учителя»[9]. Но для этого сам педагог должен стать «живым представителем предмета» (Лобастов Г.В.), т.е. всякий раз должен сам понимать предмет, по поводу которого он осуществляет свои педагогические действия.

Чтобы эта осторожность была разумной, а не безрассудной, необходимо изначально критически принять два, на первый взгляд взаимоисключающих друг друга, положения, а по сути лишь отражающие одно из объективных противоречий, существующих в образовательном процессе. Первое из них гласит, что полагать ученика как чистый лист бумаги (tabula rasa), на котором можно «рисовать» любой характер, не совсем верное утверждение, берущее начало от английского философа Джона Локка, хотя в действительности ни одной врожденной способности ориентироваться в окружающем мире человеческой культуры у новорожденного ребенка, к счастью, нет.

Почему к счастью? Да если бы в морфофизиологических характеристиках человеческого существа были заранее заданы способы (схемы) поведения, он бы неминуемо погиб, поскольку в самой действительности *раз и навсегда данных* матриц, колеи, канвы, схем и даже лабиринтов, нет. А существующий естественный порядок вещей подлежит познанию и освоению самим познающим субъектом в процессе его реальной жизни, ибо за него и вместо него это сделать невозможно. *Познание усложняется еще и тем, что человек такое существо, способ жизнедеятельности которого определяется тем, что в этот порядок вещей он привносит иной смысл и подчиняет естественный порядок собственным целям, которые чаще всего имеют мало общего с естественным положением вещей, коим они «подчинены» в процессе своего естественного развития.* Кроме всего прочего, человек в

[9] Лобастов Г.В. Философско-педагогические этюды. - М.: «Микро-принт», 2003. - С. 51.

естественном порядке вещей может вообразить *идеальное*. Что оно есть такое обязательно будет сказано ниже. Но то, что его (идеального) нет в самой природе вне человека и помимо человека, в здравом уме не будет оспаривать ни один ученый[*], в противном случае он рано или поздно впадет в поповщину, упрется в религию.

Более того, врожденных способов поведения, идеально совпадающих с внешними формами и контурами предметов действительности, нет даже для низших животных, и тоже к их «счастью». Если бы это так и было, то обучение, и вообще поисково-ориентировочная деятельность, как клеточка любой психики, были бы излишними звеньями между опытом того или иного вида, и даже отдельной особи вида животных, и природой. Но это тема для другого серьезного разговора.

Второе положение можно выразить так, что у каждого отдельного человеческого индивида изначально формируется своя уникальная и неповторимая композиция нейродинамических и анатомо-физиологических характеристик тела, не учитывать которые было бы неверным действием. Именно из-за этого обстоятельства нельзя к ребенку безоговорочно применять положение о «чистой доске» (tabula rasa)[*].

Вот и получается противоречие, которое можно выразить следующими образом. С одной стороны, существует абсолютная возможность каждым индивидом в процессе обучения и познания присвоить (осваивать) любую особенную форму человеческой деятельности (т.е. стать хотя бы профессионалом или умельцем в конкретной области деятельности), и это становится его судьбой, на которую он обречен до конца своих дней. С другой стороны, только человеческое существо способно обрести *универсальную способность действовать в человеческом мире по любой заранее не заданной индивиду схеме (форме и логике), и именно в этом соответствовать самой природе человека, его сути.*

При данных обстоятельствах не встают ли в противоречие между

---

[*] Был заочный диалог по данному вопросу между Лифшицем М.А. и Ильенковым Э.В., но в данной книге не вижу целесообразности его разбирать. Если уважаемому читателю этот диалог будет интересен, то, думаю, найдется возможность и время ознакомиться с ним, тем более, что этот диалог весьма поучителен. Заочный диалог воспроизведен Михаилом Лифшицем в книге «Диалог с Эвальдом Ильенковым (Проблема идеального)». – М.: «Прогресс-Традиция», 2003.

[*] Для тех, кто не сталкивался с данным выражением, достаточно знать, что его ввел Д. Локк для обозначения того, что человек рождается чистой доской, и его характер можно формировать с нуля, т.е. как если бы начинать писать на чистой доске. Выражение tabula rasa (табула раса) и переводится с латинского языка, как «чистая доска».

собой «специфическая», индивидуально-неповторимая телесная организация конкретного живого человеческого тела, не только с беспрестанно меняющейся, но и с бесконечно многообразной, действительностью? Другими словами, насколько неповторимая единичность обречена быть в вечном конфликте с универсальным всеобщим, прячущимся от взора индивида в бесчисленном многообразии вещей, событий, ощущений?

Несколько опережая ход рассуждений в этом направлении, можно уверенно утверждать, что эта проблема не является неразрешимой, при всей её очевидной сложности. Как раз таки неразрешимые проблемы, а вслед за ними трагедии и драмы неизбежно возникают в тех случаях, когда конкретного человека ограждают от бесконечного многообразия мира, приспосабливая его к узкопрофессиональным формам деятельности, к строго определенным способам поведения.

А ограждение это начинается с грубого запрета ребенку наступать на лужи без объяснения, почему этого делать не следует. Правда, объяснять это ребенку нужно после того, как он прогулку по лужам пропустит через свой личный опыт в безопасных для его жизни и здоровья дозах и условиях. Если читатель помнит, педагогами в Древнем Риме называли рабов, которые водили детей в школу за руку. Рука истинного педагога не должна превращаться в тот самый поводок, она должна стать надежным инструментом, деликатным и умным проводником в мире вещей и идей.

Конечно, выдрессированному индивиду психологически проще найти свою социальную нишу, адаптироваться к строго определенным формам деятельности в среде, ориентируемой на профессионалов. Но именно в найденной социальной нише индивид теряется для всего человечества как личность, а ниша превращается в шоры, закрывающие от него (индивида) богатство человеческой культуры. К сожалению, дрессура, вместо обучения, сегодня чуть ли не единственный способ образования, в связи с этим трудно не только полагать универсально образованную личность как наличный факт, но даже невозможно мысленно вообразить ее. Поэтому нет ничего удивительного, что для многих такая личность утопия.

Возможно совершенное обучение? Возможно, если его результатом будет то, что наука называет живым субъектом истории, а не индивид, отстоящий от истории или стоящий над историей. И к этой мысли надо привыкнуть, чтобы преждевременно не ощутить себя Богом[*], в котором человечество обнаружило свою всеобщую природу в

[*] Здесь не совсем религиозное применение понятия Бог. В определенный исторический период развития теоретической мысли Бог отождествлялся со всей Приро-

первом прочтении. Но само это движение и приближение к всеобщему (общему для всех и для каждого), и есть *действительная жизнь* человека, перестающего в этом движении быть индивидом. Само это движение (самодвижение) как процесс и может дать полноту ощущения счастья.

Если когда-нибудь возникнет потребность определить собственное основание для счастья, то рано или поздно каждый добросовестно ищущий его человек упрется в процесс познания, делающий сознание каждого человека ясным. Ясным сознанием можно назвать сознание современного человека с точки зрения наличных норм и правил, существующих в отношениях между людьми. Но наличное сознание, даже если оно признается ясным, не является фактом отражения истины по достаточно широкому кругу существующих проблем. Нередко само неведение, добросовестное заблуждение тоже могут быть причиной счастливого состояния, опьянение от которого, как и похмельное прозрение, непременно сказывается на психическом здоровье, когда человек неожиданно для себя обнаруживает, что его ясность не связана с истиной, а лишь с дурной общественной практикой.

Создание искусственных проблем, искусственных противоречий, в конце концов, ложных ценностей, а потом их разрешение сродни деятельности по созданию условий для назойливых мух, отмахнуться от которых невозможно. Реальные же проблемы и противоречия уподобляются пчелам, отмахиваться от которых себе дороже, а познание их способа жизнедеятельности вознаграждается полезным продуктом, если при этом знать еще и меру в его потреблении.

Ведь слово счастье в русском языке образовалось от таких словосочетаний, как «хорошая часть, доля, участь». Что это за часть (доля), откуда она берется - ниже обязательно будет раскрыто содержание этого понятия, очень важного понятия для человека в деле становления его в этом качестве, в качестве счастливого существа по настоящему, а не иллюзорно. Не говоря уже о том, что часть без целого мыслить невозможно, вопрос лишь в том, что есть целое, и что есть часть в этом целом, принадлежащая этому целому.

Поэтому счастье – это не только то́ состояние, когда вас понимают, но в еще большей степени то́ состояние, когда буквально всё по-

---

дой. Если мышление в итоге должно совпадать с бытием, то это и есть совпадение Бога с Природой (два названия одного и того же). Другими словами, человек, который стал живым субъектом истории, и уподобляется творцу, т.е. Богу, так как в этом акте он не только не нуждается в посредниках, но и способен устранить их негативное участие. Поэтому дьявол и есть посредник в грязно-торгашеском обличии, устранить влияние которого может только сильная личность.

нимаете вы. Почему непонимающего человека и отождествляют с бараном, уставившимся на неизвестные и не понимаемые им явления или предметы, как на новые ворота, войти через которые он не может, так как не у***знает*** их из-за того, что они внешне стали другими, хотя их функция (общая идея) не изменилась. Барана (непонимающего индивида) понять можно, но вряд ли кому на ум придет выразить радость за его «счастливое» состояние, что его понимают, когда он сам часто стоит в недоуменной позе.

Можно было не рассуждать по поводу столь очевидной разницы между пониманием каждого всеми и каждым всего, если бы на пути к подлинному счастью не существовало тысячи преград. К несчастью для современного человека, для умерщвления всего того, что потенциально способствует формированию способности логически (адекватно) мыслить, т.е. мыслить всеобщими категориями, в современном обществе существует целый набор нравственно-этических, правовых, религиозных, политических и т.п. социально-структурированных институтов и технологий.

Другими словами, для того, чтобы каждый элемент структуры современной общественной системы функционировал, сама эта система, в лице государства, штампует из индивидов винтики для каждого своего элемента. Современная социальная действительность не только предполагает, но и реально имеет в наличии объективно существующие условия для формирования в характере каждого индивида жесткие способы восприятия действительности, а, значит, и соответствующие им способы поведения. И эта жесткость (схематичность) души лепится руками ближайшего окружения ребенка, которое и не подозревает, что не кто-то, а именно оно (ближайшее окружение) является активным коллективным агентом общественных структур, умертвляющих (оцифровывающих) психику детей.

А о том, что это так и есть, может свидетельствовать реальная возможность прогнозирования и просчитывания поведения любого индивида в строгом согласии с его субъективным восприятием действительности. Но при этом, повторю еще раз, способность следовать логике вещей даже формально, *генетически не задана, а с самого начала прижизненно приобретается и формируется в ребенке.* Как часто мы за ограниченные способности детей совершенно необоснованно упрекаем их фразами: «пошёл весь в отца (или мать)», имея в виду, в данном случае, наследуемые черты характера через генетическую структуру.

Объективные пределы, ограничивающие каждого в их возможностях и способностях, лежат за рамками непосредственных отношений

между людьми. Все дело в том, что та или иная «человеческая цивилизация развивает только такие формы деятельности и соответствующие им способности, которые необходимы с точки зрения этой цивилизации в целом»[10]. Цивилизация и есть гражданское общество, состоящее из различных социальных групп и, прежде всего, из антагонистических классов, отношения между которыми определяют общую социально-психологическую картину того или иного общества.

Современная цивилизация пытается наукообразно доказать, что существующий в ней порядок естественен, а потому и незыблем, т.е. вечен. Поэтому в обществе, разделенном на классы и социальные группы, культивируются мифы о генетически закрепленных и наследуемых способностях в человеке, раздуваются артефакты о различиях в полушариях мозга, одна из которых, якобы, отвечает, если утрировать, за гуманитарные, а другая - за точные науки и т.д. К сожалению, сама наука в лице практической психологии здесь не только помогает преодолеть эти заблуждения и препятствия, она делает все, чтобы усовершенствовать (укрепить, узаконить) эти препятствия на пути становления человеческой психики.

На самом деле так называемая практическая психология при помощи тестов лишь констатирует факт односторонней развитости индивида, но не более того. Но с каким любопытством и даже надеждой многие родители ждут приговора своим детям, когда школьные и частнопрактикующие психологи выдают результаты тестирования, в которых судьба ребенка отмечена клеймом - быть ему частичным, односторонне развитым (изуродованным) человеком. И, если эта склонность к односторонности не обнаружена или слабо выражена, вместо радости неумные родители огорчаются и готовы платить за рекомендации, следуя которым, ребенок все же сможет стать математиком, моделью, музыкантом, юристом, спортсменом, предпринимателем и т.д., но непременно успешным в предрекаемой жизненной колее. Но никто, почему-то, не спешит платить за то, чтобы их ребенок стал мыслящим человеком в первую очередь, а потом уже профилированным элементом социальной структуры общества в виде полицейского, юриста, музыканта, политика, предпринимателя, спортсмена и т.д., и т.п.

Читатель может возразить, что нет ничего плохого в том, что кто-то может стать хорошим политиком, хорошим музыкантом или хорошим режиссером. Нет ничего плохого только в том случае, когда этот

[10] Ильенков Э.В. Об эстетической природе фантазии. Искусство и коммунистический идеал (избранные статьи по философии и эстетике). - М.: «Искусство», 1984. - С. 226.

человек не сходит с человеческой дистанции, не сворачивает на тропу обслуживания частных интересов, подчиняя им всего себя. Иллюстраций здесь хватает с избытком.

Ярким примером могут служить повороты судьбы в творчестве таких режиссеров, как Л. Гайдай и Э. Рязанов. После смерти кинорежиссера Э.А. Рязанова по многим каналам телевидения прошли документальные фильмы о его творчестве. В двух разных эпизодах именитый кинорежиссер высказал одну и ту же мысль, что он не понимал, почему у него хорошо получались фильмы в советский период его творчества, и не понимал, почему зрители не приняли его последние художественные киноленты так, как он хотел бы. У меня не возникло ни малейшего сомнения, что этот талантливый человек говорил не искренне. Даже беглый анализ его творчества наталкивает на то, что этот режиссер, скорее всего, не совсем понял, что свои киношедевры снимал он в такое время, суть которого им была, так или иначе, схвачена. Ушло это время, и, с участием тех же актеров, с применением более совершенной кинотехники, он стал снимать фильмы более узкой направленности в угоду политической элиты, и поэтому массовым зрителем они перестали восприниматься как художественные произведения. В них пропала правда, и творчество стало псевдотворчеством. В создаваемых продуктах нового «киноискусства» пропало живое искусство, вместе с тем временем, где искусство так или иначе выполняло задачу выражать становление целого. В угоду частного и Э. Рязанов, и Л. Гайдай убили, каждый в себе, художника. Тут и гены гениальности, если предположить их существование, не помогли. А не помогли, потому что не в узких рамках прагматизма, а в сфере всеобщего особенное (в данном случае, особенное и есть такой вид искусства, как кино) могло выразить себя как движение к целому. Впрочем, гены тут при любом раскладе не играют никакой роли. В известный период развития Советского общества, определенным образом цел***е***полагание совпадало с цел***о***полаганием (Л. Науменко). Устранили это совпадение, и талант исчез, как будто его и не было.

Так чем подпитываются мифы о врожденных способностях, проявляемых в тех или иных формах человеческой деятельности, кодируемых, якобы, на генетическом уровне? Попробую объяснить это в максимально упрощенной форме.

Человеческий эмбрион и зародыш на протяжении всего своего внутриутробного развития накапливает опыт реагирования на состояние нервной системы своей матери. В свою очередь, все реакции матери обусловлены как внешними раздражителями, так и её внутренним восприятием и реагированием на эти раздражители. Закладывает-

ся привыкание к характерным особенностям и индивидуальному ритму нервной системы матери плода. Реакция новорожденного младенца на ритм и особенности психических реакций своей матери в период активного становления его нейродинамической структуры формирует у младенца собственный и неповторимый набор реакций на звуки, движения и т.п. Естественно, в чем-то они будут схожи, как у матери, так и у ребенка, так как сначала плод, а потом и новорожденный ребенок первые годы своей жизни активно впитывает и калькирует способы и манеры реагирования своих родителей на внешний мир. Реакция организма (плода в утробе матери) на внешние раздражители уподобляется реакции растений на звуки музыки. Уместна ли будет приведенная ниже аналогия, но широко известны эксперименты ученых, когда плохая музыка отрицательно влияла на развитие и функционирование клеток растений, и, наоборот, хорошая музыка способствовала более успешному их росту и развитию. Думаю, что более сложная нейродинамическая структура человеческого тела, по сравнению с растениями, в еще большей степени должна реагировать на внешние раздражители, которые не могут различным образом не влиять на его рост и развитие.

С этими же раздражителями, что и в утробе матери (тембры голосов, в частности), тело плода сталкивается и после рождения, если в отношениях его матери к окружающему миру ничего не изменилось, равно как если и не изменились отношения к ней со стороны окружающих ее людей. И чем они устойчивее, чем сильнее реакция на эти отношения со стороны матери, тем вероятнее возможность формирования устойчивых реакций ребенка на эти самые раздражители. И даже если рядом не было отца, манеры общения с другими людьми со стороны матери все же имеют устойчивые характеристики, которые предполагают рядом соответствующий раздражитель, похожий на того мужчину, который был матерью избран далеко не по случайным для нее признакам и основаниям.

Так же, как и мужчина выбирает себе спутницу тоже в соответствии со своими представлениями об отношениях с противоположным полом. Если бы люди знали, насколько этот выбор соответствует внутренним психическим особенностям каждого человека, то многие скорее пожертвовали бы много лет и усилий на перевоспитание себя, прежде чем осуществить выбор, которым они потом тяготятся всю оставшуюся жизнь, совершенно необоснованно обвиняя в жизненных неудачах партнера.

Все эти неслучайные совпадения психических особенностей, готовая канва в характерах, не могут не влиять на становление психики,

как плода, так и новорожденного, т.е. именно в период, когда происходит активное становление основных морфологических и физиологических параметров ребенка, т.е. примерно до 3-х лет. Вот вам и становление характера, якобы, вне воспитательного процесса.

Характер – это устойчивая реакция психики на устойчивые отношения и известные раздражители. Но формируется характер на почве существующей социальной среды. Какова ближайшая среда, таков и будет характер.

Попробую более обобщенно высказаться о социальном факторе, при наличии которого люди легко поддаются соблазну верить в то, что человеческие способности и даже человеческий характер программируется на генетическом уровне. В одном из современных боевиков специально подготовленный агент пытается мысленно проникнуть в деятельность мозга противника. Когда ему это удается, он проговаривает про себя фразу: «теперь всё, теперь ты там не хозяин», имея в виду мысли противника, которые теперь он мог контролировать и ими управлять. *Тем, кто некритически прошел существующую государственную систему образования и воспитания, система может с уверенностью сказать, что они теперь внутри себя не хозяева.* А наслаждаться иллюзиями ложных форм свободы система мешать не будет, она будет эти иллюзии укреплять и развивать, убеждая, что в них-то человек и обрел себя, свою сущность, а иллюзии вовсе и не иллюзии, а индивидуально выражаемое в непосредственном поведении понимание действительности.

И, все же, к великому счастью для человека, он наследует социально, а не биологически[11].Тем более, что один индивид сближается с другим индивидом вовсе не по случайным психологическим характеристикам. Они-то и могут быть проявлены в составе психики ребенка, которым потом и приписывается генетическая предрасположенность, переданная, якобы, от отца или матери. О гороскопических мифах вообще не следует рассуждать, если относиться к процессу воспитания и образования серьезно.

---

[11] Примечательно, что в свое время Н.П. Дубинин (директор Института Общей Генетики Академии Наук СССР) в своей статье «Наследование биологическое и социальное», опубликованной в одиннадцатом номере журнала «Коммунист» за 1980 год, написал, что «**психика человека не заложена в генах**» (стр. 64). Не менее интересен тот факт, что сам Н.П. Дубинин в детстве был беспризорником, из семьи военного моряка, происходившего из крестьян. На одном из фото, сделанном на параде войск Всеобуча 25 мая 1919 года, рядом с В.И. Лениным стоит мальчик-беспризорник Коля. Это и был будущий знаменитый академик Николай Петрович Дубинин, кроме всего прочего, ставший членом Национальной академии наук США с 1969 года.

От способа взаимодействия и реагирования матери на ее ближайшее окружение зависит не только психика плода, но и его здоровье. Особенно интенсивно эта зависимость проявляется в период зародышевого развития (спустя два месяца после зачатия) и в первый год после рождения ребенка. Не без основания в народе говорят, что ребенка нужно воспитывать, пока он лежит поперек лавки.

Первой серьезной педагогической ошибкой родителей будет вопрос: «А с какими способностями у нас родился ребенок?» Приступать к воспитанию и образованию ребенка с мнением, что у него уже заложены какие-то природные задатки, способности, особенности в характере - очень неосторожный и опасный шаг. В данном абзаце, возможно, кто-то обнаружит противоречие. Если оно и есть, то вовсе не в том, что, с одной стороны, утверждается, будто нет никакой психики до рождения ребенка, а с другой, она уже складывается, начиная с зачатия.

Просто надо понять, что способы поведения, характерные для человека, способы манипулирования предметами культуры и особенности восприятия предметов культуры формируются в процессе активного освоения этих самых способов в процессе развития ребенка после его рождения, и генетически они не заложены в качестве готовых штампов поведения. Предметы культуры (ложка, чашка, тарелка, одежда, погремушка, соска и т.п.) ребёнок воспринимает только через призму способов употребления этих предметов ближайшим окружением. Как относятся к предметам культуры взрослые люди, точно также к ним будут относиться и дети. *Поэтому сознание, как и психика человека в целом, изначально определяется не бытием мозга и даже не физиологией (бытием) тела индивида, а бытием той среды и того способа жизнедеятельности, которые являются внешними факторами по отношению к морфофизиологии этого тела.*

Но здесь есть одна особенность, присущая исключительно человеческой психике, которую на практике редко кто замечает или вообще мало кто о ней знает. И даже если она замечена, то ей не придают того значения, которого она заслуживает. *Отношение к предметам культуры и к различному роду вещам и явлениям и есть отношение человека к самому себе, а не к предметам культуры, вещам и явлениям как к таковым. Но поскольку он этого не видит и не понимает, он изначально не может избежать фетишизации (одухотворения) этих самых предметов.* Обожествление (одухотворение) предметов и явлений природы, как в онтогенезе (индивидуальном развитии), так и в филогенезе (историческом развитии человечества), вполне закономерное явление.

Ведь любые предметы, вещи, явления проявляют свои свойства и признаки через взаимодействие с другими предметами, вещами и явлениями. Но поскольку взаимодействие является истинной конечной причиной вещей (Энгельс), то именно во взаимодействии и проявляется не только сущность предмета, но и сущность субъекта (его Я), сознательно (или даже бессознательно) участвующего в этом взаимодействии.

Отец грубо швыряет куклу ребенка, при этом мило улыбается. В этом поведении ребенок видит отношение отца не к кукле, а к нему, к окружающим отца людям, и это не может не пугать или настораживать ребенка. Ведь ребенок, в отличие от взрослых, не способен на ранних стадиях помещать между собой и другими людьми и предметами всеобщие идеи в виде Бога, черта и т.д. Выраженное в действии отца отношение к вещи, ребенок чисто внешне воспроизводит такое же отношение и к предметам и к другим людям. Ведь отец для ребенка - авторитет, проводник (поводырь) в мир людей, и терять связь с проводником ребенок не хочет (да и не может); если отцу никто и ничего в его поведении не противостоит, ребенок может, увы, слепо подражать отцу. Как говорят в народе, дурной пример заразителен. Но кукла - предмет культуры, к которому у ребенка установилось свое сложное отношение. В кукле отражен сам ребенок, поэтому он может в действии отца увидеть покушение на его детский мир. Взрослым людям надо быть очень сдержанными в желании демонстрировать друг перед другом, и уж тем более перед ребенком, огрехи своего воспитания.

Проблемы формирования психики в утробе матери достаточно широко исследовались в теории и практике так называемого пренатального (дородового) воспитания (обучения). Но хотелось бы предупредить, что к подобному роду исследованиям и работам психологов в этом направлении надо относиться очень осторожно и достаточно критически.

Особенно деликатно и более осторожно следует относиться к этой проблеме, когда люди вынуждены сталкиваться с суррогатным материнством. В этом случае всегда возникает и муссируется вопрос - а чей ребенок? Вряд ли наука может с уверенностью сегодня обрисовать все те сложные физиологические, диффузные и биологические процессы, которые происходят при внедрении исходного материала плода от одних родителей третьему лицу. Но то, что суррогатная мать не должна исключаться из числа факторов, существенно влияющих на становление нейродинамической структуры ребенка, сомнению не подлежит.

В Москве в 2013 году вышла книга Евгении Белонощенко «Рожденные с характером», в которой констатируются факты, свидетельствующие якобы о наличии врождённого характера у ребенка, и делаются выводы о способах выстраивания отношений с ним в зависимости от доминирующего типа характера. Есть более известная книга Лиз Бурбо «Пять травм, которые мешают быть самим собой». Выводы, которые сделаны автором в этой книге, могут повлиять на представление читателя, родителей или педагогов, что на генетическом уровне закладывается характер и тип человеческой психики. Приводимые факты в указанных книгах и подобных им исследованиях к сути того, что называется человеческим характером, не имеют никакого отношения. Не имеют хотя бы уже потому, что говорить о человеческом характере без такого понятия, как идеальное, бессмысленно. Такому очень важному понятию, как «идеальное», в данной работе будет уделено достаточно много внимания, чтобы хоть как-то поспособствовать процессу формирования у читателя верного представления о нём. Поэтому к этому понятию (идеальное) нужно отнестись внимательнее. И, наконец, поскольку характер - это устойчивые привычки и особенности реагирования на те или иные отношения между людьми, то только уже поэтому они не могут формироваться у индивида раньше самих отношений и вне этих отношений.

Не лишним будет заметить, что читатель, при всей сложности любых философских систем, более адекватно составит для себя представление о сущности мироздания и месте человека в нем, если попытается вникнуть в «Этику» Б. Спинозы, а не будет блуждать, к примеру, в астрологии.

Да, воспитание ребенка должно начинаться за девать месяцев до его рождения. Это верно. Но еще более правильным будет, если для будущего ребенка его воспитание начнется за девять месяцев до рождения его матери. Хотя это достаточно известное высказывание, но им мало кто руководствуется. Кому придет в голову спорить с тем, что воспитатель сам должен быть воспитан? Но к моменту рождения первого ребенка ближайшие воспитатели (мать и отец) не имеют достаточного жизненного опыта, который вполне может быть компенсирован умными дедушками и бабушками, если последние критически отнеслись к собственному опыту воспитания своих детей к моменту рождения внуков. К сожалению, попытки анализировать собственные ошибки в воспитании своих детей - явление редко встречающееся. А если критический анализ своего личного педагогического опыта в прошлом и имеет место быть, то скорее для того, чтобы найти оправдание своим ошибкам и упущениям во внешних причинах и обстоя-

тельствах, но никак не в себе.

Ну, как не сомневаться в собственном педагогическом опыте, если противостояние между детьми и взрослыми скорее норма, чем исключение? В основе противостояния между различными поколениями лежат противоречия между историческими эпохами, сменяющими друг друга. И чтобы понять существо противоречия между поколениями, нужно понять противоречие в отношениях между различными социальными слоями общества, ибо там, где противоречие - говорил Гегель - там истина. Но противоречие не существует без своего разрешения. Поэтому не надо бояться противоречия, а радоваться, что оно обнаружено, ибо это означает, что развитие и сам поиск истины идут в правильном направлении. Речь, конечно, идет не о противоречиях в самих суждениях (в речи), а об обнаружении противоречий в самой действительности, в самой жизни.

Чаще всего противоречие обнаруживается при применении общих правил к единичным случаям.

Педагогика в данном случае сталкивается с противоречием между общими принципами формирования человеческой психики и формированием её у единичного индивида (младенца) в особенных (специфических) условиях его развития, т.е. в неповторимой социальной микросреде, в которой он находится. Так же, как педагогика сталкивается с противоречиями между теми же самыми общими (теоретическими) принципами формирования человеческой психики и особенными формами (в данном случае, с существующими практическими методиками) их реализации.

Возьмём для примера противоречие, с которым неизбежно сталкивается педагогическая практика. С одной стороны, имеется индивидуально скроенная нейродинамическая структура, не учитывать которую в процессе формирования психики ребенка нельзя, а с другой стороны, совершенно обоснованно отрицаются какие-либо задатки и способности к строго определенным формам человеческой деятельности. Ведь факт отсутствия способности соотносить себя с окружающим миром в момент рождения подтверждается самой жизнью, а с другой стороны, создается впечатление, что у новорожденного ребенка характер обнаруживается с первых дней его существования. О данном противоречии предварительно можно сказать, что бояться его не следует. Если оно обнаружено, то это даёт надежду на то, что может произойти поиск диалектического соотнесения между собой единичного, особенного и общего в процессе формирования универсальных способностей ребенка.

Понятно, что каждому ребенку родители достаются уже со сфор-

мированными навыками и способностями, с готовыми штампами и стереотипами. Поэтому-то с самого начала и не следует забывать, что вот в эти «восковые» очертания (рисунки характера) в психике взрослых и вглядывается ребенок, принимая почти те же контуры в своём характере в процессе его формирования. Поэтому не следует спешить обвинять в упрямстве своих детей. Ведь родители и есть тот первичный (чаще всего далеко не лучший) образец, в который вглядываются дети, познавая (узнавая) себя через эти самые образцы. Надо же понимать, что образцом для ребенка не может быть застывшая икона, а личность, которая, находясь внутри предметно-преобразующей деятельности, постоянно сомневается, ошибается, находит решение и по-детски радуется найденному решению. Это и есть живой образец для ребенка, который не заигрывает, а делит с ним социальное пространство всерьез. Там, где игра в деятельность, а не деятельность – там не может быть живого общения.

Ребенок гораздо тоньше улавливает не то́, что́ говорит взрослый о себе, о ком-либо другом или о чем-либо ином, а то́, что́ и как взрослый делает сообразно с его действительными мыслями об этом. От ребенка не скроешь то, что мы (взрослые) упорно скрываем о себе, даже от самих себя.

Стихийное формирование тех или иных способностей ребенка ставит последнего перед хаосом беспорядочных назиданий со стороны взрослых людей. Определенный рисунок характерных особенностей у ребенка складывается чаще всего вопреки представлениям о целях воспитания, которые преследуют родители, и результаты не таковы, какими родители хотели бы их видеть, но они, в основном, таковы, каковы были реальные поступки и мысли родителей. Что же здесь происходит? А происходит буквально следующее: *характер и психика ребенка, в целом, формируются не по меркам нашей собственной самооценки себя, а на основе примеров тех реальных поступков и отношений, которые имеют место быть в повседневной действительности*.

То́, какие мы есть в действительности, редко становится предметом нашего критического осмысления, нашей самооценки, зато наша каждый раз проявляемая сущность становится предметом оценки со стороны наших детей. Дети обладают способностью воспринимать и знать нас не такими, какими мы себе хотим казаться, а такими, какие мы есть на самом деле. *Эта величайшая детская способность связана именно с отсутствием у ребенка на ранних стадиях развития набора готовых штампов и схем поведения.* Дети наиболее непосредственны в восприятии внешней действительности. Но именно эта непосредст-

венность воспринимается взрослыми как непослушание. И беда, если ребенок рано начинает учиться приспосабливаться, подстраиваться под наши иллюзии о себе. Обычно вынужденное самообучение детей в процессе приспособления к особенностям ближайшего окружения начинается вследствие диктаторских методов воздействия взрослых на проявляемую самостоятельность в поведении детей, которая и есть внешняя форма выражения их непосредственного восприятия действительности.

Здесь, конечно же, у ребенка проявляется определенная адаптивная способность, но эта такая способность, которая, хотя и на радость неумным родителям, но далеко не на пользу ребенку. Именно подобного рода адаптационные способности к искусственным ситуациям становятся предметом поощрения со стороны взрослых. И наоборот, если ребенок говорит то, что видит, то это порицается как невоспитанность. При этом почему-то во внимание не берется мудрая народная поговорка – устами младенца глаголет истина. Но если ребенок проявляет завидное упорство в желании сохранить непосредственное восприятие мира, то у него формируется характер бунтаря. Такой ребенок ошибается в жизни не меньше, чем другие, но эти ошибки не человека, который постоянно угадывает, как угодить, а ошибки становящейся личности, которая находится в постоянном поиске истины. Именно во втором случае *происходит становление не просто личности, а сильной личности*.

Почему-то принято считать, что надо учиться шить, чтобы сшить платье, но не обязательно учиться мыслить, чтобы уметь думать, а уж тем более учить этому, скажем, ребенка. Взрослые жестоко заблуждаются, когда полагают, что самым первым и серьезным препятствием в общении с ребенком по поводу передачи ему знаний и формирования у него способностей думать является сам ребенок, его нежелание учиться. Но некоторым родителям и педагогам невдомек, что этим ближайшим препятствием является неспособность самих взрослых правильно выстраивать отношения с ребенком на всеобщих человеческих основаниях. Что это за основания, знать просто необходимо. Чаще всего их можно встретить на перекрестках главных, а не второстепенных жизненных дорог, поэтому и нужно ходить по этим главным дорогам, а не рассеивать себя во второстепенных закоулках. Из-за заблуждений взрослых всегда расплачиваются дети.

Воспроизведу еще раз важную мысль. Чтобы заранее не оказаться на обочине столбовой дороги, ведущей к тому месту, где только и можно встретить человеческие отношения, надо изначально отказаться от иллюзии, что у ребенка уже есть какие-то врожденные способ-

ности и наклонности, заданные природой способы поведения, обойти которые, якобы, крайне сложно, а порой и невозможно. Тем более эта иллюзия подкрепляется, когда ребенок последователен в своей настойчивости и упорствует в том, что́ и как именно он хочет делать, а не что́ и как ему велят взрослые. И вместо того, чтобы понять внутренние мотивы поведения ребенка, ему приклеивают ярлыки бестолкового и непослушного.

Скорее, под задатками, если уж так сильно возникает тяга к чему-то предустановленному, следует понимать то, что человеческое тело изначально всем ходом, как эволюции, так и всей его длительной истории культурного развития, скроено для *любой формы деятельности*, в отличие от биологически специализированных видов животных и уж тем более роботов. Человек, благодаря своей *универсальности*, способен освоить способ поведения любого животного (чего не может сделать само животное по отношению к другим видам). Это единственный задаток, который нужно использовать и развивать. Именно этим и занимаются грамотные психологи и философы.

В стилях восточных единоборств, где мастерами демонстрируются движения животных, эти движения в чем-то даже совершеннее, чем у самих животных, которым они подражают. Можно смоделировать любое движение животного и воплотить в механизме. В то же время, как бы ни был совершенен созданный человеком механизм, воспроизводящий нужное движение, он никогда не заменит человеческую руку, которая превосходит даже лучшие образцы в царстве животных. Как писал Э.В. Ильенков, циркулем можно начертить круг значительно лучше, чем просто рукой без циркуля, но в этом и есть ограниченность механизма, что, кроме возможности начертить при его помощи круг, он мало на что́ еще может быть пригодным, в отличие от человеческой руки.

В любом ребенке, именно благодаря универсальности и непредзаданности, скрыты безграничные возможности по освоению мира, потому что у него, в отличие от взрослого и любого механизма, груз шпаргалок, штампов и программ значительно меньше, чем у взрослого. А еще точнее, он у него изначально совсем отсутствует. Но малыш очень быстро осваивает человеческие способы удовлетворения своих естественных потребностей. Ближайшие его воспитатели не должны забывать, что ребенок их руки использует в качестве инструментов для удовлетворения своих естественных потребностей до тех пор, пока руки самого ребенка не начнут самостоятельно выполнять эту работу. *Вот этот период и является самым ответственным в развитии психики ребенка*. А этому промежутку в развитии ребенка не все-

гда уделяется должное внимание.

Ведь познание имеет собственную логику, пренебрежение которой неизбежно отражается на психике ребенка не лучшим образом. Логика бытия предмета и должна быть логикой бытия человека, познающего этот предмет. Порядок вещей должен соответствовать порядку действий с этими вещами, а значит, и порядку выражения этих действий в речи. Здесь деятельность правит балом. Через деятельность и возникает понимание смысла бытия. Если нет предметно-преобразующей деятельности, соответственно, и не формируется понимание, следовательно, запоминать, не понимая, бесполезно и бессмысленно.

Развивать память ребенка без того, чтобы он мог понимать то, что воспроизводит посредством воспоминания, значит превращать его в бездушную машину для запоминания сведений о мире, а сам мир при этом так и останется в стороне от растущего ребёнка. И нередко рост тела опережает рост его мыслительных способностей. Механическое запоминание без понимания всегда сопряжено с насилием над психикой.

Поскольку упор в познании должен делаться на понимание, то и следует разобраться, что оно есть такое. Каким образом происходит начальное формирование способности понимать окружающий мир в его противоречивых формах? Через непосредственное втягивание ребенка в противостояние между добром и злом, где противоположности олицетворяют сказочные герои. По сути дела, здесь в ярких образах ребенок впервые сталкивается с категориями морали, стержнем которой является человечность. О них сейчас и будет идти речь.

В воспитании универсальной личности без формирования гуманистических принципов не обойтись, а гуманизм без морали не существует, как и не существует морали без идеала, а значит, и красоты. Но логика понимания всегда своими корнями уходит в историю, куда и следует периодически заглядывать, чтобы иметь возможность наблюдать саморазвитие мира людей.

Образование, образ, образец. Этимология слова, как и его грамматическая конструкция, нередко скрывают в себе глубокий смысл. Если обратиться к этимологическому словарю Г.П. Цыганенко, то он делает следующую редукцию слова «образ». «Образ - Др.-рус. образъ восходит к праслав. obrazb, которое содержит прист. ob- <вокруг> и корень raz -, что представляет собой усиленный корень rez- глаг. rezati > соврем, резать…»[12]. И совершенно не случайно позже слово «образ»

[12] Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка: слов. - 2-е изд., перераб. и доп. - Киев: «Радянска школа», 1989. - С. 266.

стало употребляться и с точки зрения духовного лика, т.е. того, что выхвачено художником, выдолблено (еще одно из значений слова rezati в старославянском языке), что врезалось в память художника. Но в память врезается уже не предмет, а то, что можно назвать *идеальным* (духовным) содержанием сотворенного предмета культуры. В конце концов, не воспроизводит же человек сам предмет таковым, какой он есть в естественном состоянии. Он и без того уже есть, зачем же его удваивать?

Таким образом, преобразуя предмет природы в предмет культуры, человек привносит в него собственное видение мира через призму человеческой культуры, через призму его собственного мироощущения. При этом сам процесс привнесения имеет бóльшую ценность, чем продукт, возникший в результате этой деятельности. Поэтому дети чаще всего с неподдельным любопытством следят за самим *процессом* изготовления вещи, который им интересен не меньше сотворенной вещи. Но взрослых нередко раздражает факт подглядывания детьми за процессом рождения вещи. По всей видимости, это происходит от того, что в этой деятельности неизбежны ошибки, а вот их-то взрослым показывать детям меньше всего хочется. Здесь у взрослых возникает ложная установка, что сокрытие собственных ошибок в деятельности будет снижать их ценность в глазах детей. А тот факт, что ошибки и заблуждения влияют на формирование человеческой духовности не в меньшей степени, чем удачные действия, почему-то мало кого интересует. Но именно совместный с ребенком анализ ошибок ценен больше, чем отработанные и автономно от интереса ребенка совершаемые действия взрослых, смысл и значение которых ребенок не понимает или не успевает уловить.

А у человека-то откуда берется его, человеческое, а не животное, мироощущение? И что есть человеческое мироощущение? Чтобы ответить на эти вопросы, надо понять сущность того, а что есть человек. Ничего так не обнажает сущность, как функция, а она есть обратная сторона деятельности, выраженная в схватывании целого. Вопрос лишь в том, что понимать под деятельностью.

Сегодня просто недопустимо и преступно не обращать внимания читателя на эти проблемы. Буржуазные теории человекознания усиленно толкают человеческий разум на восприятие себя либо как божественный продукт, либо как потомков пришельцев из космоса, но никак продукт эволюции и истории, истории человеческой культуры, которая невозможна без предметно-преобразующей деятельности.

Не поняв, что же такое есть человек, трудно понять не только то, кого следует образовывать, но и понять, как следует образовы-

вать в человеке человеческое. Слишком много стало спекуляций на эту тему, в том числе и в стенах научных и образовательных учреждений. Не удивительно, что даже те, кто прошел обучение в советских школах, погрязли в рассуждениях, никак не отражающих существо вопроса, связанного с логикой развития человека и творимого им мира.

«Вина» советской школы в этом тоже есть хотя бы уже потому, что обезьяну объявляли предком человека, вместо того, чтобы исследовать условия бытия того существа, которое было общим предком и для обезьяны, и для человека. Сегодня на планете Земля нет ни одного вида из семейства приматов, который мог бы мутировать или эволюционно развиваться до вида homo sapiens (человека разумного). Это возможно только в антинаучных фильмах, например, в таком, как «Планета обезьян», поставленного по роману французского писателя Пьера Буля.

Для начала надо выявить границы водораздела существа природного и существа разумного (культурного). Что может сама Природа в плане собственного развития по восходящей спирали?*

Любое развитие материи рано или поздно приведет к порождению жизни, т.е. к способности особым образом организованной материи воспроизводить себя посредством обмена с окружающей средой на основе собственной активности. Границы развития живых организмов до их естественно-природного совершенства определяются биологической неспециализированностью вида[13]. Другими словами, можно сказать, что развитие Природы по ее собственным законам упирается в *универсально-неспециализированный* биологический вид животного, в коем природа, по мнению Фихте, достигла своего совершенства, а значит, и своего естественного предела. Дальше как бы необходимо внешнее вмешательство. Невольно требуется существо, которое и осуществит это вмешательство. У человека это Бог, хотя на самом деле человек и есть то самое существо, которое вмешалось в естественный ход развития Природы. Каким образом?

---

*Целесообразно здесь упустить исследование вопроса, а почему природа развивается от простого к сложному. Эта тема интересная, но ее раскрытие в контексте поставленных ближайших задач уведет в сторону от главного предмета исследования.

[13]Достаточно подробно эти проблемы исследованы и изложены в научном труде Н.Н. Ладыгиной-Котс «Развитие психики в процессе эволюции организмов». - М.: «Советская наука», 1958., а также в книге И.И. Шмальгаузена «Пути и закономерности эволюционного процесса». Избранные труды. – М.: «Наука», 1983. Естественно, не все там бесспорно, но это не единственные исследования периода эволюционного развития прачеловека.

Биологическая неспециализированность вида, если выразиться очень ясно и кратко, это когда вид животного жестко не привязан к какой-либо определенной экологической нише. У таких видов животных весь организм жестко не зависит от строения и функции какого-либо его одного жизненно важного органа или даже их группы. Именно у таких видов в большей степени развит тот орган, который отвечает за координацию всех частей тела между собой, давая, в то же время, возможность минимизировать их зависимость друг от друга. Этим органом является мозг. Но не будем забывать, что мозг разумного существа - не столько продукт природного развития, сколько продукт его культурно-исторического развития. Ведь природа имеет свои пределы в формировании живых организмов, преодолеть которые она сама, без искусственного вмешательства, не может.

Биологическая неспециализированность высших видов животных позволила осваивать разнообразную среду обитания, прежде всего, благодаря передним конечностям, которые постепенно перестали выполнять функцию хождения, наряду с задними конечностями. Освобождая их от функции хождения для манипуляции предметами окружающей среды обитания, *неумелые передние конечности высших животных постепенно стали превращаться в тонкий инструмент, в самое первое и самое совершенное орудие труда – в руку разумного существа*. Да, именно, первым орудием у человека были не палка, не скребок, а именно рука. На человеческую руку следует обратить особое внимание, поэтому к ней необходимо периодически возвращаться. Именно благодаря руке стало возможным приспосабливать среду обитания для удовлетворения естественных потребностей, не приспосабливая к ней морфофизиологию тела, существенно видоизменяя её.

Хотелось бы очень коротко высказаться по поводу развернувшихся в последнее время дискуссий о происхождении человека. Версию о его божественном происхождении обсуждать не будем. Это не научно. Могут заслуживать внимание попытки оспорить эволюционный путь развития человека и предложения заменить его на версии о внеземном происхождении разумных существ, или версии об эволюционном скачке.

Однако специально исследовать в данной работе теорию происхождения видов не целесообразно. Достаточно лишь сказать, что в какой бы точке космического пространства не возникла жизнь, она неизбежно должна была развиваться до ее разумных форм, не минуя и стадию чисто эволюционного пути в развитии. Как, в какой момент своего развития разумные существа стали перемещаться (или расселяться) в космическом пространстве, не столь уж и важно для пони-

мания самих форм разумной организации жизни. Они общие для всех возможных их вариаций. А фантазировать по поводу этих самых вариаций, как на научной основе, так и на уровне художественных вымыслов, не только не вредно, но даже очень полезно.

В данной работе для нас важнее понять другое - почему животные не знают ничего о природе, воспринимая многие ее свойства, которые не может воспринимать человек, но может осуществлять в отношении этих свойств деятельность? К примеру, муравей видит ультрафиолетовые лучи, но ничего о них не знает, человек их не видит, но знает о них многое. Разгадка заключается в следующем. Только такое существо, которое может изменять природу, *выходя за пределы (за рамки)* естественно-природных причинно-следственных связей, эти самые естественно-природные причинно-следственные связи и может познавать.

Прежде, чем ответить на вопрос, *почему* это происходит, следует ответить на вопрос, а *как* это происходит. Впрочем, если ответить, почему это происходит, тогда будет понятно, как это происходит. Здесь связь между «почему» и «как» достаточно органическая.

Если мотивацией к определенному поведению служат естественно-природные потребности, то животное и будет вести себя как природное существо. Разум ему в данном случае не понадобится. Более того, он будет ему помехой в деле выживания. Так и человек, если он ограничивает себя (или его ограничивают внешние обстоятельства) естественными потребностями, если он подчиняется им, или вынужден им подчиняться, то при данных условиях у него никогда не возникнет необходимости в приобретении разума. Что же такое вклинивается в жизнедеятельность пока еще природного существа, что его естественно-природные потребности начинают опосредоваться иными, не естественно-природными, обстоятельствами?

Если очень коротко ответить на этот вопрос, то можно и нужно в который раз говорить о *труде* как *о внеситуационной предметно-преобразующей деятельности. Именно она (эта деятельность) вклинивается особым звеном между естественно-природными потребностями и способами их удовлетворения*. Проще говоря, человек сначала изготовляет посуду, а потом уже ест, используя её в качестве необходимого звена между естественно-природными потребностями и их удовлетворением. В изготовлении посуды и использовании её, как, впрочем, и при изготовлении и использовании любых других предметов культуры, человек становится человеком. При еде руками или непосредственно ртом он ведет себя как естественно-природное (дикое) существо. Даже если он ест руками то или иное блюдо, он придержи-

вается строго определенных правил и приемов принятия пищи руками для данного блюда, он действует уже не как дикое существо (к примеру, еда плова руками в Средней Азии). Главная мысль заключается в том, что изготовление ложки, пользование ею предваряет процесс употребления еды на определенной стадии развития человеческой культуры. И в этом предваряющем действии человек и проявляет себя как существо, обладающее определенной культурой.

Но самым существенным в этом процессе является то́ обстоятельство, что любое предметное преобразование природы индивид осуществляет в деятельности не для самого себя, а для другого индивида и из-за другого индивида, и только поэтому он перестает быть индивидом (атомом), а становится человеком (социальным существом).

Говоря о труде, особое внимание следует обратить на такое ключевое слово, как внеситуационность. Чтобы было предельно понятно, о чем идет речь, приведём яркий пример. Паук вне паутины не существует. И прежде чем удовлетворить свои естественно-природные потребности, паук предварительно плетет паутину. На первый взгляд, здесь присутствует как будто бы предваряющая деятельность. Но паутина не есть орудие охоты паука, как могут многие ее воспринимать, она лишь необходимое условие естественной среды обитания, которую паук и создает непосредственно своим естественно-природным поведением. Паутина, её плетение – естественно-природное свойство самого паука. Он не изготовляет паутину, она и есть то, без чего паука мыслить невозможно.

Попытки жертвы вырваться из паутины создают в ней вибрацию, а это является для паука объективным знаком к дальнейшим действиям (окутывание жертвы паутиной). Вне этой вибрации паук не станет осуществлять свои действия по овладению попавшейся в паутину жертвы. Более того, «… паук, даже голодный, встретив муху вне ситуации, убегает от нее…»[14], а не нападает. Действия паука настолько жестко запрограммированы указанной *ситуацией*, что он скорее умрет от голода, чем начнет нападать на жертву и есть пищу, которая ему может попасться вне паутины. Человек тем и отличается от животных, что он всегда может выйти за рамки заданной естественно-природной ситуации. Исходя из приведенного примера, давая детям готовые варианты решения задач, создавая для них неоправданно комфортную среду жизнедеятельности, мы уподобляем их этому самому пауку.

[14] Ладыгина-Котс Н.Н. Развитие психики в процессе эволюции организмов. – М.: «Советская наука», 1958. - С. 43.

Пауку думать не надо, в отличие от человека. Человек сам задает (творит) условия своего бытия, и ему эти условия (их объективное значение) необходимо познавать уже в самом процессе их созидания. А познавая эти необходимые условия, человек познает самого себя.

Непреодолимая пропасть между человеком и животными различных видов возникает в тот момент, когда человек приобретает способность изготовлять одно орудие труда при помощи другого. Именно в этом акте он выходит за пределы естественно-природных связей. Орудие становится продолжением органического тела человека, тогда как животные выкидывают использованные предметы в качестве орудий, так как у них нет к ним отношения, как к орудиям труда, как к продолжению своего органического тела. Палка в руках обезьяны и палка в руках, скажем, кроманьонца - это совершенно разные способы удержания их у себя даже чисто внешним образом. Невозможно представить себе обезьяну, которая стоит, опираясь на копье, как на часть своего тела, и вглядывается вдаль, прикладывая руку к надбровным дугам.

Такая способность, как изготовление одного орудия труда при помощи другого - не плод озарения, а результат многократно повторяющихся действий из поколения в поколение. И в результате этих действий, растянутых во времени, изготовляются не только первые примитивные орудия труда (сколотые камни, к примеру), но также у наших предков происходит формирование передних конечностей в таком качестве, которое позволило осуществлять эти самые действия. Наряду с появлением первых орудий труда, навыков их изготовления и манипулирования ими появляется и более совершенная форма руки, и, как следствие, иная форма тела, а значит, и более совершенные способы владения собственным телом в целом.

Ровным счетом ничего не изменилось в истории развития человека до сегодняшнего дня в плане его развития путем превращения его органов и, прежде всего, человеческих рук, в совершенные орудия. Этот процесс продолжается и будет продолжаться вечно, поэтому в этих, якобы, отступлениях и экскурсах в прошлое на самом деле преследуется цель настроить читателя на будущее. Существенные изменения в анатомии, физиологии, нейродинамической структуре человека, а значит, и его психологии еще только будут происходить в будущем. Сегодня же мы пока еще слишком несовершенны и очень даже уязвимы перед лицом всей Природы, хотя и являемся самыми совершенными и универсальными существами на планете Земля.

Только человек, как разумное существо, способен контролировать и осознанно координировать взаимодействие между различными

частями своего тела. Ведь речь идет, прежде всего, о необходимости контролировать и осмысливать действия, которые не являются для человека естественными (труд). Если пытаться осмысливать естественно-природные способы поведения (движения), то это будет вести к их сбою. Если, к примеру, сороконожке вздумается контролировать движение своих конечностей, при помощи которых она перемещается, то она начнет постоянно спотыкаться, а значит, неизбежно будет падать, так и не сдвинувшись с места. Опыт животного есть опыт только этого конкретного вида животного, еще точнее, конкретной особи. Этот опыт (способ жизнедеятельности) впечатан в морфофизиологию вида, обитающего в конкретной экологической нише. Тогда как опыт отдельного человека всегда был и будет опытом всего человеческого рода. Поэтому всякое сокрытие любого опыта, превращение его в частную собственность - антигуманно.

Естественно, опыт особи того или иного вида животного перенимается другими подобными особями вида через игру, подражание, но перенимается с большим трудом и крайне ограниченно. Творчества здесь практически не бывает, здесь балом правит случай, которому мы нередко приписываем творческое начало. Но нас забавляет и умиляет игра случайной последовательности в поведении, которой мы сами приписываем осмысленность.

Участники игры в мире животных предоставлены друг другу с естественно-природными особенностями в их морфофизиологии. Их *игра не опосредована предметами культуры*, в отличие от человека, который помещает между человеческим телом и его естественными потребностями предметы культуры, существенно корректирующие и его телодвижения и его естественные потребности. Поэтому в игре животные осваивают их же естественно-природный опыт, т.е. опыт того вида животных, к которому принадлежат отдельные особи вида.

Самым простейшим и первым примером опосредования естественно-природных потребностей предметами культуры может служить обыкновенная соска-пустышка. В животном мире такое хитрое изобретение для погашения (коррекции) естественного чувства голода найти невозможно. Я уже не говорю о том, как звуки ложек о кастрюлю и тарелки побуждают нас к принятию пищи, даже если мы не голодны.

Таким образом, между всеми естественно-природными потребностями - пить, есть, спать, перемещаться, сохранять определенную температуру тела - и естественно-природными способами их удовлетворения человек вклинивает предметы культуры – посуду, одежду, нож, спальные принадлежности, помещения, колесо и т.д., и т.п. И чем

сложнее предметы культуры, тем сложнее способы удовлетворения естественных потребностей, а, значит, более сложны способы деятельности по изготовлению и использования предметов культуры. Чем функционально сложнее предметы культуры, тем больше зависимость человека, не только от этих предметов, но и от совместной деятельности по производству и потреблению этих предметов культуры. Чего только стоит один этикет. Способы производства предметов культуры существенно регламентируют также и способы взаимодействия между людьми, а не сами люди произвольно придумывают, как им взаимодействовать друг с другом, и как относиться друг к другу.

Но предметы культуры не появляются сами по себе после взмаха волшебной палочки, они изготовляются человеческими руками. В том числе, этими же руками изготовляются и орудия труда. Рука всегда была, есть и будет тем самым органом, благодаря которому все остальные органы тела совершенствуются.

Человек сначала делает что-то руками, только потом его глаз начинает видеть те самые контуры, причинно-следственные связи между предметами, вовлеченными в обработку. Глаз видит только то, что умеет делать рука, а не наоборот, как многие думают, будто рука делает то, что видит глаз. Учителями для глаз являются руки, они делают глаза теоретиками. Как отмечает Э.В. Ильенков, человек сначала создал руками гончарный круг и уже только потом увидел, что этот самый круг имеется на небе в виде солнечного или лунного круга. Поэтому собака на луну выть не может, она ее не видит, хотя ее присутствие определенным образом может ощущать.

Только после того, как человек отрывает предметы природы от их естественно-природных связей, меняет их естественно-природные формы, придавая им иные формы, и сочленяя их с другими предметами природы неестественным образом, только вследствие всех этих действий он впервые начинает познавать и впервые видеть естественно-природные формы, связи и свойства предметов природы. Не раньше! **В этом весь секрет познания**. И к этому секрету еще вернемся не раз. Человек только поэтому и знает о природе несоизмеримо больше, чем животные, что только человек способен предметы природы преобразовывать в предметы культуры. Поэтому выражение «труд создал человека» - далеко не пустая фраза, и этим выражением обозначают процесс «превращения» предметов природы в предметы культуры, а значит, и превращение просто индивида в личность, в человека.

Сказанное будет понятно, если это проиллюстрировать наглядным примером. Дуб как естественно-природный предмет, изъятый че-

ловеком из его естественной среды и переделанный в дубовый стол, утрачивает некоторые свои естественно-природные связи и формы, приобретая иные (культурные) формы и свойства. В дубовом столе, т.е. в фактуре дерева дуб, сохраняются многие свойства, которые были в нем, когда он был в естественно-природном состоянии. Но для человека многие из них *впервые* обнаруживаются только в процессе обработки. Человек в процессе труда преодолевает сопротивление дерева дуб как естественно-природного предмета и придает ему иные (культурные) формы и свойства, ведь дерево дуб не может изначально быть дубовым столом. Свойства и функции стола из дуба совсем не те, что свойства и функции дерева дуб в природе. И такая разница между предметами природы и предметами культуры возникает там и тогда, где и когда человеком предметы природы вовлекаются в орбиту его жизненных интересов и человеческих потребностей.

Но и тело человека отныне теперь уже подчиняется формам и функциям предмета культуры, которые придали телу природы в процессе его окультуривания[15].

Свойства естественно-природного тела, вовлеченного в круговорот культурно-исторического бытия человека, могут выявляться до бесконечности по мере взаимодействия его с другими телами. Взаимодействия между телами происходят и вне человека, но нам интересны те из них, в которых присутствует человек как инициатор этого взаимодействия, как его причина. Человек, сталкивая между собой различные свойства предметов, выявляет те из них, которые имеют для него полезные свойства. Хотя свойства предметов природы в бесконечных формах взаимодействия могут выявляться бесконечно. Поэтому познание даже отдельно взятого предмета не имеет своих пределов.

Следует акцентировать внимание на вывод, который напрашивается после сказанных выше утверждений. Человек может развиваться только путем постоянного вмешательства в естественно-природные процессы, постоянно изменяя их, если не хочет оставаться частью природы, т.е. оставаться животным. Поэтому было бы правильным за-

[15] Не случайно латинское слово cultura (в словаре иностранных слов) и cultio (в латинско-русском словаре) переводится как возделывание, обрабатывание, а cultor, наряду с другими значениями, переводится и как воспитатель, наставник. Сколько бы ни манипулировал младенец карандашом, интерес к нему как к предмету культуры начнет возникать после того, как им он будет оставлять след, к примеру, на бумаге. Найти нужную форму соотнесения карандаша и бумаги ребенок может и без взрослого. Ему логика устройства карандаша заменяет взрослого человека. Карандаш «подсказал» ребенку, как его надо держать, т.е. карандаш «принял» участие в воспитании ребенка.

быть про лозунг «назад к природе». Такой призыв - лишь неразумная попытка преобразовать уже развитое разумное существо заново в существо дикое, натуральное, естественно-природное. Это не значит, что о природе можно забыть или относиться к ней исключительно потребительски. Просто в идеале связь между человеком и природой должна и может выстраиваться по другим основаниям, чем та, которая существует сегодня.

Было бы более правильным провозглашать лозунг не «назад к Природе», а лозунг «вперед к Природе». Ведь в процессе преобразования предметов природы в предметы культуры ни один предмет природы не утрачивает ни одного своего естественного свойства, как ничего и не прибавляет. Человек лишь вычленяет те или иные естественно-природные функции и свойства из естественной Природы и придает им «новое функциональное значение»[16], и эта выявленная функция теперь уже служит не «геосфере или биосфере, а «ноосфере», т.е. человеку»[17]. Человеку у Природы предстоит еще многому научиться, и учиться ему, что называется, «начать и кончить».

Природа для человека была, есть и будет единственным непререкаемым учителем, а человек всегда будет и должен оставаться для нее учеником. Природу не надо учить, какой ей надо быть, у нее надо всегда прилежно учиться, чтобы понять, какими мы можем стать, и какими мы должны перестать быть.

Втянув в человеческую культуру хотя бы один естественный предмет, хотя бы одно его натуральное свойство, преобразовав его в соответствии с интересами человека, он (человек), по сути, обрекает себя втягивать через него, как через игольное ушко, всю природу без каких-либо ограничений. Но втягивает человек всю природу вовсе не как одиночка-отшельник, а как совокупное и коллективное существо. Ведь отдельно взятый индивид в пространстве и во времени существенно ограничен. Поэтому и не следует за образец брать отдельно взятого индивида, какими бы величайшими способностями он не обладал. В таком случае правомерно возникает вопрос, где тот самый пример, который и должен лечь в основание человеческого образования как образец?

Прежде, чем указать на этот самый образец, попробуем произвести один очень важный идеальный эксперимент. На многих он может оказать положительное терапевтическое воздействие, равно как он может послужить точкой раскручивания процесса самопознания. Ко-

[16] Науменко Л.К. Коперниковский переворот Канта // в сб. «Философия Канта в критике современного разума». - М.: «Русская Панорама», 2010. - С. 23.
[17] Там же, С. 23

гда будет осмыслена сущность этого идеального эксперимента, к нему можно будет постоянно возвращаться на протяжении всей жизни. Он и успокаивает, и отрезвляет сознание, обремененное неразрешимым противоречием между бесконечным духом и конечным телом, которое и порождает религиозное сознание, если человек не пытается его разрешить при помощи разума, науки.

Ограниченному человеку свойственно пугаться вечности, которая будет впереди, но уже без него. Но ведь абсолютно никого не пугает та же самая вечность, которая была до того, как конкретный индивид родился на свет. Мы же себя не помещаем в предшествующую вечность, так какой смысл помещать себя в грядущую вечность, дорисовывая в ней то, чего нет, и никогда не будет для конкретного индивида? Отсюда может и должно возникнуть осознание того, что самой ценной реальностью оказывается наша жизнь, со всем тем набором ощущений и благ, которые мы имеем в каждый миг нашей жизни. И тогда единственной разумной целью остается только одно – это изучение всех условий, которые с железной необходимостью не только порождают жизнь, но и являются основанием для ее развития. А изучить эти условия возможно при познании лишь ее высших, т.е. разумных форм проявления жизни. И тогда будущее для каждого станет не вымыслом, а реальным состоянием сознания, логикой мышления живого субъекта истории. Будущее в таком случае будет не как неопределенно чуждое, а как актуальное, но при условии, что эта заинтересованность будущим найдет свое выражение в самозабвенности, в устранении эгоцентризма, который и порождает страх перед вечностью, предстающей в сознании индивида как бездна, в которой растерявшееся сознание порождает монстров, различного рода страшилки.

Тем более этот идеальный эксперимент дает возможность почувствовать каждым человеком себя сердцевиной вселенной. Если пространство бесконечно, если материя делится до бесконечности, то какое имеет значение, что берется за точку отсчета его измерения? Почему бы и не почувствовать себя мерой всего. Вот себя и возьмите, и начинайте осмысливать свое место и свою роль в этой бесконечности. В этой точке вы полный хозяин или…?! Продолжайте рассуждать в этом направлении, и вы найдете столько интересного и полезного. Еще Протагор утверждал, что «человек есть мера всех вещей», а вслед за ним Демокрит вторил, что «… природа и учение подобны…»[18], что на языке философии со времен Шеллинга стало звучать как совпадение мышления и бытия, т.е. идеального состояния и общества и лич-

[18] Дынник М.А. Материалисты Древней Греции. - М.: «Госполитиздат», 1956. - С. 172.

ности. Вот и подумайте, учиться вам или нет.

Человек, как личность боится, что при жизни что-то не додал людям, и сожалеет, что не успел, не смог это сделать, а обыватель боится, что недополучил что-то от жизни, что был обделен, поэтому первому не страшно умирать, а второму страшно жить. Первый постоянно будет находиться в познании, второй будет избегать познавательной деятельности. Это еще одна существенная подсказка, где и как искать образец идеального человека, а главное - для чего.

Сегодня крайне проблематично утверждать, что нынешняя организация социальной жизни может быть образцом для понимания самой сути разумных форм человеческой жизнедеятельности. Но как бы не были несовершенны условия социальной жизни, следует понять – все, кто сегодня живет на земле в той или иной форме, в том числе и конкретно каждый из нас, живут благодаря тому, что все предшествующие звенья жизненного процесса не выпадали из его цепи, «не сдались», сохраняя себя в жесткой борьбе за выживание. Если бы это было не так, то многие из нас на свет не появились бы. Каждый ощущает себя в конкретном состоянии, но в это время происходит неисчислимое множество событий, которые были и будут происходить, но каждый существующий «здесь» и «теперь» способен вобрать всё это многообразие в одну точку, в которой он реально находится, т.е. в себя. И эту мощь ничем нельзя оценить, кроме как самим фактом, что вы и есть как существующая реальность, как наличный факт. Следовательно, проблема лишь в том, чтобы понять, как жить, как стать достойным звеном в непрерывной цепочке жизни, и что является мерой разумной формы жизни с точки зрения идеала.

Наряду с вышесказанным, невозможно не обратить в который раз внимание и на то, что необходимые условия жизни можно познавать при постоянном их изменении, познавать и понять которые можно только в рамках социальных преобразований этих условий, что и делает человек, но не всегда системно. Сами условия жизни, как и предметы природы, познаются в процессе их окультуривания, т.е. изменения. Да, это так. Если бы было иначе, человечество уже давно погибло бы, ведь даже сохранение условий жизни и их изучение (а значит, и познание их совершенных форм) происходит не вопреки имеющимся естественно-природным связям между различными элементами жизненного процесса на нашей планете, а путем глубокого проникновения в их структуру и механизмы взаимодействия между ними.

Отталкиваться, конечно же, необходимо от известных нам форм, как разумной, так и любой другой биологической формы жизни, но высшей целью достижения должны быть самые невероятные ее фор-

мы. Почему предъявляется такая планка?

Она вытекает из самой сути понимания того, вследствие чего просто тело превращается в мыслящее тело, а общество становится разумным. Поняв это, мы сможем понять и увидеть тот самый атрибут субстанции (неотъемлемое свойство материи), который и может служить образцом для развития, для образования, т.е. превращения просто индивида, просто тела, в личность, в человека, в мыслящее по высшему разряду существо.

Этим атрибутом материи является такая форма идеального, как мышление, на нем и попробуем остановиться несколько подробнее при осмыслении сути процесса образования.

В сборнике научных статей (очерков) под названием «Диалектическая логика», касающихся исследования предмета логики, Э.В. Ильенков строго научно осуществил анализ такого важного понятия для познания, как мышление.

Если адаптировать его выводы в целях обострения угла зрения на проблему понимания мышления теми, кто специально не занимается ею, то для начала достаточно предложить попытаться отойти от стереотипа, в соответствии с которым для многих мышление представляется в виде статичных поз античных мыслителей в мраморе. Когда же человеческий дух пытался разорвать путы, сдерживающие свободный полет мыслей, то внутреннее напряжение мысли стало для художника честью изобразить это самое напряжение, что и сделал, к примеру, Огюст Роден в своей скульптуре «Мыслитель» или Леонардо да Винчи в картине «Портрет госпожи Ли́зы дель Джоко́нда». И, тем самым, Роден, Леонардо да Винчи и им подобные художники внесли свою лепту в разрушение стереотипа о мысли, которая будто бы не может обнаружить себя в покоящемся теле. Даже беглого взгляда на скульптуру Родена достаточно, чтобы понять, что мышление не существует до или после движения тела, а само движение тела и есть мышление. Хотя за двести лет до этого данный стереотип был разрушен философом Б. Спинозой. Просто в период творчества Родена мысль пыталась вырваться наружу с такой силой, что удержать ее не способен был даже гранит.

При признании за мышлением деятельной сущности неизбежно возникает вопрос, а всякое ли движение тела является мышлением, и движение всякого ли тела подпадает под признак мышления? Ильенков и отвечает на этот вопрос следующим образом: «Между телом и мышлением существует не отношение причины – следствия, а отношение органа (т.е. пространственно-организованного тела) со способом его собственного действия. Мыслящее тело не может вызывать

изменений в мышлении, не может воздействовать на мышление, ибо его существование в качестве «мыслящего» и есть мышление. Если мыслящее тело бездействует, то оно уже не мыслящее тело, а просто тело. Если же оно действует, то никак не на мышление, ибо самое его действие представляет собой мышление»[19].

Но конечное тело не может мыслить о бесконечной Природе. А если и может, то при допущении того факта, что мышление не является свойством конечного тела как такового. Любая попытка ограничить, оконечить мыслящее тело условными и безусловными рамками, убивает мышление, омертвляет живую мысль. Поэтому очень важно понять, что мышление не является атрибутом (неотъемлемым свойством) конечного тела, а оно является атрибутом субстанции, т.е. материи в целом. Попробуйте вырвать из этого целого хоть одно его неотъемлемое свойство (движение, протяженность, взаимодействие и т.д.), и вы ничего не получите в части мышления, ибо мышление только там и возникает, и уж тем более только тогда развивается, где и когда действие тела не может быть ничем ограничено. Ограниченным в способах действия может быть только робот, поэтому в нем нет того, что мы и называем мышлением. А ограничивается он хотя бы уже тем, что его движения не связаны с противоречием, так как на все сто процентов его движения являются продуктом программирования.

Нетрудно догадаться, какими способностями должно обладать тело мыслящего существа. И все же об этом лучше говорить подробнее и обстоятельнее. Ну, уж точно это не совсем те способности, которые называются профессиональными навыками, т.е. мыслящий человек не есть «профилированный» индивид, хотя он совсем и не робот.

Хороший профессионал (не педант) – это уже не совсем хороший «робот». Профессионал-человек нет-нет, да и пытается выйти за рамки очерченных схем его поведения, и за это его действительность часто наказывает, потому что сама существующая социальная действительность – это огромная бездушная система, регламентирующая поведение всех и каждого. Адаптация к этой системе и есть поведение, которое осуществляется посредством психики.

Тут-то зачастую и возникает проблема определения, что есть норма для психики. И совершенно не случайно гений может попасть в разряд неадекватно мыслящего существа, а бездушный чиновник зачисляется и награждается именно за выполнение функций бездушного «робота». И, наверное, последнее обстоятельство при определенных

[19] Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. - Изд. 2-е, доп. – М.: «Политиздат», 1984. - С. 31.

условиях и при недостаточном уровне развития общества, справедливо, ибо, если общество в своем подавляющем большинстве состоит из существ, не обладающих достаточной культурой мышления, оно потеряет себя (самоуничтожится) путем отстаивания мнений всеми и каждым доступными средствами и способами, а они не всегда безопасны. Войну всех против всех общество, основанное на отчужденных (частичных) отношениях, отменить не может, оно может лишь регламентировать ее и регулировать посредством правовых норм, т.е. законов, которые, тем не менее, сплошь и рядом нарушаются.

Абсолютно безопасной формой деятельности для настоящего и будущего может быть только такая его форма, которая определяется реальным процессом овладения культурой мышления практически всеми людьми, а не только отдельными личностями. Это единственная гарантия, что будущее обязательно наступит для всех без исключения, а значит, и для каждого, в частности. Поэтому вновь вернемся к теме образования через призму понимания того, что есть мышление, и продолжим наши рассуждения, безобидные для будущего, но опасные для церберов несовершенного настоящего.

Полагаю, что целесообразно всех читающих эти строчки отослать хотя бы к первым двум очеркам книги Э.В. Ильенкова «Диалектическая логика», в которых достаточно ясно и убедительно выстроена цепочка суждений, с железной необходимостью приводящих к пониманию самой сути мышления. Уверен, что если однажды кто-либо раскроет указанную книгу и попытается начать читать ее именно в целях понять, что же такое есть мышление, то обязательно сделает ее своей настольной книгой.

Начало всегда должно быть согласовано с концом, иначе нет цели, а, значит, и нет целостности, без которого мышление невозможно. Начало становления человека как разумного существа связано с трудом, т.е. с действием, которое преобразует естественно природную среду в среду культурную, естественно-природные предметы в предметы человеческой культуры. И вначале это преобразование связано с необходимостью, а конец определяется тоже трудом, но уже в форме творчества, т.е. как проявление чистой свободы.

Происходит это превращение в результате того, что человек естественно-природную цепь причинно-следственных связей разрывает, соединяя потом вновь эту цепочку окультуренными предметами, культурным способом. К примеру, дерево дуб рано или поздно погибнет в силу естественного процесса старения, превратившись в труху. И стол из дуба тоже имеет свой срок существования и также превратится в элемент плодородной почвы. Но когда дуб преобразовали в

стол, естественная цепочка причинно-следственных связей была прервана, и дуб стал существовать в иной предметной форме, иным способом.

Дуб-стол превратился в опосредующее звено отношений между людьми, а не между другими элементами экосистемы, в которой он существовал до своего превращения в стол. Переделав дерево дуб в бочку для приготовления вина, человек узнал некоторые дубильные свойства дерева породы дуб. Дубильные свойства дуба человек выявил раньше, чем потом стал их использовать при изготовлении бочек для приготовления вина. Человек не раз имел возможность убедиться в наличии этих свойств в дереве породы дуб в естественных условиях, которые человек стал сначала просто использовать, а уже потом мучительно и долго выявлять способы использования этих свойств в нужном ему количестве, а не в том количестве, которая ему могла предоставить сама природа.

В связи с этим, очень важно заметить, что за всю свою историю сам человек ничего не придумал, он буквально все подглядел у природы, что в философии и называется «хитростью мирового разума» (Гегель). Если предположить, что разумное существо может обладать «чистым разумом» и вне взаимодействия с природой открывать её законы, как и законы общества, значит обессмыслить тысячелетний спор между идеализмом и материализмом. Стоит допустить только один факт, что идея предшествовала делу, значит, и познавать больше нет смысла. Но данное утверждение не означает, что идея, дух, сознание (т.е. любое идеальное) возникли позже материи. Любое идеальное лишь атрибут (неотъемлемое) свойство субстанции, т.е. материи, простирающейся бесконечно в пространстве, следовательно, идеальное так же вечно, как и субстанция. Никому же не придет в голову утверждать, что разумная форма жизни является единственным и неповторимым явлением только на планете Земля. Субстанция одна, и она бесконечна и вечна, а значит, и проявляющиеся в ней разумные формы жизни также вечны. Вопрос только в том, какие особенности в рождении, развитии и гибели разумных форм жизни могут быть. Сразу скажу, что их, этих особенностей, тоже бесчисленное множество.

Вернемся на нашу родимую Землю. Собирательство даров природы в готовом виде - лишь низшая ступенька в истории развития человека. Но даже в этом акте (собирательстве) человек получал знания о свойствах природы и сохранял эти знания, в отличие от животных. Пчелам о дубильных свойствах дерева породы дуб узнавать ничего не надо, они (эти свойства) - необходимое звено среды обитания пчел. Человек же сам делает это свойство элементом среды своего культур-

ного, а не естественно-природного пространства. Сведения об этих свойствах человек передает из поколения в поколение, сохраняя их в навыках и способах их воспроизводства. А позже человек научился сохранять и информацию об этих свойствах в описании действий по их получению. *Научился сохранять именно описание действий по выявлению этих свойств, а не просто запоминать сведения о наличии этих свойств в дереве породы дуб. Для формирования мыслительных способностей человека характерна именно предметно - преобразующая деятельность, которая порождает другие психические функции, в том числе и память, как модус мышления.* Эта же деятельность и должна быть положена в любую образовательную систему, как основание, а не полагание только на такую психическую функцию, как воспоминание, называемую почему-то памятью.

Поэтому кое-что следует сказать о памяти.

От того, что кто-то просто запомнит, что в породе дерева дуб имеются дубильные вещества, его ум (читай - умение) от этого не усовершенствуется. Накапливая формальные знания, человек превращается в ходячую энциклопедию, в мусоросборник ненужных сведений о мире. Ненужных ему только потому, что он никогда ими всеми в реальности пользоваться не будет. С формальными знаниями и сведениями о фактах и событиях хорошо ЕГЭ по тестам сдавать, но не образование получать. Поэтому-то Гегель совершенно справедливо так нелестно и отозвался о памяти, как всего лишь о третьей ступени представления, т.е. того, что предшествует пониманию, т.е. мышлению как таковому. «Память, - писал Гегель, - это могила, в которой хранится мертвечина. Мертвое там покоится как мертвое. Его показывают как собрание камней»[20]. Вот в существующей системе ЕГЭ за эту самую «мертвечину» и ставят баллы. Поэтому дипломированных и аттестованных индивидов много, а мыслящих людей раз-два и обчелся.

Хотелось бы заметить, что память не в голове, а именно в предметах культуры. Не случайно в народе говорят - завязать узелок на память. Завязать-то на тесемочке, а не в мозгу. Дать предмет на память. Опять же, дать предмет на память, чтобы он стал элементом личного пространства, а не частью мозга, и своим присутствием напоминал важный эпизод из прошлого. Если поставить памятник, то опять же не в мозгу, а в месте наибольшего пересечения людей, в месте скопления их наибольшего числа. То, что мы называем памятью, связывая это с деятельностью мозга - это есть такое психическое действие, которое правильнее было бы называть воспоминанием (припо-

[20] Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. - Т. 1. - М. «Мысль», 1970. - С. 219.

минанием), т.е. деятельностью нашего тела, нашего мозга при наличии действительного предмета, напоминающего то или иное значимое отношение.

Воспоминание, как психическое действие, без мозга невозможно, но искать ему объяснение путем изучения функции мозга, изменений синоптических связей в нем перспектив не имеет. В свое время такую ошибку в своих исследованиях совершил И.П. Павлов, отчего и потерял несколько своих лучших сотрудников, работающих у него в лаборатории, которые ушли из нее, как только узнали, что скальпелем Павлов И.П. собирался исследовать душу.

О сущности памяти, его функциональности достаточно ясно выразился И.М. Сеченов: «между *действительным впечатлением с его последствиями и воспоминанием об этом впечатлении со стороны процесса в сущности нет ни малейшей разницы*. Это тот же самый психический рефлекс с одинаковым психическим содержимым, лишь с разностью в возбудителях. Я *вижу* человека, потому что на моей сетчатой оболочке действительно рисуется его образ, и вспоминаю потому, что на мой глаз упал образ двери, около которой он стоял»[21]. Помните, что видеть во сне и наяву, вспоминать - значит обводить контур того предмета, который попал актуально в поле ваших интересов, внимания. В данном случае важно понять главную идею, связанную с проблемами соотнесения функции мозга и психикой человека, что мозг лишь орган, посредством которого и при помощи которого возможно, я бы сказал, не сохранять информацию о прошлом, а воспроизводить события прошлого. Поэтому все разговоры на тему, что человеческий мозг задействован с точки зрения запоминания всего лишь на 3-5 %, беспочвенны. Мозг не склад для информации, а орган воспроизведения информации. Как и почему это происходит, лучше изучать на уроке биологии, но понимать и объяснять, что есть такое человеческая память, изучая лишь физиологию мозговой деятельности, бессмысленно. Вся информация хранится не в мозге, а в предметах и явлениях человеческой культуры и в способах пользования ими.

Один мой знакомый знает наизусть поэму М.Ю. Лермонтова «Мцыри», но свою жизнь он выстраивает в диаметрально противоположном направлении от самой идеи поэмы. Он всю жизнь бежал от свободы, думая, что обустраивает ее. Поэтому мог бы в свое время и не утруждать себя запоминанием поэмы, она ему, не сделавшему идею поэмы своей жизненной позицией, как «мертвому припарки». У

[21] Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. Избранные труды. Выпуск 1 / под общ. ред. акад. Быкова К.М. – М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1995. - С. 143-211.

него один стихотворный стежок цепляется за другой и разворачивается в русле запоминаний событий, а идея, в данном случае, отстоит несколько особняком.

А.Р. Лурия описал в своей маленькой книжечке человека с очень хорошей механической памятью. Выводы были не столь уж и радужными. Этот человек так ничего и не достиг в своей жизни, он просто на концертах демонстрировал свою память как способность собирать и хранить коллекцию ненужных сведений. «Как часто яркие образы, которые Ш. видел, не совпадали с действительностью, и как часто он, привыкший опираться на эти образы, оказывался беспомощным в реальной обстановке… Так он и оставался неустроенным человеком, человеком, менявшим десятки профессий, из которых все были “временными”»[22].

Одна из моих одноклассниц посетовала, что ее внук плохо запоминает стихи, и что у него вообще плохая память. На что пришлось ей коротко ответить, что он не запоминает плохо, он понимает плохо то́, что заставляют его запоминать. Память ее внука тут не виновата. Скорее всего, здесь слабо развито воображение, ведь поэзия имеет дело с образами, в которые еще надо уметь входить.

Это очень коротко о роли памяти и о самой памяти, которую, конечно же, можно и нужно развивать, как и изучать физиологические процессы, обеспечивающие процесс воспоминания, но не подменять памятью и воспоминанием то, что и выражает саму суть мышления.

Для развития памяти существует множество психологических приемов, суть которых можно обозначить тем, что выявляется вся мощь слова. Запоминание запахов, образов, предметов, звуков всегда сопровождается речевой деятельностью, или даже как бы обрамляется сложной речевой оболочкой. Здесь можно говорить не только о речи про себя, речи вслух, но и о внутренней речи, о сложном взаимодействии всех их между собой. О чем бы мы ни думали, чтобы мы не вспоминали, речь сопровождает нас. Подробнее об этом будет сказано в соответствующем разделе данной книги.

А как часто апеллируют к содержимому в человеческой голове, т.е. к мозгу, как к первоисточнику и основанию самой способности мыслить. Да еще при этом пытаются посильнее постучать по голове, думая, что она от этих действий начнет выдавать мудрые мысли. На самом деле, все обстоит несколько иначе.

«Чтобы понять мышление как функцию, т.е. как способ действий мыслящей вещи в мире всех остальных вещей, надо выйти за пределы

[22] Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. - С. 85-86.

рассмотрения того, что и как происходит внутри мыслящего тела (будь то мозг человека или даже человек в целом, обладающий мозгом), и рассмотреть ту реальную систему, внутри которой эта функция осуществляется - систему отношений: *мыслящее тело и его предмет*. Причем, имеется в виду не какой-то единичный предмет, в согласии с формой которого построено в том или другом частном случае действие мыслящего тела, а любой предмет вообще и, соответственно, любое возможное «умное действие» или действие, согласно с формой его предмета.

Поэтому понять мышление можно только через исследование способа его действий в системе: мыслящее тело – природа в целом»[23]. Можно было бы и далее выборочно цитировать текст из этой мудрой книги, и беды в этом большой не было бы, кроме пользы. Но уже из сказанного достаточно ясно можно понять, что мышление, как далее пишет Ильенков, мерить каким-либо меньшим объемом, чем вся Природа, и даже всеми возможными проявлениями его в рамках земной истории человечества - означает мыслить его несовершенным образом, значит мыслить не его суть, а лишь частные (случайные) формы его проявления (т.е. модусы, отдельные модели). Поэтому-то Гегель и определил мышление следующим образом: «Мыслить, значит, собственно говоря, постигать и выражать *многообразие в единстве*… Мышление состоит в том, чтобы все многообразное приводить в единство»[24].

Для чего это сейчас излагается, и какое это имеет отношение к пониманию сути образования? Да только для того, чтобы понять еще раз то, что было не раз сказано выше. Всякая специализация (профилирование) человека, т.е. приспособление его к узким профессиональным навыкам, может лишь свидетельствовать об одном, что конкретный индивид частично отрешен от самой культуры мышления, от самой сути мыслительной деятельности. И как бы профессионально хорошо он не выполнял свои функции, он будет тяготиться этими достижениями. Мышление, а значит, и сама действительно разумная форма бытия мыслящего человека, к коему мы себя относим, только там и возможны, когда в действии воспроизводятся не готовые схемы и алгоритмы, а выявляются новые связи между предметами культуры, а, значит, творятся новые человеческие отношения. *Поэтому мышление в идеале и универсальные способности личности - тождественные понятия. Их-то и должны развивать в образовательной деятельно-*

[23] Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. - Изд. 2-е, доп. – М.: «Политиздат», 1984. - С. 42.
[24] Гегель. Работы разных лет в 2-х томах. - т. 2. – М., 1973. - С. 92.

сти те, кто взвалил на себя самую трудную миссию на земле – рождать и развивать человеческую душу, и не просто душу, а именно умную душу.

Однако куда нам деться от уже существующих схем и алгоритмов?! Они среди нас были, есть и будут. И мы вокруг них вращаемся, ориентируемся сами, и по ним ориентируем других. Но вопрос лишь в том, чтобы в них не потерять себя, уметь каждый раз замечать и улавливать все те нюансы, особенности, которые неизбежно возникают внутри этих схем и алгоритмов.

Как тут не вспомнить очень интересные наблюдения в советских научных учреждениях, когда существенная часть рабочего времени проходила в курилках, перерывах и общении вне кабинета. Именно неформальное общение позволяло инженерам не забывать, что они люди, и, нередко, находить решения именно вне непосредственного производственного процесса.

Критерием непреходящей ценности для человека этих новых форм, связей и отношений может быть лишь одно – освобождение человека от любого однообразия в деятельности. Для этого сначала достаточно научиться подчиняться авторитету дела, а не частным интересам авторитета власти, подчиняющей дело сиюминутной частной (т.е. случайной) выгоде. Почему этот принцип всеобщности в деятельности должен быть возведен в ранг истины?

Опять же это связано с сущностной природой самого мышления. Если мышление и есть способность мыслящего тела строить свои движения по форме и логике любого другого тела, то это тело (вплоть до тела всего общественного организма) в своем составе не должно содержать случайные, т.е. частные формы, связи и отношения, а лишь всеобще-необходимые. Именно с ними-то и связана истина, в них и через них она-то и являет себя. Если для функционирования этого тела (не важно, каков его содержательный объем) требуются определенные (имеющие свои пределы, пределы, определяемые логикой функционирования этого тела) способности и навыки, то можно считать, что это тело пока еще несовершенно с точки зрения возможных идеальных отношений между людьми, как и несовершенны сами отношения между ними. Обладатель таких способностей должен постоянно не только удерживать логику функционирования, но и возможные непредвиденные обстоятельства, которые могут оказаться внутри отшлифованной и наработанной логики, той или иной функции.

Обратите внимание на словосочетание «определенные навыки», или, что то же, что и специализированные, профилированные способности. Т.е. речь идет о навыках, которые имеют пределы, навыки, ко-

торые определяются предметом деятельности. Если человек получил навыки нажимать на кнопки или обеспечивать своими движениями функционирование станка, то этот человек и есть деталь этого станка. Мышление здесь не требуется, от него требуются навыки, отточенные до автоматизма механические действия. Он здесь не человек, он деталь машины. Пока он осваивает, изучает способ деятельности, он мыслящее существо, как только он перестает их изучать и превращается в деталь, неодушевленное звено конвейера по производству этой вещи, он перестает мыслить. Именно этим объясняется частая смена деятельности рабочего на производстве, где существенным элементом производства является конвейер. При смене деятельности рабочий психологически менее напряжен, хотя существо проблемы такая смена деятельности не снимает.

Полученные навыки действовать в соответствии с требованиями производственного процесса не способствуют пониманию всех элементов производственных отношений в их целостности. Даже если рабочий освоит все операции на производстве, он от этого не приобретет универсальные способности действовать в строгом соответствии с любой формой и логикой предметного мира. Возможны различные формы по стимулированию деятельности в качестве функционирующего элемента производственного цикла, в том числе и в виде сравнивания способностей между профессионалами и поощрения достигнутых результатов. Но это лишь укрепит их в восприятии себя как ограниченных существ. Но самым чудовищным является поощрение рабочих династий, военных династий и т.п. из поколения в поколение.

Мы часто ищем образец для своих детей спонтанно, без всякого напряжения мысли. Повседневной и самой ужасной практикой является постоянное сравнивание детей между собой, как и нас самих с другими людьми. Ведь это сравнение не преследует цели уравнять всех сравниваемых с идеальным всеобщим образцом, идеалом. В нем насаждают и закрепляют то самое ограничение, которое и без напоминания предстает перед нами в виде нас самих. Практически за эталон (образец) для подражания берется каждый из нас только на том основании, что этому образцу не соответствует кто-то другой, рядом находящийся человек. А потом это сравнение принимает узаконенные формы в виде званий, статусов, рангов, регалий, профессий, ученых степеней, заработной платы в соответствии со штатным расписанием, и т.д.

Но ребенок не может понять пределы своих возможностей и своих способностей, если он не сопоставит их (не сравнит) с чем-то или кем-то внешним по отношению к нему. На первый взгляд получается,

что сравнение является обязательным педагогическим приемом в деле формирования психики ребенка. Да, это так, но здесь есть ряд нюансов, не учитывать которые будет непростительным педагогическим упущением.

Во-первых, ребенок должен сравнивать свои возможности и способности с теми внешними обстоятельствами, которые не будут давать повод расценивать им самим его собственные возможности и способности как раз и навсегда данные. Это означает, что он не должен себя сравнивать с тем, чьи способности явно превосходят его способности, в попытках дотянуться до которых ребенок лишь укрепится в собственном бессилии.

Во-вторых, эти внешние факты и обстоятельства должны служить ему примером, мотивом для приложения собственных усилий по усовершенствованию своих способностей. И эти усилия должны быть его добровольным решением.

Выступать в роли актуально досягаемого образца для детей взрослый человек не может, ибо даже чисто внешне он не воспринимается ими в качестве того, которого следовало бы сопоставлять, или сравнивать с собой. Актуально таким образцом для любого ребенка может быть только его сверстник, который явным образом умеет делать что-то лучше и демонстрирует это в непринужденном общении. Вот почему так важно общение детей между собой.

Мудрость педагога в данном случае проявляется в том, что он не вмешивается в эти отношения раньше, чем они закончатся, и, по возможности, не заостряет внимание детей на своем присутствии. Иначе дети будут позировать, т.е. перестанут быть самими собой. Можно будет в конце поинтересоваться, кто и как научил ребенка делать хорошо то́ действие, в котором он проявил себя наилучшим образом. Если ребенок не может объяснить, почему он делает что-то хорошо, то следует совместно с ним выявить истинную причину возникновения новых способностей.

Но важно отметить для обоих детей-сверстников, что именно эта конкретная способность отмечена как положительная, но ни в коем случае не привязывать к ней характеристику подростка в целом. Иначе придется опять неоправданно обобщать, что ребенок хороший в целом именно благодаря этой одной способности. Не стоит лить воду на мельницу государства, способствующего культивированию в нас различий, из-за которых мы перестаем друг друга понимать.

Государственная машина, которая, по сути, мало чем отличается от станка, функционирует как законодатель нашей ограниченности, она как режиссер приговаривает нас на судьбоносные (характерные)

роли. Для того, чтобы эта машина функционировала, нужна целая система винтиков (чиновников), приводящих механизмы управления и контроля над существующими отношениями в обществе. Поэтому ожидать от чиновника живого общения не следует. Для живого, т.е. неформального, общения он должен перестать быть чиновником, но тогда он скоропостижно выпадет из той социальной ниши, в которой он решал проблемы своего существования. И все потраченные усилия по приобретению такого социального качества, позволяющие быть хотя бы винтиком в сложной системе государственного аппарата, для него окажутся напрасными. Выпавший из статусной обоймы человек впадает в депрессию, а иные получают инфаркт или добровольно уходят из жизни, чему немало имеется примеров. И в этих финальных сценах есть доля ближайшего окружения человека, впавшего в драматизм. Берегите своих детей, не развивайте в них себялюбие через несущественные для него как для человека (личности) качества.

Общество, разделенное на различные социальные группы, нуждается в специалистах, которые способны регулировать отношения между этими самыми различными группами людей (политики, прежде всего, государственные служащие т.п.). Чиновнику не ведомо, что люди разделены не в силу разных способностей, заложенных якобы от природы, а в силу различий в формах той самой деятельности, которая при жизни и делает людей узко-профилированными специалистами. И чем у́же сфера отношений и деятельности, в которых находится индивид, тем ущербнее его мышление.

При определении мышления надо сделать существенную оговорку, что речь может идти все же не о действии по форме и логике любого тела, как и предполагал Спиноза, а о действии по форме и логике любого *культурного* тела. Несложно понять, почему имеется в виду только социо-культурное тело. Индивид становится личностью, если у него формируется историческое сознание, когда он воспринимает мир как становящийся и постоянно развивающийся объект, в который он включен в качестве его активного субъекта. В противном случае он может возомнить, что весь мир, как и любой предмет, даны ему в полном объеме непосредственно, «здесь» и «теперь». Он тогда даже не поймет, в чем смысл познавательной деятельности.

Мысленно представьте любой предмет природы, который еще не подвергся воздействию и изменению со стороны человека. Что можно о нем сказать, и какую деятельность в отношении его можно осуществить? Все что угодно, но только нельзя ничего сказать о тех формах, свойствах и логике его бытия, которые еще не стали известны человеку в результате воздействия с его стороны на этот предмет, а значит,

не получится никакой разумной деятельности с этими формами, свойствами и т.п. Каждый будет перечислять известные цвета, запахи, формы и т.д., но не более того. А поскольку у всех разные формы и способы взаимодействиями с предметами культуры, то каждый видит в предмете только то, в отношении чего им осуществлялась деятельность. Равно, как и все человечество, как единый субъект, не может замечать и видеть то в природе и в обществе, что не стало предметом его деятельности. За пределами человеческой практики, за пределами знаний о Природе каждая вещь есть «вещь в себе», но не «вещь для нас» (Кант). И все же «вещь в себе» и «вещь для нас» - это одна и та же вещь. Разница лишь в знаемом или незнаемом нами в ней свойств. (Ленин).

Таким образом, каждый может о любом предмете рассуждать только в пределах знаемых в нем свойств, форм, качеств. А они знаемы только потому, что в отношении них человечество уже совершило предметное преобразование, о котором говорилось выше. Даже чисто психологически каждый из нас не в состоянии увидеть в предмете то, что может видеть другой, если мы не совершали в отношении этого предмета какое-либо действие. То, что мы видим в предмете, зависит от той формы деятельности, которую каждый осуществлял в отношении предмета. Наше внимание на то или иное свойство, ту или иную сторону предмета зависит от той деятельности, которая нас и ограничивает в восприятии тех или иных свойств предмета, либо указывает на них.

Помните (?!) – глаз видит только то, что умеет делать и делает рука, а не наоборот, рука, якобы, может делать то, что видит глаз. Глаз человека, который никогда не жил в северных широтах, не увидит и сотой доли того, что видит глаз коренного жителя этих широт. Так же, как и глаз жителя северных широт не увидит в городской среде то, что видит глаз его постоянного обитателя.

Человечество, как субъект истории, на любой стадии своего развития всегда будет ограничено в пространстве и во времени. Да, это так. Но это вовсе не означает, что существуют пределы познания. Только после того, как человек поймет сущность жизни, он сможет воспроизводить все те необходимые условия, внутри которых возможны разумные формы существования не только в виде человеческого общества, но и любых других форм жизни. И по сути это будет лишь условием для перехода из царства природной необходимости в царство свободы. Человек сам научится воспроизводить условия для любой формы жизни в любом пространстве, а не только в пределах земного пространства. Поэтому К.Э. Циолковский абсолютно прав,

отождествляя нашу планету с колыбелью, из которой рано или поздно человечество должно выбраться, покинув ее. Пока же человек к этой колыбели присосался как паразит, хотя его социо-культурное тело уже начинает перерастать размеры и возможности самой няньки - колыбели.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что человек не является естественной частью природы хотя бы уже потому, что он не является участником естественного отбора. Человек осваивает экологические ниши человеческим способом, а не путем приспособления себя как вида к наличным условиям среды обитания. В воздух он поднимается, опираясь на силу своих мыслей, воплощенных в летательных конструкциях, равно, как и под водой может существовать, опираясь на приспособления, которые ему дала не природа, а он изготовил сам. Он вытесняет из экологических ниш другие виды живых организмов далеко не естественно-природными способами межвидовой борьбы. У человека функции клыков, когтей, шерсти, копыт и т.д. выполняют предметы культуры, т.е. ножи, мясорубки, одежда, обувь, асфальт и т.д. Даже функцию желудка по перевариванию пищи человек выносит частично наружу, готовя в кастрюлях, пароварках, на мангалах и газовых плитах пищу, предварительно размягчая (переваривая) ее. Поэтому тело человека – это не его биологическая оболочка, а его социо-культурная оболочка. Равно как и функцию многих своих органов он также способен вынести наружу. Так, инсулин может воспроизводить не только наша поджелудочная железа, но и специалисты на основе биохимических технологий в промышленном производстве.

Температурный режим своего тела он поддерживает путем изготовления одежды, жилых и прочих помещений, вредных насекомых и вирусы уничтожает ядохимикатами, изготовленными промышленным способом, хищников убивает из ружья или холодным оружием и т.д., и т.п., изменяя, таким образом, окружающую его среду обитания далеко не естественно-природными способами. И поэтому это тело простирается (начинается и заканчивается) на всем социо-культурном пространстве. Отсекать от него что-то - значит мыслить об этом теле ограниченно.

Некоторые коллеги за подобные рассуждения упрекнули меня в излишнем натурализме. Но разве в этих преобразующих действиях мы не познаем природу и себя в ней?

Очевидно, что человек не может жить и развиваться, не изменяя окружающую его среду обитания, но и существовать вне природы он также не может. Следовательно, сам общественный организм может и

должен в нынешнем его состоянии существовать и развиваться как единый субъект, находящийся в состоянии обмена с окружающей его средой без того, чтобы уничтожать сами условия всякой жизнедеятельности. Взяв из природы необходимые ему вещества и предметы, он должен вернуть обратно их в том качестве и количестве, которые позволят сохранять условия всякой жизнедеятельности, а не только жизнедеятельности человека. В противном случае рано или поздно ему больше некуда будет подглядывать (использовать свою «хитрость»), а значит, встанет проблема и самого его дальнейшего существования и развития.

Поэтому, *если мы все же говорим, что человек является частью Природы, то только в том смысле, в каком он ее (Природу) сделал своей частью. По логике вышеизложенных суждений, человек, тем не менее, просто обречен (к счастью) постоянно иметь в виду в своей деятельности всю Природу, как и все социо-культурное пространство, а не только то́ пространство, которое ему дано в каждый момент его развития.*

Превращение производства жизненных благ в единую фабрику - это лишь ближайшая задача, которая стоит перед человечеством. Вот ей оно может и должно сегодня подчинить все свои способности и всю свою энергию. С точки зрения технологии - воспроизводство культурного тела человека сегодня должно осуществляться на основе замкнутых технологических циклов, которых в мире сегодня становится все больше и больше. Но если человек не изменит свои моральные, политические и эстетические параметры, то сами по себе эти циклы счастьем нас не одарят. Всегда найдутся силы, которые даже в этом увидят свой частный интерес, соответственно, они и будут искать способы, чтобы подчинить себе «единую фабрику» и сбить общественное производство с его основания.

Следовательно, именно этими ближайшими задачами и должны определяться контуры современного образования, определяться идеология образовательного процесса, как и развитие культуры в целом, а значит, и идеология всех тех, кто заинтересован в развитии человечества именно как единого субъекта.

Сам факт, что общество состоит из людей, которые могут представлять себя в обществе в большей мере через конкретную деятельность именно как узкие специалисты, свидетельствует о несовершенстве общественного развития. В связи с вышеизложенным, еще раз обратимся к тому, что называется профессионализмом. Многих не без основания может смутить несколько негативное отношение автора к профилированию способностей. Хотя каждый хоть раз в жизни мог

ощутить разницу между узкой и широкой специализацией.

Современный профессионал, в позитивном смысле этого слова, коль уж без него сегодня не обойтись, должен характеризоваться следующим качеством: у него должна быть развита способность видеть все возможные границы той сферы деятельности, за рамками которой предмет его деятельности становится несущественным. Он должен видеть, когда за пределами его деятельности он не может выступать в качестве посредника в отношениях между людьми именно как профессионал. Тогда его никто не упрекнет, что он садится не в свои сани. Профессионал не должен впадать в другую крайность – в узкую специализацию. В последнем случае он будет восприниматься как чеховский герой из его рассказа «Человек в футляре» или гоголевский Акакий Акакиевич из повести «Шинель». К сожалению, пока без особенных форм деятельности, которые становятся судьбой человека, обойтись невозможно. Но в самих попытках отслеживать границы этой самой особенной деятельности (профессии) проявляется хоть какое-то разнообразие, сродни творчеству.

К примеру, судья должен видеть, где отношения освещены правом, а где моралью, религией, политикой и т.д., чтобы не подменять одно другим. Иначе он превратится из служащего, чиновника в мифического царя Соломона, вынужденного принимать мудрые решения, полагаясь не только на право, но и на мораль. Но, как говорилось выше, нет у нас учебных заведений, которые готовили бы мудрецов. Инженер должен видеть, когда его сфера деятельности является условием развития технологии в производстве, благодаря которой на этом самом производстве уничтожается физический, т.е. монотонный, алгоритмизированный труд, а когда он совершенствует формы приспособления человека к орудиям производства, что для настоящего инженера является недопустимым занятием. Именно в первом случае (исключении субъективного фактора в самом технологическом процессе) вместо управления людьми придет необходимость управления производством, оборудованием. И управление производством с замкнутым технологическим циклом будет возможно не человеком, а АСУ (автоматизированной системой управления). Управлять же элементами АСУ – далеко не то, что руководить людьми, делая их зависимыми от произвола и неизбежных ошибок в управлении.

В мире технологий бытует самая большая иллюзия, суть которой сводится к возможности создания искусственного интеллекта. Эта иллюзия, называемая в философии технократической идеологией, из того же разряда, что и идея создания вечного двигателя (perpetuum mobile). Сколь ни была бы совершенна машина, для нее творчество явля-

ется невозможным свойством, а, следовательно, неприменима к машине и категория свободы. *Искусственный интеллект не возможен в принципе*. О причинах, по которым невозможно создать искусственный интеллект, в данной работе имеется отдельный раздел в виде приложения, куда и следует заглянуть. Более того, практика доказывает, что пользователи бытовой техникой и домохозяйки сегодня способны манипулировать техническими приспособлениями по поддержанию чистоты и порядка в доме, но, увы, более духовными от этого они не становятся.

Это отступление сделано для тех, кто думает, будто бы благодаря только «эволюционному» развитию техники человечество станет счастливым, то есть умным, гуманным, моральным и понимающим. Следует заметить, что уже сегодня таким технологиям, которые позволят исключить субъективный фактор из производства, поставлен заслон самой системой рыночных отношений. Поэтому здесь прорыв без преобразования самого мышления человека в сторону гуманизации образования будет невозможен в принципе. Гуманизация образования вовсе не означает, что крен должен произойти в сторону так называемых гуманитарных наук. Это означает, что человека в обучении при гуманитарном образовании перестанут рассматривать как средство, как инструмент, который нужно будет «заточить» для выполнения узко-прагматических целей. Человека изначально нужно рассматривать как цель. Но, увы, должное не есть пока еще сущее.

В связи с только что приведенными утверждениями, считаю необходимым осветить всё более ярко проявляющиеся в современных условиях собственные основания образовательного процесса, на которые просто необходимо ориентировать человека, и преступно, если пытаться отвращать его от этого основания. Извращения в образовании гораздо хуже и опаснее, чем изготовление бракованной детали. Любая бракованная деталь - следствие из плохо поставленного образования в самом широком смысле этого слова, т.е. в том числе и следствие из-за просчетов при формировании морально-этических взглядов каждого человека на действительность.

Чтобы понять, какой вектор в развитии современного общества является результирующим, только который и необходимо учитывать при создании образовательного проекта, достаточно рассмотреть самые передовые формы производства. В них, как правило, проявляются самые передовые производственные отношения, а значит, и все остальные формы общественных связей. Как писал К. Маркс, «Анатомия человека – ключ к анатомии обезьяны», или, если сказать иначе,

«развитое тело легче изучать, чем клеточку тела»[25]. В наиболее развитых формах организации естественно-природных и социально - исторических образований и следует искать тайны бытия, но никак не в организации жизнедеятельности амёбы или наших предков на стадии их примитивных форм организации социальной жизни.

Если в развитии начало должно совпадать с концом, чтобы можно было понять, в чем суть целого, то попробую обозначить стык и того, и другого.

Собирательство - простейшая форма организации социальной жизни, в которой «поставщиком» и «изготовителем» жизненных средств является сама природа. Именно такую природу называют в науке **первая природа**. Преобразованная человеком окружающая среда его обитания, в которой человек сам для себя изготавливает жизненно-необходимые предметы, а не ждет «милостыни от природы», называется в науке **второй природой**. Критерием предельной развитости второй природы может служить такая технология в производстве, которая позволит человеку присваивать жизненно необходимые предметы производственного и индивидуального потребления, изготавливаемые человеком во «второй» природе, так же легко и непосредственно, как и при собирательстве при наличии только лишь «первой» (не тронутой человеком) природы.

Безотходное производство с замкнутыми технологическими циклами может автономно функционировать без участия в них человека. Здесь в принципе невозможна эксплуатация, так как в таком производстве будет отсутствовать физический (монотонный, алгоритмизированный) труд человека, что, по сути, и является частной собственностью, являющейся основной причиной одностороннего (усеченного) развития человека. Следовательно, станет невозможна прибавочная стоимость, так как недоплатить можно только «живой рабочей мышце», т.е. рабочему, а его-то участие в производстве не будет предусмотрено технологически. Больше всего с этой проблемой столкнулась Япония. Казалось бы, что предел индустриального развития общества достигнут, осталось только формировать разумные потребности и удовлетворять их. Но технологически любое производство не стоит на месте и постоянно требует модернизации. А модернизация при современных темпах развития требует создания гибкой кадровой структуры, способной динамично меняться в соответствии с меняющимися требованиями в самом производстве. Полагать, что современное образование будет поспевать за динамикой производства, мягко

[25] Маркс К. Капитал. / К. Маркс, Ф. Энгельс. Собр. соч. - Изд. 2-е. - т. 23. - М.: «Политическая литература», 1960. - С. 6.

говоря, сомнительно, а создание сети образовательных учреждений по переучиванию, повышению деловых качеств и навыков вряд ли будут способствовать решению проблем.

Все, кто проходил повышение квалификации, наверняка наблюдали одну и ту же картину, когда существующие специалисты в той или иной образовательной структуре просто садятся на своего «конька» и начитывают слушателям то, что ими наработано («заезжено») за долгие годы, и, чаще всего, их лекции не соответствуют темам, заявленным в плане повышения квалификации. Это еще один образец действия по штампу, выйти за пределы которого специалисту (профессионалу) крайне затруднительно, ибо он утратил творческие способности действовать всегда сообразно ситуации, поэтому он ситуацию подгоняет под готовые штампы.

Достаточно знать логику государственного образовательного процесса, чтобы понять, что такая картина является закономерной для любой страны. «В неофициальных разговорах многие японские бизнесмены и служащие Министерства внешней торговли и промышленности (МВТП) – сторожевого пса японской промышленности – говорили, что они уже устали сражаться с Министерством образования (МО), которое жестко контролирует национальную систему образования. «МО настолько безнадежно устарело, - говорит один из них, - что мы стараемся игнорировать или обходить его». Это заявление поддерживается многими людьми, требующими реформы образования в Японии»[26]. Также не могут существенно решить проблему преобразования всей системы промышленности в единую технологическую фабрику по производству необходимых средств для жизнедеятельности общества, как единого исторического субъекта, и создание сети технополисов, наподобие «Силикон-Велли», Рут 128, Хамамацу, Сколково, жилые поселения Брандбю и т.п. Не могут технополисы решить указанную проблему не только потому, что они оторваны от реальных повседневных проблем жизни людей и не являются составным элементом общественной инфраструктуры, как некоей целостной системы, а еще и потому, что им не даст развиваться сама рыночная (товарная) система производства и потребления, поскольку последняя основывается на частном интересе, как отдельных социальных групп, так и каждого индивида в отдельности.

В замкнутых технологических производствах переналадка роботизированных конвейеров роботами оказалась более дорогостоящим процессом, чем переналадка производства силами самих рабочих. И японские владельцы указанных производственных комплексов выну-

[26] Тацуно Ш. Стратегия – технополисы. - М.: «Прогресс», 1989. - С. 31.

ждены были вернуть эту самую живую рабочую силу («мышцу») на производство. Вот предел, заслонка для дальнейшего развития науки и образования, перепрыгнуть которую рыночная экономика, основанная на товарном производстве, не в состоянии. Поэтому она и является главной причиной застоя в науке, посредством которой еще вчера можно, и даже необходимо, было освободить человечество от зависимости слепой необходимости, сделав науку главной производительной силой.

Таким образом, надвигающийся более высокий уровень организации производства предполагает кардинальные изменения, прежде всего, в системе самих отношений собственности и власти, которые существуют сегодня в развитых странах. И проблема здесь совсем даже не в отсутствии «разнообразия и индивидуального выбора в образовании»[27], как полагают специалисты в области образования в Японии, а в том, что выбора тут не должно быть в принципе. Выбор в образовании будет лишь очередной попыткой усовершенствования существующей системы специализации, сродни когда-то введенной смене деятельности, когда на производстве доминирует конвейер.

Только там и тогда можно ожидать прорыв в общественном развитии, где в единстве будут решаться проблемы образования и производства с учетом тех самых тенденций в общественном развитии, на которые было только что указано. Эти происходящие изменения не плод чьей-то выдумки, а объективный процесс в развитии общества, остановить который практически невозможно. А поскольку речь идет об управлении не людьми, а производством, как неким целостным технологическим комплексом, то и осуществлять это управление производством должны универсально образованные (целостные) личности. Другими словами, одно должно соответствовать другому. Если верно будет определена стратегия, то тактические шаги не заставят себя ждать. Вот тут сокрыт гордиев узел, и только тогда, когда его человечество развяжет, можно говорить о поворотном пункте от доистории (слепой необходимости) к собственной человеческой истории (подлинной, а не декларированной на бумаге, свободе).

В связи с этим неплохо бы многим адептам частной собственности задуматься, что любые действия политиков по совершенствованию и модернизации существующих политических систем, обслуживающих рыночные отношения, лишь ускорят их крушение. Обойти этот «Рубикон» не удастся даже тем, кто мнит себя вершителями человеческой истории. Поэтому не об этих вершителях надо говорить в

[27] Там же. - С. 292

образовательных учреждениях, а о железной поступи неизбежного подведения производства материальных благ к подлинно гуманистическому основанию. Суть этого основания сводится к тому, что человек должен перестать быть средством труда, перестать быть незаменимой деталью, пусть даже и в сложных, но все же орудий труда. И как бы политики ни метались между различными моделями общественного производства, основанного на частной собственности, решить накопившиеся проблемы в духовной и материальной сферах, так же, как и решить проблемы в области экологии, не удастся, если не уничтожить эти самые отношения, основанные на частной собственности. Закреплять частную собственность на средства производства в конституции государства - значит узаконивать любые преступления, делать их легитимными, а потом создавать мощный аппарат по борьбе с этими преступлениями, следовательно, создавать армию специалистов для обслуживания этого аппарата.

Марксу констатировать факт, что «призрак бродит по Европе – призрак коммунизма», позволило не только появление паровой машины, которая многократно усилила мышцу человека, но и ряд других технологических изобретений, произошедших в период его теоретической деятельности. Именно они позволили Марксу сделать вывод о неизбежном уничтожении, в конечном счете, субъективного фактора на производстве, т.е. когда возможность «производить машины с помощью машин» стала очевидной реальностью уже на стадии раннего развития промышленного производства. Именно Маркс увидел, на примере такого изобретения, как суппорт, что процесс высвобождения человека от механических повторений в производственном процессе уже не остановить. Как точно пишет об открытии суппорта С.Ю. Курганов, «орудие перестает быть продолжением моей руки, отделяется от меня, перестает быть только моим у-мени-ем (умение - это то, что есть у меня). Человек становится внутренне свободным по отношению к орудиям производства, может произвольно переходить от одного орудия к другому, оставаясь при этом самим собой»[28].

Думаю, в данном разделе в части освещения способов перехода от царства слепой необходимости (рыночной экономики) в царство свободы (к собственной истории человечества) можно лишь ограничиться констатацией непреложного факта, что, поскольку добровольно адепты частной собственности никогда не откажутся от власти, то эту власть можно у них забрать единственным способом – революционным. Вне сознательной деятельности в обществе по осмыслению

[28] Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. – М.: «Просвещение», 1989. - С. 34.

главного противоречия в нем понять и разрешить имеющиеся проблемы в обществе невозможно! А это требует изучения и понимания логики исторического развития в комплексе всех существующих форм деятельности. Вот почему возникает необходимость в универсализации образовательного процесса. Полагаться на иллюзии, что произойдут эволюционные перемены в обществе, которые автоматически разрешат основное противоречие в обществе – вот это настоящая утопия. Однако на сегодняшний день, к сожалению, большинство людей полагает, что якобы революционное преобразование общества является утопией. Но это уже тема требует серьезного исследования и обоснования. Из сказанного должно быть понятно, почему существующие властные структуры делают все, чтобы система образования не стала совершенной, т.е. универсальной и по изучаемым предметам и по методологии их освоения.

Существует или существовала ли модель образования, которая отвечала бы всем требованиям формирования универсальных способностей личности? Нет!

Нередко можно услышать, что только в СССР была самая лучшая система образования. К этому утверждению следует относиться критически. Да, образование в СССР было самым лучшим, но в нем не практиковались должным образом методики обучения, использование которых способствовало бы развитию мышления, о котором говорилось выше. А многие научные достижения, которые, конечно, были, остались без должного внимания со стороны государства.

В чем суть советской системы образования? В какой-то мере образование было многопрофильным, т.е. оно охватывало почти все области науки, и советская школа была политехнической, т.е. трудовое обучение в ней было развито неплохо. Последнее обстоятельство имело существенное значение. Ведь дети своими руками осуществляли ту самую предметно-преобразующую деятельность, которая способствовала развитию их мышления. «Ясно, - пишет по данному вопросу В.А. Босенко, - что только политехнизм в школе, знакомящий, по словам В.И. Ленина, «в теории и на практике со всеми главными отраслями производства»[*], в единстве с интеллектуальным и физическим обучением всех без исключения детей (обоего пола) и каждого в одинаковой мере, может обеспечить правильное, нормальное формирование, развитие человека и вместе с тем принципиальную, универ-

[*] Босенко В.А. цитирует статью В.И. Ленина «Пункт программы в области народного просвещения». Полн. собр. соч., т. 38. - С. 116-117.

сальную готовность к труду в любой его форме»[29].

Многопрофильность в образовании позволяла легко адаптироваться образованным в советских учебных заведениях людям к различным условиями социальной жизни. Советское государство могло относительно легко перемещать производительные силы из одной отрасли экономики в другую, не затрачивая особых усилий в деле переподготовки кадров. Кроме того, многопрофильное образование позволяло легко адаптироваться людям в межкультурных конгломерациях. Поэтому дружба народов (другими словами, приятие иной культуры советскими людьми) вовсе не искусственно выдуманный факт и не просто идеологическое утверждение. А это, в свою очередь, формировало более утонченное эстетическое восприятие мира. Люди без ослепляющей иллюминации, фейерверков и шумовых эффектов, так усиленно культивируемых западной культурой, могли воспринимать естественную красоту окружающей их природы. Свидетельство тому литература, художественные и мультипликационные фильмы, картины Советских художников 20-х, в особенности, и вплоть до 60-х годов XX столетия, называемое все вместе искусством соцреализма.

В этой образовательной бочке меда была ложка дегтя. Многопрофильное образование все же было дырочно-мозаичным. Между школьными предметами отсутствовала та самая связь, которая позволяла бы воспринимать мир как монистическую систему. И даже внутри каждой учебной дисциплины (в предмете познания) не всегда прослеживалась живая связь между теорией и практикой.

Здесь нет ничего необъяснимого. Образование – надстроечный элемент базисных отношений в экономике, и оно могло лишь отражать главный недостаток в базисе, существенно не влияя на его положительную динамику в развитии. Но даже благодаря только многопрофильному образованию люди обнаружили, что в управлении своими делами по многим вопросам могут обходиться без посредников, т.е. без чиновников госаппарата и даже без инженерной прослойки на производстве. Когда это становилось все очевиднее, и все чаще требование о подлинном народовластии стало озвучиваться открыто, возникла «перестройка», плодами которой воспользовались те же самые посредники. И чтобы не наступать на эти же самые грабли, пошел каскад новаций в образовании, где все то́ ценное, что было в Советской системе образования, стало сводиться на нет.

Иллюстрировать факт существования дырочно-мозаичной струк-

[29] Босенко В.А. Воспитать воспитателя. Заметки по философским вопросам педагогики и педагогическим проблемам философии. – Киев: Всеукраинский Союз рабочих, 2004. - С. 46.

туры в советском образовании достаточно легко. Как часто мы слышали, да и сейчас слышим, что кто-то очень любил и понимал математику, но не любил и не понимал историю, или наоборот. Кто-то не воспринимал химию и биологию, а кто-то геометрию, но ему давался легко родной язык и литература. Органическая связь между предметами, переходы из одной области научного знания в другую были отделены непреодолимыми пропастями. Уже не говоря о непрекращающейся дискуссии о физиках и лириках, которая началась в нашей стране в конце 50-х годов и бурно продолжалась до середины 80-х годов XX столетия. Отголоски этих дискуссий сегодня преобразовались в миф о предрасположенности только к точным наукам или только к гуманитарным наукам. Более того, не только между различными предметами, но даже внутри каждого предмета существовал разрыв между практикой и теорией, т.е. между полученными знаниями и способами их опредмечивания (овеществления) на практике.

А ведь в самой действительности этих самых непреодолимых пропастей между ее элементами, как и непреодолимых перегородок, нет. Есть границы перехода, различные условия этого перехода из одного уровня организации действительности в другой. Но кто же пытался делать их предметом научного исследования и последующего изучения в учебных заведениях? Практически мало кто, были лишь редкие исключения.

В связи с этим, ради справедливости, следует вспомнить, что такая попытка прорыва (наведение мостов между различными уровнями организации действительности в учебном процессе) была в одной из Московских школ. Она каким-то образом была отражена в художественной киноленте «Расписание на послезавтра», которую снял режиссер Игорь Михайлович Добролюбов по сценарию Нины Николаевны Фоминой в 1978 году. Вполне допускаю, что это не единственная попытка.

Итак, образованная личность – это не всезнайка, а понимающая личность. Понимающая личность и есть человек с универсальными способностями мыслить категориями диалектической логики.

Ответить на вопрос, что есть такое понятие, а значит и понимание, все равно, что ответить на вопрос, что есть такое истина. Истина от слова «есть». А что такое есть «есть»?

Как известно, слово философия означает любовь к мудрости, а мудрость и есть синоним человека, универсально образованного самой жизнью. Вот в эту область, область философии и мудрости, и заглянем. Пусть читатель меня простит за столь длинное цитирование, к которому вынужден прибегнуть, но сам лучше выразить не смог. Чи-

тателю лишь рекомендую прочитать нижеприведенное высказывание внимательнее, чтобы точнее понять его смысл. «Все предметное поле философии исчерпывающе и точно перекрывается тремя категориями: «онтос», «гносис», «логос». Они же и межевые камни. Онтология – учение о сущем, Гносеология – учение о познании. Логика – учение о мышлении. Или: теория бытия, теория познания, теория мышления»[30]. Продолжим далее эту цепочку рассуждений, смысл которых очень важно понять. ««Онтология» - это ведь не учение обо всем сущем, но лишь об истинно сущем, о подлинном бытии… А это не просто то, что есть, но то, что не может не быть, т.е. существование чего тождественно сущности. Значит не всякое бытие, но только истинное… Логика исследует ведь не просто мышление, которое есть. Психологии одинаково интересно и мышление гения, и мышление дебила. Оба есть. «Логос» - это объективная необходимость… Стало быть, в предмет логики входит не всякое мышление, а лишь истинное мышление… Следовательно, без главной категории гносеологии – категории истины – онтология невозможна. Невозможна без нее и логика, невозможна и аксиология»[31]*. Или, как пишет Гегель, «… философия должна быть не рассказом о том, что́ происходит, а познанием того, что́ в нем *истинно*, и из истинного она должна, далее, постичь то, что́ в рассказе выступает как простое событие»[32]. Да уж, такое досужим и пресловутым мнением обывателя не выразить! Тут надо бы и призадуматься!

Теперь попробуем увязать это с тем, что называется понятием, в котором истина обретает всю полноту своего содержания. Ведь сущность действительно не совпадает с существованием. Как писал К. Маркс, если бы «форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня…»[33]. Каждый день жизни человека не может отразить истинного содержания его (человека) сущности. То же самое и с предметами культуры. Представший перед нами стол не выкладывает на поверхность свою истинную сущность, хотя именно с поверхностью стола сущность-то и связана. Но

---

[30] Науменко Л.К. Бытие как проблема диалектической логики. «Онтос», «гносис», «логос». // Материалы XIV Международной научной конференции «Ильенковские чтения - 2012». Часть первая. - М.: Современная Гуманитарная Академия, 2012. - С. 10.

[31] Там же. - С. 10-11.

* Аксиология – теория ценностей. Аксиология не может быть вне эстетических и этических категорий. Как говорится, не все красивое полезно, не все полезное красиво.

[32] Гегель Г.В.Ф. Наука логики. т 3. - М.: «Мысль», 1972. - С. 22.

[33] Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. - изд. 2-е. - т. 25, ч. 2. - С. 384.

тогда что ее раскрывает, если не сам стол, как и не сам живой человек? Если много не говорить, не загружать память и внимание читателя и без того излишней информацией, то это *функция*, отражающая скорее определенные отношения между людьми, которые объективно возникают и складываются между ними по поводу стола и вокруг стола. Регламентация этих отношений, закрепленных, в том числе, и в предметах культуры – это уже производная от самих отношений, требующих наличие такого предмета культуры, как стол в соответствующем тем или иным отношениям виде. И так во всём, где между людьми помещены предметы культуры.

Обратимся к наглядному примеру. Сам по себе бытовой утюг не демонстрирует своим внешним видом те свойства и те качества, которые используются для достижения строго определенной цели, определяющих ту или иную специфику взаимоотношений между людьми конкретного общества.

Сама по себе глажка, т.е. ее основная функция – это способ дезинфекции паром и горячей поверхностью утюга. Гладкая поверхность и есть доказательство того, что белье чисто и продезинфицировано. Именно это является главной функцией у предмета под названием утюг. Ей подчинены и форма, и устройство предмета, которым осуществляют эту функцию. Но есть еще и эстетическая составляющая результата глажки (стрелки, разглаженная поверхность белья), которая, тем не менее, производна от основной функции. Но настолько уж строго предмет культуры должен соответствовать функции?

Мне приходилось быть свидетелем, когда белье успешно гладили утюгом, подошва которого была неровной из-за деформации в результате излишнего накаливания. Владелец утюга просто забыл своевременно его отключить.

Значит, зеркально гладкая поверхность не является существенным признаком бытового утюга. Является ли существенным признаком температурный режим утюга? Для основной функции – является. Но формальную сторону глажки, связанной с эстетическим восприятием белья, можно обеспечить и без температурного режима. Сколько раз приходилось видеть, как дети в детских домах и интернатах или студенты в общежитиях гладили свои брюки, складывая их соответствующим способом между матрасом и сеткой кровати на ночь. Я сам этим способом «глажки» брюк пользовался многократно.

Если кто-то окажется в прачечной или в производственном помещении химчистки одежды, то вряд ли сразу сможет увидеть то, что там называется утюгом. Отпариватель вообще не имеет гладкой поверхности, но отглаживает некоторые вещи лучше утюга, к внешнему

виду которого мы привыкли.

Таким образом, сам по себе внешний вид, фактура и субстрат того или иного предмета культуры имеют значение для выполнения строго определенных функций, но они не могут быть как раз и навсегда заданный набор составляющих его элементов. *Способность выявлять в предметном многообразии сущность конкретного предмета, превращать его в предмет культуры и действовать в строгом согласии с его функцией и есть обнаружение мыслительных способностей человека*. А если эту сущность выявляет ребенок из единичного факта, а не из длительного личного опыта, то это свидетельствует о том, что он способен мыслить, пользуясь образным мышлением, мышлением с помощью образов.

После того, как ребенок один раз увидел барабан, и эта игрушка ему понравилась, но не досталась по тем или иным причинам, а он потом начинает стучать по кастрюле, столу или стулу ложками, утверждая, что он играет на барабане, то этому можно только порадоваться.

Если ребенок в палке, отдаленно напоминающей холодное оружие, способен увидеть саблю, и начнет с ней играть, воображая себя мушкетером, то просто необходимо понять смысл и правила его игры и принять в ней самое что ни на есть серьезное и активное участие. Это позволит вдумчивому взрослому человеку начать процесс втягивания ребенка в предметно-преобразующую деятельность по совершенствованию игрушки, изготовляя ее потом в присутствии ребенка (деревянную саблю, ружье, пистолет, машину и т.п.), а не покупать ее в магазине. Кроме того, каждое участие в игре, где наличествует агрессия, взрослый своим участием незаметно сможет переориентировать ребенка на гуманистические принципы в отношениях с людьми, т.е. тонко и деликатно указывать на главную функцию человека – быть человеком, а не индивидом, солдатом, инженером, собственником нефтевышек, моделью и т.п. И даже нет необходимости делать это систематически. Достаточно сделать его свидетелем и соучастником реальных действий, и это будет хорошей основой для будущих самостоятельных попыток ребенка изготовлять самому себе игрушки и более важные предметы культуры для себя, а еще важнее - для других. Впрочем, все же оговорюсь, что игрушка, пожалуй, один из самых важных предметов культуры.

Для иллюстрации хотелось бы привести очень яркий пример, подтверждающий всю непреходящую ценность неподдельного любопытства детей к предметно-преобразующей деятельности взрослых.

В известной многим киноленте А. Тарковского «Андрей Рублев» есть эпизод, связанный с отливанием колокола. Князь искал умельца,

способного отлить его, и такой умелец нашелся в лице совсем юного деревенского паренька, который бродяжничал, так как был сиротой. Он сослался на опыт своего отца, который якобы поделился с ним секретами литья колокола, когда он был еще подростком. Когда работа под руководством этого юноши была завершена, и колокол зазвонил, с юношей произошла истерика, в момент которой он признался находящемуся рядом с ним Андрею Рублеву, что отец его «змей поганый, так и не передал секрета, унес с собой в могилу, жила рваная». Какая тонкая метафора - «жила рваная», т.е. то, что добыто упорным трудом, но прервано, не стало движением, соединением с целостностью.

Видимо, юноша в детстве часто находился возле отца, когда тот отливал колокола, и смог ухватить самую суть, понимание которой и явилось основой для разворачивания всех существенных и необходимых условий, благодаря которым можно было отлить колокол, очень важного тогда для общества предмета культуры. Ведь колокол на тот период был почти единственным средством массовой информации и сосредоточением культуры.

А вот действительность с тех пор мало, чем изменилась, по-прежнему люди боятся передавать в наследство своим детям общественно-значимые способности. Видимо, потому, что даже в своих детях частичный человек до последнего видит главного конкурента. А нередко происходит то, что наследодатель сам не обладает тем, что может передать наследникам, т.е. тó, что является непреходящей ценностью. Равно, как такой индивид маловероятно является обладателем способности мыслить по-человечески, обладателем способности культурно преобразовывать предметы для другого человека и, в итоге, преобразовывать мир для всех и каждого, поэтому частичный человек затрачивает много сил, чтобы оставить как можно больше вещей наследникам, вместо идей и способов их овеществления.

Итак, быть образованным - значит обладать универсальными мыслительными способностями, позволяющими каждый раз схватывать суть происходящих событий, суть предметов человеческой культуры, их положительность или их отрицательность. Быть образованным означает всякий раз понимать смысл не только наличного бытия, но и бытия в его историческом развертывании. Ведь наличное бытие вне познавательной деятельности чаще всего ограничено личным опытом и во многом ограничено созерцательностью. Созерцать в какой-то мере могут и животные, но это не основание считать их образованными.

Человек, смотрящий на действительность с точки зрения логики

развития истории, не может не знать, что сегодня всё человечество находится в пограничной полосе от доистории к истории, где ему надо определиться - либо идти назад, либо идти вперед, но никак не вдоль границы. Эти пограничные полосы необходимо уметь различать и уметь пересекать их, переходя от одной исторической эпохи к другой. Каждая историческая эпоха знает свой собственный способ воспроизводства всех своих существенных характеристик. История человечества знает девять способов производственных отношений. «Начиная с четвертого способа производства, природа присваивается индивидом только в форме личной собственности… Каждое последующее производственное отношение поочередно выступает как новый способ присвоить предмет природы в качестве своей личной собственности, однако оно же тем самым на одно звено увеличивает цепь посредников между собственниками и предметом его вожделений. Насилие – это способ присвоить чужую личную собственность, закон – способ превратить неупорядоченный грабеж в контролируемую производительную силу; право – способ поставить закон на службу противоречивым интересам классов собственников; деньги – способ приобрести право; капитал – способ произвести деньги…

Здесь цепочка посредников обрывается, поскольку уникальность капитала как производственного отношения состоит в том, что он есть *самовоспроизводящееся отношение,* есть способ произвести самого себя. Именно поэтому капитал является последней формой отчуждения»[34]. Сегодня это не теория, а общественная практика, о чем ярко свидетельствует долларовая вакханалия в мировой экономике, которая не может не подвергаться глобализации. Как такое понимание логики развития общества, основанного на отчужденных отношениях, можно пропустить, или замалчивать, когда речь идет о формировании универсальных способностей личности в образовательном процессе? Никак!

Далее очень значимые и важные рассуждения о сути образования (познании) – рассуждения о смысле того, что называется понятием.

Универсально образованный человек и есть носитель исторического сознания, которому известно понятие о понятии. *Поэтому коротко остановимся на том, что называется пониманием, понятием.* Помните (!), счастье – это не только когда тебя понимают, но и тогда, когда вы сами понимаете или способны понять буквально всё. Пожалуй, непонимание сути дела - одно из самых некомфортных психических состояний человека, от которого человек готов спасаться любым

[34] Платонов С. После коммунизма. - М.: «Молодая гвардия», 1991. - С. 49.

доступным для него способом, вплоть до признания за воображаемыми им фантазиями статуса реально существующей действительности.

Любой предмет культуры (явление культуры), как и любой предмет и явление Природы, имеют свою историю, т.е. момент рождения, период своего развития и момент гибели. Но надо понимать, что речь должна идти не о любых условиях, а только о необходимых условиях возникновения, развития и гибели того или иного предмета или явления.

Удар молнии в дерево и гибель этого дерева – цепь случайных событий. А вот естественная гибель дерева определенного вида или конкретного дерева – это уже цепь закономерных событий, отражающих исчезновение всех необходимых условий, благодаря которым только и возможно существование этого вида деревьев или отдельного дерева.

Как видите, простое созерцание дерева, или даже просто созерцание гибели целого вида деревьев, ничего нам не скажет о причинно-следственных связях между их бытием и небытием. Так же, как и созерцание происходящих изменений внешнего вида дерева или изменения внешнего вида целого вида деревьев также ничего не скажет нам о необходимых причинно-следственных связях между их бытием и их иным бытием. Ребенок видит, как распускаются листья, цветы, но факт созерцания этих событий не рождает у него понимания причинно-следственных отношений между различными состояниями растения.

То же самое и с предметами культуры. Приведение, к примеру, чернильницы в негодность действиями человека или вследствие каких-либо иных обстоятельств возможно в результате цепи случайных событий по отношению к этой чернильнице. Исчезновение же чернильниц со школьных парт и письменных столов офисов и кабинетов творческих людей как необходимого предмета может быть обусловлено объективными изменениями в цепочке общественных отношений. Опять же, причинно-следственные связи между бытием такой емкости, как чернильница, и ее небытием, равно как и ее иным бытием (заправляющейся чернилами авторучкой), лежат за пределами этого предмета культуры.

Иное бытие предметов, благодаря которым можно хранить графические (знаковые) следы нашей деятельности, сегодня вообще имеют мало общего с чернильницей, перьевой ручкой и бумагой. Их заменили наши пальцы и планшеты. Общим же для всех звеньев в цепи предметов, которыми можно было фиксировать информацию в графической или знаковой форме, остается только *функция*, а она-то и

отражает сущность предмета, которым можно фиксировать информацию на том или ином носителе. В чем смысл любой вещи? **В ее функции**. Следовательно, чтобы понять истинный смысл любого, без какого-либо ограничения, предмета, нужно увидеть, отыскать (понять) общественно значимую функцию предмета, опосредующего отношения между людьми. Но сам по себе предмет культуры, вместе с характерной для него функцией, авторитарен по отношению к человеку до тех пор, пока ему на смену не приходит другой предмет, снижающий зависимость человека от предмета, а значит, и объективную зависимость одного человека от другого.

Говоря об авторитете, Ф. Энгельс писал: «Механический автомат большой фабрики оказывается гораздо более деспотичным, чем были когда-либо мелкие капиталисты, на которых работают рабочие. Если человек наукой и творческим гением подчинил себе силы природы, то они ему мстят, подчиняя его самого, поскольку он пользуется ими, настоящему деспотизму, независимо от какой-либо социальной организации. Желать уничтожения авторитета в крупной промышленности, значит желать уничтожения самой промышленности – уничтожения паровой прядильной машины, чтобы вернуться к прялке».[35] Еще более авторитарна логика разворачивания понятия, поскольку именно в ней разворачивается логика бытия любого предмета, как естественно - природного, так и социально-исторического. Поэтому двигаться в русле этой логики - значит полностью подчинить себя ей, иначе можно оказаться на обочине действительности. Увы, чаще всего люди просто отмахиваются от этой логики, от этого порядка вещей в познании.

Как видим, не только наличное бытие, но и саму сущность предметов культуры и природы понять невозможно вне изучения всех тех условий, внутри которых они возникают, существуют и исчезают с железной необходимостью, а не случайно. Не забывайте об этом, взрослые учителя, когда требуете от ребенка понимания чего-либо. Ведь в любой момент ребенок может вам задать вопрос - а понимаете ли вы, взрослые, то, чего требуете понять от меня, ребенка?

Так вот, понятие и сама сущность предмета совпадают между собой, т.к. *понятие* – это и есть не только знание всех тех необходимых условий, благодаря которым предмет *возникает* с железной необходимостью, но и способность воспроизводить указанные условия в логической и практической деятельности. Здесь ключевое слово – *возникновение*.

---

[35] Энгельс Ф. Об авторитете. / К. Марк, Ф. Энгельс. - Изд. 2-е // ПСС, т. 18. – М: «Политическая литература», 1961. - С. 303-304 .

Понятие – это не только знание всех тех необходимых условий, благодаря которым предмет может существовать, однажды возникнув, но и *развиваться* во всех его возможных вариациях благодаря нашей творческой деятельности. Здесь ключевое слово – *развитие* предмета.

Понятие – это знание всех тех необходимых условий, при наличии которых предмет *исчезает* (погибает) с железной необходимостью. А если учесть, что есть условия внутренние и есть внешние, познание этих условий становится еще более сложным процессом. Такое знание позволит устранять указанные условия, либо изменять время их наступления по мере необходимости. Здесь ключевое слово – *исчезновение* (гибель) предмета.

Все три стадии – возникновение, развитие и гибель - в совокупности и выражают полноту понятия, его всеобщность. Умение овладеть понятием и означает суть любого образовательного процесса, в основе которого лежит история, история развития предмета, а значит, и понятия о нем.

Структурно понятие содержит в себе три обязательных элемента: единичное, особенное и общее (всеобщее), или, говоря словами Гегеля: «… всеобщее понятие… содержит три момента: *всеобщность, особенность и единичность»*[36].

Но в единичном уже скрыто все многообразие особенного и скрыто то́ общее, благодаря чему мы тот или иной предмет, в каком бы виде он ни предстал перед нами, зачисляем к строго определенному виду предметов. Проще говоря, колесо, в каком бы виде оно нам ни встретилось, мы безошибочно зачисляем к колесу, а не к колбасе, бублику и т.п. Подробнее связь между единичным, особенным и общим рассмотрена также и в разделе о математике.

Но ведь *знание* необходимых условий бытия не лежит на поверхности вещи, ставшей предметом нашего внимания и изучения. Их (знания) надо каким-то образом еще получить. Созерцая вещь (явление), и даже манипулируя единичной вещью, как мартышка очками, эти знания не выпрыгнут к нам на поверхность, сколько ни тряси этой вещью, и не будут смущаться от нашего пристального ее разглядывания. Смущаться придется нам, если в формальном разглядывании предмета ничего в нем не будем понимать. Вот тут-то и встает проблема - а как присвоить весь объем понимания предмета, если исторически момент его возникновения (рождения) от нас нередко скрыт, равно как могут быть скрыты и моменты развития и гибели вещи, предмета или явления. Уж, конечно, понимание не может возникнуть путем отыскания (угадывания) правильного ответа в предлагаемых

[36] Гегель Г.В.Ф. Наука логики. т 3. - М.: «Мысль», 1972. - С. 34.

вариантах тестового обучения. Тесты хороши для дрессировки животных и при сдаче ЕГЭ, но не для формирования ума человека.

При разрешении данной проблемы, как ни в какой другой ситуации, приходит ясное понимание, что из пассивного созерцания предмета его сущность понять невозможно. Но и бестолковая суета вокруг предмета (изображение заинтересованности при отсутствии действительного интереса к предмету) не будет способствовать пониманию его сущности.

Поэтому, когда взрослый спрашивает у ребенка, понимает ли он то, что стало предметом познавательной деятельности ребенка, он сам должен вспомнить, а были ли объективные условия для того, чтобы ребенок схватил это самое понимание хотя бы на уровне представления (случайной формы) о сущности, т.е. об общественно-значимой и знаемой всеми функции?

Наука рекомендует следующий способ присвоения сущности предмета, а значит, и понимания его. Это, прежде всего, изучение предмета в его историческом развитии. История развития предмета фиксируется в различных источниках, способных сохранить сведения о возникновении, развитии и гибели предмета. И лишь в истории может раскрыться логика бытия этого предмета и его сущность. Поскольку время – это и есть всякое пространственное изменение материи, поэтому Гегель и определил, что «Понятие… есть власть над временем...»[37] Перед нами нет предмета во всей его конкретности*, но именно благодаря понятию мы им овладеваем в его прошлом, настоящем и будущем существовании. Поэтому **понятие** и есть развивающееся (развертывающееся) всеобщее «Я», обретшее жизненную силу, а значит и бессмертие. Любой предмет познания всегда перед нами предстает в двух формах - в логической и исторической, поэтому и не обойтись в познании без логики и истории, как двух сторон одной и той же реальности.

Та область человеческой культуры, которую мы называем историей, и которая изучается в школе, несколько далека от того, что можно назвать историей в собственном смысле этого слова. Пожалуй, это самая трудная для изучения учебная дисциплина, которую можно себе только представить. И здесь без воображения обойтись невозможно.

А что помогает развивать воображение? Это две формы челове-

---

[37] Гегель. Энциклопедия философских наук. т. 2. Философия духа. – М.: «Мысль», 1977. - С. 53.

* О понимании конкретного и абстрактного смотрите в разделе «Введение в математику через парадный подъезд».

ческой деятельности: игра и литература. Вернее, не литература сама по себе (в школе вообще не должно быть такого самостоятельного предмета), а деятельность, благодаря которой впервые возникает и развивается образное мышление. Эта деятельность может начаться со слушания сказок и дойти до своей высшей формы, до способности сочинять их самому. Способность раскрывать образы, создавать образы самому - это и есть душа развитой личности. А вообще деятельность с образами и есть освоение мира по законам красоты. Красоту и законы, по которым она творится, сама природа не знает. «… *формально* говоря, какая-нибудь жалкая выдумка, пришедшая в голову человеку, *выше* любого создания природы, ибо во всякой фантазии присутствует все же нечто духовное, присутствует свобода»[38]. Дети приобретают способность фантазировать с раннего возраста, но мы убиваем в них эту способность своей заумью и назидательностью, постоянным желанием указывать им как, где и когда себя надо вести.

Способность мыслить образами бесценна и непреходяща. Благодаря образному мышлению, нам не приходится каждый раз манипулировать предметами, чтобы в результате этой манипуляции получить желаемый результат. Мы можем предварительно манипулировать образами, фиксируя результаты этой манипуляции в макетах, формулах, чертежах и даже в ощущении собственного состояния нашего тела и т.д., и уже затем действовать целенаправленно с реальными предметами. Если человек способен мыслить образами, он уже не будет уподобляться мартышке, которая долго манипулирует предметами, чтобы из них составить подставки и достать банан, вместо того, чтобы сначала манипулировать образами. Но это не значит, что образы сами по себе приходят в голову. Они, прежде всего, плод нашей собственной предметно-преобразующей деятельности. В конце концов, даже тогда, когда знакомый человек встречается нам в другой одежде и с бородой, которой до недавнего времени у него не было, мы узнаем его благодаря именно воображению, чего не могут сделать животные.

Еще раз напомню, что способность воображать формируется в самой активной деятельности. Когда скульптор лепит скульптуру из глины, то кто ему говорит, какие движения он должен делать пальцами, придавая глине нужные формы? Самое парадоксальное, но именно каждое движение пальца художника по глине и корректирует скульптора в определении последующих движений. Рука (пальцы, в данном случае) тренирует глаз, а не глаз подсказывает руке, какое делать следующее движение. То же самое происходит и с ребенком, когда он лепит из пластилина фигурки или вырезает что-то из бумаги.

[38] Гегель Г.В.Ф. Эстетика. - В IV томах. - Том I. - М.: «Искусство», 1968. - С. 8.

Но при этом не исчезает то, в образ чего вошел человек, т.е. вообразил. Совершенно не случайно в японской системе образования такая деятельность в школе, как лепка, рисование, поделки из бумаги являются важнейшими учебными предметами.

Но что́ же есть такое образ (образец) для художника, и вообще для человека, способного мыслить образами? Художник в состоянии увидеть в модели скрытые внутри нее характерные черты, духовное содержание, воссоздаваемые потом в предмете искусства. Но модель – не образ, а чувственно представшая шпаргалка для образа, отдаленный намек на него. А сами характерные черты модели чаще всего не видны даже тому, кто выбрал модель. Зрение порой не только не помогает, но и мешает воображению.

Не случайно художники или скульпторы, закрывая глаза и поднимая голову вверх, как бы отрешаются от всего того вещественного, телесного, что находится вокруг них. В этих действия они пытаются перестать зависеть от того мироощущения, которое на какой-то момент стало помехой в движении к чистому образу. Они пытаются попасть в «чистое идеальное пространство» и остаться в нем наедине с тем, что они могут себе представить в виде «чистого образа». Так и ребенок делает то же самое, когда ему предлагают что-то представить, вообразить. Ведь искусство там и тогда, когда и где от действительности отсекается все лишнее, чтобы эту действительность увидеть в чистом виде, т.е. по законам красоты. Йоги, наоборот, рекомендуют опустить голову вниз, чтобы лучше углубиться в себя, так как происходит более интенсивный приток крови в головной мозг, но это уже не искусство, а уход от него.

Все же выражу мысль точнее: не способность видеть предметы, не зрение само по себе мешают поймать образ, а те схемы, установки, которыми перегружена человеческая психика несовершенной системой человеческих отношений. От них и отворачивается в творческом экстазе художник, от них он прячет свой взор, закрывая глаза. Оставаясь в пределах существующих несовершенных схем, установок, просто предметов и т.п., глаз вынужден подчиняться им. Догматические схемы порабощают, а значит, и ограничивают воззрение на мир, который не есть то, что заключено в каждой конкретной вещи, непосредственно предстающей перед нами. Поэтому очень важно понимать причины отвлечения ребенка от предмета деятельности, т.е. важно понять, когда и почему он становится для него неинтересным.

В Загорском интернате слепоглухонемых в эксперименте по рождению человеческой психики в 70-х годах XX столетия активно участвовали четыре ученика. Один из них был Юра Лернер. Впоследст-

вии, став педагогом в этом же интернате, он лепил для детей различные предметы, благодаря которым дети познавали окружающий их мир. В том числе он делал слепки рук педагогов и ученых, которые принимали непосредственное участие в эксперименте. Трудно было даже сказать, насколько эти слепки вообще были похожи на руки, но самое удивительное, что при прикосновении к ним слепые (правильнее сказать – незрячие) дети безошибочно угадывали, кому принадлежит этот слепок. В слепке руки Юра Лернер фиксировал ту самую особенность, которая и выражала одну из сущностных характеристик конкретного человека. Это же самое делает художник-портретист. Вот почему важно на рисунки и поделки ребенка смотреть его глазами. Таким образом, вы сможете лучше понять видение им окружающего его мира.

Мне доводилось непосредственно общаться с участниками этого эксперимента в середине 80-х годов, в том числе и с Александром Васильевичем Суворовым. Спустя много лет вновь довелось встретиться с ним. Он пожал мне руку и именно после этого безошибочно назвал мое имя, вспомнив даже, откуда я, хотя ему специально не говорили, кто именно пришел к нему на встречу. Наташа Корнеева (ныне Крылатова), тоже участник эксперимента, в год научила своих дочерей читать. Я не оговорился, не за год, а в год. Смогла научить и облегчить общение со своими дочерьми именно потому, что ей ведомо, что такое воображение. И руки в этом деле для нее и ее дочурок были первым и основным условием вхождение в языковые образы.

Хотелось бы ещё раз заострить внимание читателя на такой важной характеристике личности, как воображение. Без него развитие универсальных способностей ну просто никак невозможно. Правда, некоторые читатели могут сказать, что живут же без этих самых универсальных способностей, и никого не трогают, и счастливы, что их никто не трогает. А ведь многим и невдомек, как тонко средствами искусства воздействуют на сознание людей те, в чьих руках эти средства оказываются.

Возьмем для иллюстрации простенький эпизод из области не так уж высокого, но потребляемого массами серийного искусства. Маленький сюжет из сериала «Откройте, милиция», смотреть который не обязательно, чтобы понять то, о чем будет ниже сказано. Сам сериал кем-то (тем, кто определяет жанр киноленты) на сайте «Кино - Театр.РУ» охарактеризован следующим образом (цитирую дословно): «К счастью, «улицы разбитых фонарей» остались в прошлом. Да, фонари починили... Но преступники-то никуда не делись! Напротив, день ото дня они становятся все изощреннее, циничнее и наглее. С та-

кими «менту» старой школы (читай, «советской», В.К.), пожалуй, и не совладать. «Продвинутый» криминалитет наших дней могут обуздать только «менты[39] новой формации». Такие, например, как герои нового сериала «Откройте, милиция». Еще молодые, но уже опытные, отлично подготовленные, умные и неподкупные, они будут ловить жуликов с удвоенной «убойной силой»! В каждой серии героям предстоит расследовать не одно, а сразу два преступления! Новый век – новый ритм. Оторваться невозможно!»

Даже не буду пытаться обсуждать высказанное суждение о сюжете, оно не выдержит элементарной критики. Достаточно будет привести сюжет из самого фильма, чтобы понять, как в очередной раз насаждаются штампы (установки) в сознании обывателя, готового бездумно (некритично) потреблять любую информацию о действительности и быть потом ее носителем.

В одной из серий оперативник «обнажает» перед обывателем, ставшим на тропу преступности, истинные мотивы его ценностей, ради которых он готов перешагнуть через все. Перешагнуть, в том числе, и через доброе отношение к нему своих родителей, через их, пусть даже и «кошачью», но все, же любовь. Ну, «кошачья любовь» – не человеческая, почему бы через нее и не перешагнуть.

Дочь сознательно становится лже-за-на-ложницей (три в одном) у своего же «обожателя» ради своих низменных целей, чтобы со своим «возлюбленным» овладеть деньгами родителей. Ну, этим нынешнего циничного обывателя не проймешь. У него совесть спит, похрапывая. Да разве же дело в этом!? Оперативники обнажают перед лже-за-наложницей истинное лицо и мотивы всех преступных действий ее «возлюбленного»[40]. Но ужас воздействия «искусства» на бессознательное (или так называемое подсознание) обывателя в данном случае совсем в другом. Один из оперативников нарочито и с насмешкой начинает пить из бутылки виски, которые начали пить она и ее «воз-

[39] Надо понимать разницу между милиционной системой и полицейской. Полиция – орудие государства, и государством содержится. Милиционная система содержится за счет финансовой поддержки той административной единицы, внутри которой она и должна поддерживать правовой порядок. А дальше нюансы, которые требуют отдельного освещения и исследования.

[40] Слово «возлюбленный» нарочито берется в кавычки, так как здесь речь идет только о «любви» к своим низменным чувствам, а по сути, о ненависти к себе, как к человеку. Здесь происходит «возвеличивание» себя как «ловкача», коль уж не удалось достигнуть подлинно человеческих высот, оценка себя же, как существа, способного хитростью, ложью и торгашеской жилкой в характере занять определенную социальную нишу ради цели сберечь свое тело, но не обогатить свою душу, не оградить её от всего низменного и грязного.

любленный», завершая сцену потребления предмета эфемерного счастья (дорогостоящий алкогольный напиток). Вот именно в этой сцене наглядно была продемонстрирована (проиллюстрирована) порочность буржуазного искусства.

Надо быть очень тонким психологом, чтобы в присутствии лже-за-на-ложницы проделывать столь тонкий психологический кульбит с одной единственной целью – показать, что лжеблага достались не ей. Но почему они достаются оперативнику, да еще и в столь малозначительных дозах? Почему и для чего он это все демонстрирует перед соучастником преступления? Если с целью продемонстрировать ту самую мизерность благ, то зачем этот мизер демонстративно делить после того, как драка уже состоялась? Чистая душа, кристальная честность не знают дозировки. Она либо есть, либо ее нет. Ведь именно из-за кристальной и абсолютной неподкупной честности лучшие образцы Советского кино называют сегодня наивными. Но так ли уж они наивны? Попробуйте в кристалле изменить хоть немного угол кристаллической решетки, и чистоты этого кристалла вы не получите. Такое же самое разрушение происходит и с кристальной честностью, с порядочностью.

Ведь и оперативник, и лже-за-на-ложница должны обладать достаточно развитым воображением, тонким восприятием нюансов жизненных «наглядных уроков», чтобы при их видении сознательно скорректировать свое восприятие сути жизни. Но режиссер и сценарист должны предположить наличие этого воображения и у зрителя. А есть ли оно и у анти-героев, и у зрителя?

Зритель потребляет все эти сюжеты, даже не задумываясь, чаще всего, о смысле происходящих событий, об их значении для себя и влиянии их на свое мировоззрение. Нынешний (непосредственно всё воспринимающий) зритель, скорее всего, может внутренне порадоваться, что хоть что-то, да перепало «честному» оперативнику, хотя бы право поглумиться над иллюзиями преступников. Ой ли?!

Личность без воображения - что корабль без руля управления в морской стихии. Что же это за такое свойство человеческой психики под названием воображение? Войти в образ предмета означает выразить его сущность в его иной общественно значимой форме. Но откуда этот общественно значимый образец берется у человека, а, значит, откуда берется и сам человек, способный соизмерять с ним свою деятельность? Вопросы, вопросы, вопросы. Но есть ли на них ответы?

Почему на этом заостряется внимание читателя? Да только потому, что эта книга, которую сейчас вы читаете, и данный раздел в ней посвящен сути образования (познания). Ведь мы же и призываем со-

измерять свою познавательную деятельность с тем самым образцом, имя которому личность, т.е. человек с его универсальными способностями, который потому и стал личностью, что перестал нуждаться в посредниках и гидах в пространстве человеческой культуры, перестал быть частичным. Личность представляет высшую способность разумного существа мыслить самостоятельно, способность мыслить категориями.

Да, воображение не растворяется в частностях, а подчиняет их себе, выводя его обладателя на всеобщее обозрение без остатка. Поэтому о личности, обладающей здоровым воображением, а не способностью впадать в иллюзии, опрометчиво не судят. К ней искусственно дорисовывать, додумывать что-то невозможно, да и не возникает такой необходимости. Этой легкостью в общении просто наслаждаются...

Способность в нагромождении предметов и событий ухватить суть происходящего и ненавязчиво дать понять, что эта суть схвачена, и есть та легкость, за которой кроется титанический труд души (психики). С детьми интересно потому, что они владеют способностью схватывать происходящее непосредственно. И самим детям с этим жить легко, вот почему нам всем дороги воспоминания о нашем детстве. Но что значит ухватить суть?

Постараюсь объяснить, о чем все же в данном случае идет речь. Все, кому доводилось преподавать философию (да и не только философию) иностранным студентам, сталкивались с проблемой объяснения специфических терминов. Понятно, какое слабое знание русского языка может быть у иностранного студента за год его изучения. Практически как у трехлетнего ребенка с незначительным запасом слов. Но ведь уже на втором курсе нужно объяснять сложные философские категории, и тут-то приходится прибегать к помощи образов, т.е. объяснять, что называется, на пальцах. Этот пример с иностранными студентами используется здесь только потому, что дети для взрослых, как и взрослые для детей, те же самые иностранцы в плане понимания смысла и значения сообщений, которые они друг другу делают.

Одно дело - объяснять предметы, другое дело, когда возникает необходимость объяснять отношения, возникающие по поводу предметов между людьми. Как, к примеру, доходчиво объяснить студенту, слабо знающему русский язык, разницу между обменом предметами человеческой деятельности и обменом способностями производить эти предметы? Приходилось из бумаги делать самолетик и дарить, обменивать, даже разыгрывать сцену продажи его кому-либо из студентов (как это делают дети в игре, с ненастоящими деньгами).

Понятно, что под бумажным самолетиком подразумевался любой предмет человеческой культуры, и на это специально акцентировалось внимание. Затем выяснялось, какая форма обмена, по мнению студентов, произошла. Далее предполагалась судьба этой вещи (бумажного самолетика): он износился, поломался или вообще пропал. Но поскольку обладание этим предметом является социально значимым, возникает необходимость вновь его приобрести, и бывший обладатель бумажного самолетика снова идет к тому, кто умеет его делать. И так может происходить множество раз. В конце концов, студенту предлагался не готовый самолетик, а обучение его тому, как можно сделать этот предмет культуры самому. Варианты обучения предлагались различные - либо повторять действия, которые совершал учитель, либо по имеющимся изгибам бумаги вновь создавать предмет культуры (самолетик).

Когда студент научился его делать, задавался вопрос, нужен ли теперь ему тот, который ранее ему продавал (дарил и т.п.) самолетики? Понятно, что студент отвечал, что в данных отношениях и в данном качестве он уже не нужен. И общение между бывшим производителем и бывшим потребителем данного предмета культуры выходило на более высокий уровень, в котором нет зависимости одного от другого, а лишь партнерство. А при товарном производстве исчезает еще одно звено (посредник) в отношениях между людьми – продавец.

Вот тут ему и объяснялось, что стороны обменялись способностями, т.е. человек, который умел делать бумажный самолетик, произвел от себя не отчуждение другому человеку результата своей деятельности в виде продукта, а *способность* этот продукт делать самому, другой человек продемонстрировал сугубо индивидуально выраженную способность освоить эту деятельность через обучение. Теперь между производителем продукта и ранее потребляющим этот продукт исчезает отчужденное отношение. Человек, научившийся сам производить, не нуждается в том, кто этот продукт производит. Вот и получается, что пока человек не передаст силам природы воспроизводство всех необходимых жизненных средств к существованию, он, так или иначе, будет возвращаться к отчужденным отношениям. Напоминаю, что означает передать процесс воспроизводства всех жизненно необходимых средств к существованию силам природы. Это означает, что сам человек должен перестать быть частью технологического процесса, частью станка, метлы, лопаты и т.д., и т.п. Человек изымает из природы те или иные вещества, умно сочленяя их, создает такие предметы культуры (технологии), которые вместо него выполняют механические процессы труда. Далее могут быть рассуждения, связанные с

политической экономией, которые мы пока оставим в стороне, хотя выход на политическую экономию здесь совершенно не случаен, а закономерен.

В данном случае для нас важнее понять другое, а именно рождение того, что называется идеальным. *Так вот, воображение и есть функциональное бытие идеального.*

Когда один человек обучает другого человека не формально, т.е. передает не голые знания, т.е. готовый результат без обучения способов достижения этого результата, не просто выдает сведения об окружающем мире, а указывает на *всеобщие и необходимые причинно-следственные* связи между предметами и явлениями. Вот это и есть процесс формирования идеального в психике человека. Когда человек имеет возможность соотносить свою деятельность с идеалом, постоянно находиться в состоянии творчества, прежде всего, для других, и только уже поэтому и для себя, но никак не наоборот, и происходит рождение личности, его образование. Важно, конечно, формировать понимание идеального на ранних стадиях, но его не поздно формировать на любом этапе жизненного пути. Ведь сама психика человека начинает формироваться именно как психика человека лишь в момент появления в ее составе идеального, даже если оно им не осознается и не становится предметом изучения или хотя бы мимолетного внимания. Вещь в голове и вещь вне её – не одна и та же вещь до тех пор, пока эта вещь не превратилась в способность человека воспроизводить её, равно, как и воспроизводить условия для её существования.

Кстати, прием с обменом предметами и способностями делать этот предмет успешно применяется в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Любая деятельная способность содержит в себе всеобщие принципы бытия, идею вещи. Превращение ребенком куска пластилиновой массы в процессе лепки даже в приблизительное подобие предмета культуры (игрушку) невозможно без наличия в психике ребенка *представления* об этом предмете. Иерархия ступеней в любом познании содержит в себе следующую цепочку: ощущение, восприятие, представление, понятие, суждение, умозаключение[*].

[*] Целесообразно напомнить читателю, что чувственные формы познания состоят из ощущения, восприятия и представления. А далее идут рациональные (разумно-логические) формы познания, состоящие из понятия, суждения и умозаключения. Так вот, представление и есть знакомство с предметом в его случайной форме, как если бы его представили впервые, без знания всего многообразия этого предмета, поэтому представление всегда абстрактно. Абстракция и есть лишь момент, случайная форма предмета, который вырван, из истории своего развития, отстоящий от всего многообразия конкретного. Всеобще-абстрактное в предмете означает то общее в нём, которое присутствует в любой из его исторически развиваемых

В формальной логике *представление* предшествует понятию. Да, с точки зрения объема содержания необходимых элементов в представлении и в понятии существенная разница, но парадоксом является то, что представление невозможно без схватывания сущности предмета, т.е. его функции, а это уже понятийный уровень. Тогда получается, что понятие в его всеобще-абстрактной форме предшествует представлению. А если выразиться более точно, то всеобще-абстрактное может возникать вместе с представлением, присутствовать в нем. Приведенный ранее пример с барабаном является иллюстрацией проявления представления и функции, т.е. того, без чего структура понятия будет неполной. Другой вопрос, что функция барабана в представлении ребенка существенно отличается от функции барабана в представлении виртуоза - ударника музыкальной группы и уж тем более оркестра, исполняющего классические музыкальные произведения. Но, как говорится, лиха беда начало.

В учебном процессе возникают те же самые проблемы в изучении сущности (функции) предмета. Например, когда один человек другому сообщает информацию, что в круге 360 градусов, и считает свою задачу выполненной, и совсем другое дело, когда один человек научит другого человека универсальному способу воссоздания круга. Одно дело, когда кто-то кого-то информирует, что два плюс два будет четыре, и совсем другое дело, когда один может объяснить другому, как возникает число как понятие. А ведь любое понятие всегда идеально. Почему?

Идеальное нельзя ощущать, осязать, обонять, слышать и т.д., и т.п., так как оно не имеет признака протяженности, а значит, и других физико-химических свойств и качеств. В мире нет ничего, кроме движущихся в пространстве материальных тел. Но «рождение» каждого материального образования предполагает необходимые условия, которые скрыты не только внутри тела, но и вне его, и не всегда существуют «здесь» и «теперь». Сначала человек познает всю необходимую совокупность условий рождения тела, тела культуры, через предметное преобразование мира, а уже затем формулирует эту необходимость в виде закономерности и сам приобретает способность создавать эти условия независимо от природы, хотя и в строгом согласии с ее законами. *Формулирование этих законов и есть рождение идеального бытия предмета.* И уже потом человек привносит в эти законы свое творчество (вместо диких яблонь получает его окультуренные

форм, сколько бы многообразны и различны они не были. Чаще всего под всеобще-абстрактным понимается ближайшая функция предмета. А о понятии более подробно изложено выше.

виды).

Поэтому совершенно непонятно, как можно оценивать результаты обучения в каких бы то ни было баллах? Здесь либо понята логика бытия предмета, либо нет, третьего не дано. Баллами можно оценивать старания (прилежание) и выставлять их, что нужно сразу двоим - и учителю, и ученику. И еще неизвестно, кто какой оценки достоин.

Ну, каким же это образом может фиксироваться в генетической программе это самое идеальное, если само оно есть исключительный продукт прижизненной деятельности? Если бы генетически закреплялись способы взаимодействия человека с предметами окружающей природы, имеющей вечные или миллионами лет складывающиеся естественные законы, то человек был бы не в состоянии привносить в эти закономерности собственные способы воспроизводства и себя, и природных условий бытия, не говоря уже о возможности формировать социо-культурную среду обитания. У него такая потребность и возникнуть-то не могла. А зачем, если все было «продумано» и существует в готовом виде до рождения? И уж тем более, к примеру, такая способность, как осваивать работу с компьютером, генетически не может быть закреплена, ибо компьютер, как предмет культуры, появился совсем недавно. Темпы изменений его функциональных характеристик настолько быстротечны, что допускать даже саму мысль о возможности фиксации изменяющихся способностей на генетическом уровне просто глупо.

Идеальное проявляется через предметы культуры и природы, но проявляется как логика социальных отношений между людьми, достигших определенного уровня развития. К примеру, сама по себе денежная купюра не содержит в себе идеального момента, пока не будут рассмотрены те реальные отношения, которые с железной необходимостью порождают денежную купюру и нуждаются в ней как в предмете культуры с определенной для нее функцией. Денежная купюра себя не представляет и не имеет никакого смысла вне тех отношений, которые лежат за ее пределами. Денежная купюра выражает всеобщую природу некоторых отношений между людьми. Вот эта всеобщая природа и есть идеальное, не сводимое ни к одной реально существующей купюре, и даже ко всей их совокупности, в том числе и к химическим и физическим свойствам этих предметов, посредством которых выполняется функция денег. Сколько ни вглядывайтесь в них, ни исследуйте их, все равно не поймете те отношения, которые породили предметы, называемые нами денежными знаками. А это отношения по производству стоимости, и в естественной природе (вне человека) этих отношений нет и не может быть. Поэтому не могут быть

заложены в генетической структуре человека такие способности, как быть экономистом, бухгалтером, политиком. Даже попытки закрепить за самими деньгами всеобщую природу стоимостных отношений в рамках либеральной экономики рано или поздно будут обречены на полный провал. Деньги не могут порождать деньги.

Человеческая психика тоже идеальна, поэтому разумность человека можно определять не столько по его внешним параметрам, сколько по его внутреннему миру. Человек с развитым воображением может в другом человеке разглядеть характерные черты, отражающие какую-либо грань человеческой сущности. Именно по этому поводу Э.В. Ильенков делает ремарку: «И как бы иронически ни относиться к «физиогномистике», нельзя отрицать, что способностью «судить по внешности» должен обладать каждый настоящий художник, каждый большой писатель, каждый актер, режиссер или скульптор. И судить именно о структуре личности индивида, а не о том, за что этот индивид хочет себя выдать, не о том, чем тот себя мнит и желает казаться в глазах других»[41]. Другими словами, особенности внутреннего мира человека всегда отражаются в его внешности. Правда, обыденное (т.е. ненаучное) сознание чаще всего путает структуру личности со структурой телесной организации индивида, что далеко не одно и то же.

Выше неоднократно утверждалось, что человек - существо разумное, что образцом для него является личность с универсальными способностями. Конечно, проблема понимания, что́ есть такое личность, достаточно серьезная, и для её понимания необходимо всестороннее освещение всех аспектов, касающихся этой категории. В данном месте целесообразно озвучить то обстоятельство, что личность нужно выражать таким понятием, в котором определены его исторически преходящие характеристики, а потому меняющиеся вместе с изменением эпохи, в которой личность существует. В каждой исторической эпохе свои устойчивые социально-психологические характеристики членов той или иной исторической общности людей: личность в рабовладельческом обществе, средневековая личность, личность в буржуазном обществе. Личность - исторически преходящее понятие. Как идеал, она может и должна быть ориентиром в целеполагающей деятельности человека. Но идеальной личности-то нет. Пока нет, нет как наличной данности. В таком случае, как быть с этим самым образцом, на который следует ориентироваться?

И проблема здесь не только в том, что ныне мыслящие существа на Земле являются доисторическими существами. Мы потому и дои-

[41] Ильенков Э.В. Что же такое личность? // В сб. «С чего начинается личность». - Изд. 2-е. - М.: «Политиздат», 1984. - С. 347.

сторические существа, что в основной своей массе охотно принимаем то обстоятельство, что наша судьба - продукт случайных обстоятельств, стихии, Бога, а сами не являемся творцами (миротворцами). Другими словами, люди не признают за собой творческое начало, т.е. тот факт, что именно они являются субъектами истории, а значит собственная история человека еще впереди. За подлинно человеческую историю еще предстоит нешуточная борьба. Она неизбежна, ибо сам человек, а значит, и его история, являются не только началом собственного развития, но и конечной целью. Предыстория – это разворачивание сущности человека, присвоение ее самим же человеком. И свои сущностные силы он давно создал, хотя и не спешит понять, что он, и только он сам есть их творец, поэтому неоправданно передает управление ими религии в лице ее институтов, государству, политикам, моралистам, специалистам по искусству, праву и т.д.

Так же, как дело и не в том, что человек не может быть разумным по определению. «Верно ли, что человек есть существо разумное, homo sapiens? – Неверно. Если бы человек был *по определению* разумным, то он не был бы человеком. Не был бы способен ни сомневаться, ни заблуждаться, не знал бы ни добра, ни зла, не был бы способен к выбору. Иными словами – был бы *обречен быть разумным*, как обречены быть неразумными и булыжник, и растение, и животное»[42].

Но получается, что ему никогда и не стать разумным, если сомнение является необходимым условием в деле познания действительности.

Природа не знает цели, но ее знает человек. Пожалуй, в этом основное условие разумного существования. Только человек вынужден телегу ставить впереди лошади, т.е. полагать цель раньше результата (Л. Науменко). Отталкиваться от результата, т.е. от наличной данности, не имея впереди цели - значит действовать заведомо несовершенным способом, т.е. способом, ограниченным наличными обстоятельствами и условиями. Получается замкнутый круг.

Разум без цели, следовательно, несовершенен. Но, как писал Маркс, «Разум существовал всегда, только не всегда в разумной форме»[43]. Создание атомной бомбы, планирование вторжения на территорию другого государства с целью его порабощения, ограбление банка с корыстной целью, предполагают и разум и цели и даже сознание, но все это предполагается, тем не менее, в неразумной форме.

---

[42]Науменко Л.К. Разум, целесообразность, субъект. Статья опубликована в электронном виде в журнале на сайте «Альтернативы» http:// www. alternativy. ru/ ru/ node/1081-.

[43]Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. - т. 1. - М., 1954. - С. 380.

Вот тут и требуются рассуждения, связанные с пониманием того, какую цель можно считать разумной. Но сколько ни рассуждать, все равно вновь будет воспроизведено, но в несколько иной форме все то, о чем выше уже говорилось. Поэтому выделим только одно важное звено, которое и будет отражать сущность того, что мы называем подлинно человеческим бытием, которое только и можно брать за образец без опасения, что может произойти ошибочный выбор.

И цель, и сознание, и разум должны быть подчинены целому, быть в составе целого. Но как отграничить целое в бесконечном?

Чтобы была понятна логика становления целого, а значит, и его адекватное понимание, следует опять же обратиться к противоречию противоположных моментов целого в процессе его познания, т.е. к истине и заблуждению. Вновь вынужден привести длинную цитату. «Заблуждение (а стало быть, и «зло» и «грех») не есть характеристика идеи и действия по их собственному составу, не есть их положительное свойство. Заблуждающийся человек тоже действует в строгом согласии с формой вещи, но вопрос в том, что это за вещь. Если она «ничтожна», «несовершенна» сама по себе, т.е. случайна, то способ действия, приспособленный к ней, также несовершенен. И если человек переносит такой способ действия на другую вещь, он и попадает впросак.

Заблуждение, следовательно, начинается только там, где ограниченно верному способу действий придается универсальное значение, там, где относительное принимают за абсолютное. Понятно, почему Спиноза столь невысоко расценивает действие по абстрактно - формальной аналогии, формальное умозаключение, опирающееся на абстрактную универсалию. В абстрактной «идее» зафиксировано то, что чаще всего «лезло в глаза». Но ведь это могут быть совершенно случайные свойство и форма вещи. И, значит, чем более узкой была та сфера природного целого, с которой имел дело человек, тем больше мера заблуждения, тем меньше мера истины. По той же причине активность мыслящего тела находится в прямой пропорции *к адекватности* его *идей*. Чем пассивнее человек, тем больше власть ближайших, чисто внешних обстоятельств над ним, тем больше его способ действия определяется случайными формами вещей. И, наоборот, чем активнее он расширяет сферу природы, определяющую его действия, тем адекватнее его идеи. Поэтому самодовольная позиция обывателя и есть наихудший грех...»[44] Вот и получается, что зло, грех и заблуждение – однопорядковые понятия. Зло - в сфере морали, грех - в сфере

[44] Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. - Изд. 2-е, доп. – М.: «Политиздат», 1984. - С. 44-45.

религиозного сознания, заблуждение – в сфере науки. А по сути, – это одно и то же, но выражено разными словами. Так же, как и их противоположности – добро, праведность и истина – являются однопорядковыми понятиями, и размещены они в уже указанных областях общественного сознания: морали, религии и науке. Тут выбор между ними заведомо бессмысленное и глупое занятие. Здесь нужно не выбирать, а понимать различие между этими парными категориями. Так что грешен всегда как раз таки только невежда, неуч, пассивный обыватель.

Есть необходимость здесь что-то пояснять или добавлять? Думается, что нет. Все равно опять придется говорить о том, что человек только тогда и формируется как личность, когда он имеет своею целью интересы всего человечества, а не только его части. И уж тем более он не должен подчинять свою жизнь исключительно частным интересам, как своим, так и частным интересам определенного круга лиц. Можете не сомневаться, что накопление частного, мелочного, ограниченного в собственном характере, рано или поздно будет нарывать и вырываться наружу далеко не радужными для вас симптомами, как в вашей судьбе, так и в судьбе всех тех, кому вы, вольно или невольно, вложили культ частного интереса в качестве цели жизни и критерия истины.

Одним из символов целостности является кольцо, поэтому не случайно оно в искусстве оказывается центральным звеном, символом в противостоянии добра и зла, истины и заблуждения. Кольцо – есть символ того, что начало должно совпадать с концом. Но даже здесь его роль остается чисто символической, потому что реально все зависит от того, в чьих оно руках. Так что никакой символ не может подменить собой то́, что, по сути, может быть выражением целого. Этим целым может быть только сам человек, как личность. Но сама эта личность целостна, если представляет всеобщий вектор человеческого бытия, а не его случайные, преходящие (частные) интересы.

Как тут не вспомнить упрек Гегеля в адрес тех, кто ограничивает познание изучением своеобразия отдельных характеров, полагая, что это и есть приобретение способности компетентно судить о сущности человека. Такое человекознание, по Гегелю, не способствует пониманию того, в чем заключается величие человека, и поэтому такие «знатоки» пытаются из случайных эпизодов человека вывести историческую закономерность, а на самом деле подобные рассуждения фактически низводятся «до игры бессодержательной деятельности и слу-

чайных обстоятельств»[45].

И если сущность есть функция, то целое всегда функционирует далеко не по логике части, если часть противоречит целому, и не является его составным и необходимым звеном. Стоит ли тратить свою жизнь, чтобы, в конце концов, убедиться, что растратили ее на себя, не став человеком в полном смысле этого понятия, так как сами-то вы и не появились в этом качестве, а всю жизнь были мертвым приложением к вещам, их обслугой, их частью не в составе целого. В этом один из глубоких смыслов гамлетовского вопроса вопросов - «быть или не быть».

В. Гёте по этому поводу высказал следующую глубокую мысль: «Изолированный человек никогда не достигает цели. Лишь все человечество вместе является истинным человеком, и индивид может только тогда радоваться и наслаждаться, если он обладает мужеством чувствовать себя в этом целом»[46]. И Гёте здесь абсолютно прав. Более того, в его высказывании нет ни малейшего намека на образное сравнение, и уж тем более в этом утверждении нет никакого пафоса. Образцом для человека будет все человечество, но не как застывшая, раз и навсегда данная модель общественных отношений, а как такое социальное образование, которое может достигнуть уровня субъектности (стать единым субъектом исторического развития), преодолевая пока еще существующую разобщенность и раздробленность человечества на нации, классы, профессии, религиозные конфессии и т.п.

Итак, что есть образование, как не процесс формирования универсальных способностей личности? Универсальность, при этом, должна пониматься как способность (умение) развертывать сущность любого предмета, любого явления, любого отношения между людьми через понятие в его историческом развитии. Поэтому Энгельс в свое время и сказал, что мы не знаем никакой другой науки, кроме науки истории.

Универсальные способности – это не физическая возможность уметь делать буквально все, а способность понимать любую форму деятельности с точки зрения её целесообразности и значимости для развития человечества. В.И. Ленин, как председатель Малого Совета народных комиссаров, мог выслушивать точку зрения любого специалиста, и когда специалист выходил за рамки отпущенного ему времени для доклада из-за того, что не мог кратко сформулировать суть проблемы, В.И. Ленин мог схватывать только из сказанного суть

---

[45] Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. - т. 3. - Философия духа. – М.: «Мысль», 1977. - С. 8.

[46] Гёте В. Избранные философские произведения. - М.: «Наука», 1964. - С. 376.

предмета обсуждения. Он четко мог формулировать решение проблемы так, что она становилась понятна всем членам правительства молодой республики Советов, хотя сам Ленин не был специалистом в этой области. В частности, известен эпизод, связанный с докладом об орудийных лафетах, которые нужно было устанавливать на бронепоезда.

Сегодня невозможно осуществлять образовательную политику вне понимания глобальных политических процессов, т.е. вне понимания способа материального производства, находящегося на стадии завершения всех отчужденных форм отношений между людьми. Человечество находится сегодня на изломе доистории и истории, и тут не до выбора между прошлым и будущим. Если не понять сущность будущего именно как развитие собственной истории человека, а не установление раз и навсегда неизменного порядка вещей, то человечество еще надолго застрянет в круговороте накопленных противоречий, если вообще из него выберется.

Рассуждения, которые были в данном разделе книги, могут повлиять на понимание проблем, связанных с образованием, если у читающего эту книгу человека либо сформирован мотив к познавательной деятельности, либо этот мотив находится на стадии становления. Но, прежде чем говорить о мотивации к познанию, нужно понять, какое необходимое обстоятельство определяет бытие каждого человека, и без которого ему в обществе существовать невозможно в качестве именно мыслящего человека.

РАЗДЕЛ II. О СОБСТВЕННОМ ОСНОВАНИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ, ИЛИ ЕЩЕ НЕСКОЛЬКО ШАГОВ К РАЗГАДКЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДУШИ (ПСИХИКИ)

Данный раздел может показаться достаточно сложным, но большинство людей почему-то этой сложности не замечают в самой жизни или считают, что она является чем-то несущественным, второстепенным. Что это за сложность? А речь идет о том, что в повседневной жизни каждый непременным образом вовлекается в процесс формирования нас самих как разумных существ (homo sapiens) общим для всех способом, избежать который не удается никому. Обратим наше внимание к этому способу.

Широко известно утверждение, что труд создал человека, но, при этом, хотелось бы раскрыть понятие *труд* не в его обыденном значении, а развернуть это понятие в его противоречивости, и вот почему. Обратить внимание читателя на указанное утверждение еще раз необходимо только потому, что вне труда (предметно-преобразующей деятельности) формирование человека и его психики (души) просто невозможно, а значит, невозможно познание, без которого немыслимо и образование в его подлинном смысле. С другой стороны, данное понятие все больше подвергается критике в части отрицания за ним единственного условия возникновения человека.

Несмотря на то, что сущность человека обнаруживается только через труд, т.е. только через предметно-преобразующую деятельность, тем не менее, до сих пор определяющая роль труда для большинства остается чем-то неопределенным и неясным фактором в деле становления человека как в онтогенезе, так и филогенезе[*]. Да и сама трудовая деятельность в некоторых её особенных формах большинством не без основания воспринимается негативно. Я уже не говорю, что для большинства людей сам факт ожидания времени, когда ребенок начнет осуществлять трудовую деятельность, свидетельствует, что это самое большинство не ведает, что для ребенка эта деятельность начинается значительно раньше, чем можно предположить.

Так в чем тут дело? Попробуем разобраться в этой проблеме по порядку. Сначала надо понять, что есть Природа как единственная субстанция (под субстанцией Спиноза понимал то, что является причиной самой себя); далее важно понять, что есть жизнь вообще, и, на-

[*] Филогенез – в данном случае развитие рода человека в его истории; онтогенез – любые изменения в человеке в его индивидуальном развитии.

конец, понять, что есть жизнь в её разумной форме.

Природа существует и развивается по своим законам, и законы эти проявляются через все те относительно устойчивые (повторяющиеся) изменения, которые происходят в ней. При этом всё, что́ имеет в своем арсенале Природа (а этот арсенал, как известно, безграничен, и это безграничное ***всё***[*] никогда не возникало и никогда не исчезало), постоянно преобразуется, т.е. происходит беспрерывный переход материальных образований из одного состояния в другое. *Всё, что однажды в Природе проявилось, то́ и является её атрибутом, т.е. неотъемлемым свойством.* В данном случае, как впрочем, и в любом другом случае, слово «однажды» условно, ибо возникновение и исчезновение чего-либо в пространстве не означает, что оно возникло в первый раз и, если исчезает, то навсегда и бесследно. Это что-либо и впредь будет бесконечно возникать и бесконечно исчезать, но каждый раз в вариациях, которые никогда абсолютно не повторяются.

Данное утверждение нашло свое теоретическое обоснование в монистической философии Бенедикта Спинозы. С этого учения Спинозы, с точки зрения Гегеля, и начинается впервые настоящая философия. Монистическим учение Спинозы называется хотя бы уже только потому, что философ признавал только одну субстанцию (Природу), как абсолютную причину самой себя. И это действительно так, ибо, если полагать, что кто-то или что-то создали Природу, мы должны допустить начало в безначальном, как, впрочем, признать и конечное в бесконечном. Если одно вечно и вездесуще, то где то́ пространство, в котором может находиться другое? Эти и подобные им вопросы очень важно ставить для себя, хотя бы потому, чтобы не пытаться жить, полагая, что можно одно и то же сначала прожить в черновом варианте, и уже только потом это же самое прожить набело. Увы, и к счастью, время (всякое изменение) необратимо, и оно движется от прошлого через настоящее к будущему. Реально существует только настоящее, как свернутое прошлое, а настоящее и есть неразвернутое будущее.

Так же, как бессмысленно делить мир на мир посюсторонний и мир потусторонний. Он один! Каждая ошибка, каждое заблуждение –

---

[*] Во фразе «безграничное **всё**» явным образом просматривается противоречие, которое разрешить в рамках формальной логики невозможно. Если нечто безгранично, то говорить о нем, как о чем-то, что имеет пределы, завершенность, о чем свидетельствует слово **всё**, вроде было бы и неверно. С другой стороны слово *всё* можно расценивать как тот факт, что в мире никогда ничего не возникало и никогда ничего не исчезало, поэтому он всегда соответствует самому себе как нечто целое, а это и есть монизм.

это тоже жизнь, и надо учиться делать их предметом своих размышлений самым серьезным образом, тогда не придется несколько раз наступать на одни и те же грабли. Не ошибается, как известно, тот, кто ничего не делает либо перестал делать, почивая на лаврах достижений и побед, либо постоянно покорно склоняет голову перед неудачами. И тем, и другим бездействием люди ограничивают жизнь и, тем самым, обедняют её. Чтобы не тиражировать и не копить ошибки, нужно чаще обращать свой взор в сторону науки, которая занимается обобщением опыта предшествующих поколений и способствует критическому преломлению его через призму «здесь» и «теперь» существующей действительности, не забывая при этом, что она (наличная действительность) не перестает быть частью целого, т.е. всей Природы.

Поиск смысла человеческой жизни невозможно оторвать от проблем познания, поскольку только человек способен в этом поиске сначала понять, а потом и выйти за её (жизни) естественно-природные пределы, как они сложились на Земле в период её эволюционного развития.

Когда-то жизнь возникла на планете Земля, и когда-нибудь она на ней исчезнет. Но это не означает, что она никогда и нигде больше не возникнет. Возникнет! И ни одно из условий, необходимых для зарождения жизни, в Природе никогда не исчезает, поскольку каждое из них никогда и не возникало, так как каждое условие, необходимое для зарождения и развития жизни, также является атрибутом (неотъемлемым свойством) Природы. Только познав их, разумные существа с развитыми универсальными мыслительными способностями будут способны возрождать жизнь в любой точке космического пространства, а значит, не будет прерываться цепочка развития разумной формы жизни, когда-то начавшая свой путь на Земле. *Познание, разворачивание и сохранение всех этих условий в любой точке пространства и есть смысл жизни любого разумного существа, экстраполируемого всегда в будущее.*

Разумные формы жизни возникают и исчезают в строгом соответствии с законами их развития и существования. Вопрос лишь в том, каким образом законы возникновения и развития разумных форм жизни соотносятся с законами Природы. Исходя из только что приведенных рассуждений об атрибутивности свойств Природы, разумные формы жизни во всех возможных вариациях также являются атрибутом Природы (субстанции)[*], следовательно, законы, по которым они

[*] Б. Спиноза, который всеобъемлюще и глубоко разработал основные философские категории, совершенно однозначно утверждал, что существует лишь одна, а

возникают и развиваются, также являются неотъемлемыми свойствами Природы (субстанции). В этих рассуждениях многие специалисты в области философы усмотрят чистую онтологию* (жесткую предустановленность в развитии разумных форм организации материи чуть ли не в самой Природе), а от этих рассуждений остается один шаг к религиозному пониманию происхождения и человека, и общества, один шаг к идеалистическому пониманию действительности. Кто узрел в данных рассуждениях чистую онтологию, окажутся правыми.

И действительно, сама природа, вне человеческой деятельности, не создает предметов культуры, их может создавать только человек, который хотя и существует внутри природы, и вне её существовать не может, но, тем не менее, он не является продуктом Природы. И поскольку сама природа не создает социальных форм жизни, то и применение такого понятия к любым видам животных, к примеру, к муравьям, усмотрев в их организации жизни социальность, недопустимо. Так же, как неправомерна любая параллель между способами организации жизнедеятельности человека и способами организации жизнедеятельности животных. *Человек творит себя сам, а значит, он творит и те законы, по которым он развивается.* Но творит он их не по прихоти и своему произволу, а в строгом соответствии с уровнем собственного развития, собственных способностей, развитых в нем в процессе своего становления как разумного существа. Поэтому и ответственность за несовершенство этих законов он должен брать на себя, а не перекладывать её на потусторонние силы, как и на саму Природу, де Природа виновата в несовершенстве человеческих отношений, человеческих характеров и способностей.

С другой стороны, любой уровень развития разумных существ, сколь бы он ни был высоким, не предполагает создания в процессе трудовой деятельности того, что не может существовать в самой природе, т.е. всё возникает и создается в строгом согласии с её законами, о чем выше уже говорилось. Но тогда чем отличается социальная организация живой материи от её чисто природных форм?

Не будем ломиться в открытую дверь, достаточно сказать, что это отличие лежит на поверхности и определяется *способом* производства жизненных средств и необходимых условий человеческой жизни самим же человеком. Сюда и следует более пристально вглядываться, когда возникает потребность понять, что есть такое человеческая жизнь. А ведь такая потребность возникает практически всегда, когда

не две, субстанции. Если не оговаривать некоторые нюансы, то у Спинозы «Бог», вся Природа и «субстанция», по своей сути, есть одно и то же.

* Онтология – учение о развитии вообще.

человек вынужден в силу жизненных обстоятельств осмысливать себя в этом мире через призму наличия или отсутствия в себе необходимых признаков (свойств, способностей), благодаря которым он и выделяется из ряда всех других видов живых существ, и выделяется именно как человек, как разумное существо.

Эта потребность чисто психологически может возрастать, когда возникает проблема понимания степени соответствия самости (своей индивидуальности) идеалу. Обиды, огорчения, слезы от неудач и т.п. и есть не только эмоционально окрашенная, но и реально обозначенная неспособность соотносить единичное с всеобщим, субъективное с объективным. Указанная неспособность, если она окрашивается только в эмоциональные тона, т.е. не выходит за рамки искренней чувственности, вызывает умиление, снисходительность, когда речь идет о ребенке, и нередко вызывает раздражение, если эта неспособность в указанной форме достаточно часто проявляется в зрелом возрасте. Стойка в позиции бога, который (по версии религиозных канонов) никогда не заблуждается, увы, присуща многим, особенно детям и тем, кто недостаточно развил в себе способность критически относиться ко всему, в том числе и к самому себе.

Итак, для начала попытайтесь вдуматься в понятие «человеческая жизнь» не столько с позиции его биологического содержания и не с точки зрения естественных наук, сколько с точки зрения осмысления этого понятия как логической категории. Одно дело, когда мы говорим о жизни растений, животных, отдельной особи, просто живой клетки или целой экосистемы, и совсем другой смысл обретает категория жизнь, когда мы её используем в тех отношениях, которые не связаны с биологией. А это: жизнь идеи, жизнь того или иного предмета культуры, и, наконец, жизнь человека, как социального существа, и жизнь его души, жизнь государства, семьи и т.п.

Попытайтесь объяснить рождение, жизнь и гибель любого предмета культуры законами биологии, например, жизнь Колизея, Бастилии, Всемирного торгового центра (башен - близнецов), изделий Фаберже, картины Рембрандта «Даная» и т.п. Тот, кто владеет научными методами исследования действительности, даже не будет делать какие-либо попытки начать исследования в этом направлении. И уж тем более вряд ли можно что-либо понять в рождении, жизни и гибели какой-либо идеи или души конкретного человека, со всеми ее чувственными проявлениями, через исследование только обмена веществ в его организме и функционировании всех органов жизнеобеспечения. Хотя, увы, такие исследования проводятся, но язык не поворачивается называть их научным поиском. Польза от обсуждения подобного рода

исследований крайне сомнительна*, и, если обращать на них внимание, то разве только для того, чтобы наглядно показать очередную попытку введения читателя в заблуждение, в котором возможно добросовестно, а может быть, и сознательно, находится тот или иной автор псевдонаучного труда.

На первый взгляд, читатель не без основания может возразить, что когда речь идет о неодушевленных предметах культуры, то правомерно говорить об их истории, а не об их жизни. Да, это так, но любой предмет культуры есть не что иное, как застывшая идея, воплощенная в предмете мысль, сконцентрированная в предмете культуры жизнь многих судеб. Но только перед взором одухотворенного человека предмет культуры оживает, вступая с его пытливым умом в диалог. И тогда предмет культуры, в котором воплощена всеобщая идея, а не случайный эпизод чьей-то личной жизни, может рассказать о сути бытия многих людей гораздо больше, чем многочасовой рассказ праздного болтуна о своих никчемных похождениях. Такой предмет становится культурным явлением, соответственно, он становится и частью самой человеческой истории.

Неспособность в предметах культуры видеть всеобщее (законы бытия, по которым они возникают и существуют) формирует в индивиде что-то вроде вакуума, и тогда он начинает хаотично манипулировать этими предметами по аналогии или пытается просто подражать кому-либо, пытаясь понять смысл и функциональное назначение этих предметов, полагаясь на случайные факты и обстоятельства. И если отсутствует критическое отношение к своим действиям, возможные удачные результаты действий некритичного человека (что исключать нельзя) им же самим возводятся в ранг всеобщего, в ранг эталона для подражания, причем, слепого подражания ему. Подражание происходит либо при утрате, либо при изначальном отсутствии способности самостоятельно осмысливать собственное поведение применительно к каждому конкретному случаю. И тогда конфликты неизбежны. Индивид, который возводит собственный опыт в ранг всеобщей истины, скорее, будет отстаивать этот опыт, нежели признавать непонимание им существа дела, которое стало предметом его деятельности. Надо помнить, что удачный личный жизненный опыт – это лишь частный случай проявления закономерности. Вот эту-то закономерность в её

* См., например, Савельев С.В. Изменчивость и гениальность. - М.: «Веди», 2012.; Жуков Д.А. Биология поведения – гуморальные механизмы. - СПб.: «Речь», 2007. Эти и подобные им работы нужно просматривать крайне критически, а лучше не просматривать, если читатель еще не достаточно знаком с диалектической логикой.

всеобщей форме и нужно познавать в первую очередь в образовательном процессе.

Многие не совсем понимают, что когда сфера духовного начала, в том числе и сфера интеллектуального потенциала, в человеке очень мала и не целостна, то подобного рода дефицит раздражает его самого именно фактом обнажения внутренней пустоты, и человек в этой ситуации нередко ощущает дискомфорт или даже впадает в истерику.

К счастью, абсолютно бездуховных людей нет, потому что каждого незримо на протяжении всей жизни преследует еще и внутренний собеседник, от которого многие то в восторге, то также устают от него, или даже ненавидят его, а фактически это негативная реакция на себя, внешнее и внутреннее выражение собственного отношения к себе. И тогда возникает стремление как можно скорее найти более содержательную душу и на время присоседиться к ней, переложить на нее проблемы, которые не могут быть поняты и решены самостоятельно. Здоровое недовольство собой - достаточно полезное свойство характера, если оно не становится привычкой брюзжать или кокетничать, не превращается в способ увернуться от решения возникающих проблем.

Если проявление духовности – это сложный внутренний и внешний диалог по поводу преобразования внешнего, а значит, и внутреннего мира, то почему в повседневной жизни многие уделяют больше времени и сил телу, а не душе? Они тратят на него большую часть своей жизненной и душевной энергии, львиную долю времени, которое суждено прожить. При этом тело, чаще всего, люди охотно превращают в цель, а не в средство, не в орудие или надежный инструмент человеческой жизни. Многие могут задать вопрос - если жизнь человека сводится не только и не столько к жизни нашего тела, тогда что́ же есть человеческая жизнь…?

Такая постановка вопроса не означает, что не следует прислушиваться к нашему телу или игнорировать его. Следует! И прислушиваться, и считаться с ним, но не столько с точки зрения постоянного критического отношения к его устойчивым или изменчивым морфофизиологическим особенностям (к примеру, «свет мой, зеркальце скажи….»), сколько с точки зрения его реакции на наши мысли, привычки, воззрения на жизнь в целом. А это уж из области психологии или даже психиатрии (в случаях отклонения от установленных норм в поведении), если речь идет о жизни человеческой личности, индивидуальности. Когда же речь идет об общественной психологии в её историческом развитии, о психике как феномене, то это уже относится к ведомству философии, а не психологии.

Любой, обладающий пытливым умом человек, вполне обоснованно может заявить, что без тела душа не может себя проявить. Думаю, что никто и не будет упорствовать в отрицании удивительной роли тела как того самого «вместилища», где душа скользит в нем, ни разу не соприкоснувшись ни с одной его клеточкой, но существенно, тем не менее, влияющая на его состояние. Именно психика (еще раз напомню, что лучше всего использовать правильное название души – психика) лежит в основе многих, как чудесных, так и ужасающих изменений в организме человека и его внешности, а не наоборот.*

Не следует здесь ожидать мистического объяснения такой сложной и вроде бы непонятной связи между вещью в виде человеческого тела и тем, что называется человеческой психикой, не имеющей признака протяженности (душа бестелесна). Ведь выше уже говорилось, что душа (психика) и тело, имеющее душу - не две параллельно существующие и друг на друга воздействующие субстанции, а одно материальное тело, особым образом осуществляющее жизнедеятельность в среде, организованной особенным (социальным) способом, и только потому имеющее душу (психику).

А и вправду, как может взаимодействовать между собой то, что материально, с тем, что бестелесно? А то, что душа (психика) бестелесна, любой серьезный ученый не сомневается и не будет пытаться доказывать обратное, полагая, что душа будто бы может быть измерена в граммах, сантиметрах и т.п. Ведь для настоящего ученого всякая попытка представить психику (душу) в любом материальном обличии, имеющей еще вес, размеры и т.п., будет расцениваться как бред нездорового воображения, как никчемное занятие обывателя или представителя псевдонаучной теории, а то и просто как очередное шарлатанство религиозно-мистического сознания. Гораздо интереснее и полезнее для развития ума понять разницу между психикой животных и психикой человека, чтобы не делать пустых попыток видеть одно в другом или подменять одно другим. В первом случае психика характеризуется идеальностью, во втором случае идеальность, как и идеальное, вообще отсутствует. Надо бы заметить, что *психическое в человеке (именно в человеке) – это не ответная реакция на внешние*

* Только не следует делать ошибку, которую делают даже врачи, утверждая, что все болезни от нервов. Нервы - такой же орган, как и сердце, почки, железы внутренней секреции и т.д., и они также подвержены заболеваниям, как и другие органы тела вследствие отклонений в психике. Причина человеческих заболеваний кроется не в биологическом теле человека, а в его неорганическом (культурном) теле, т.е. в аномальных отношениях между людьми и аномальных отношений человека к действительности.

раздражители в виде мимики, появления гусиной кожи, слез, покраснения кожи, вздрагивания, срыва в голосе и т.д. и т.п. Эти внешние признаки, которые специалисты привыкли обозначать как проявление психики, в действительности являются лишь внешними проявлениями психического, результатом психической деятельности человека, которую никак нельзя сводить к этим внешним проявлениям тела или полностью отождествлять с ними.

Ниже об идеальном речь еще будет идти, но коль уж соотнесены такие понятия, как идеальное и идеальность, то предварительно о них следовало бы сказать в общих чертах буквально следующее. Когда мы говорим об идеальном предмете, то имеется в виду совпадение идеи с предметом, когда речь идет о понятии идеальность, то в этом случае подразумевается некоторое движение внутри идеи к предмету этой идеи, как бы скольжение внутри идеи к её предмету[47]. Идеальное в предмете может быть обнаружено, но никогда оно не будет совпадать с предметом, так как такое совпадение будет означать лишь конец в развитии духа, а это невозможно.

Самое общее представление о таком понятии, как идеальное, у читателя должно быть, чтобы у него каждый раз не складывалось впечатления, что идеальное чуть ли ни есть энергия, благодаря которой возможно сгибать металлические ложки. Во-первых, вне человека в самой природе идеального не существует. Во-вторых, в Природе, кроме движущейся в пространстве материи, больше ничего нет, как, впрочем, нет и идеального в социальном пространстве, именно нет его как существующей параллельно и независимо от материи некоей субстанции. В связи с этим остается только одно - за идеальное принять то в материальном, что выражает всеобщую природу некоторых других материальных предметов, а значит, и отношений между людьми по поводу этих самых предметов. Приводил и буду приводить самый распространенный пример для понимания идеального. Причина превращения золота в золотую монету не лежит в золоте, как и превращение хлопка в долларовую купюру не скрывается в свойствах хлопка. Любая денежная единица, в каком материальном теле она ни была бы воплощена, лишь выражает всеобщую природу стоимостных отношений. А они изначально зарождаются не в сфере изготовления денежных знаков, а вне этого процесса, в сфере производства материальных и духовных благ, которыми люди обмениваются между собой, распределяя и потребляя их по политэкономическим законам. Но и законы политической экономики сами производны от реальной систе-

[47] Лазуткин В.А. Смысл идеального и идеальность смысла. Гегель – Маркс – Ильин // Свободная мысль, 2009, № 3. - С. 163-176.

мы разделения того самого труда, который и лежит в основании зарождения и развития человеческого общества, т.е. человека.

Итак, вернемся к утверждению, что в основе всех превращений природного существа в существо разумное лежит труд, т.е. предметно-преобразующая деятельность человека, но не всякая деятельность, а именно та, посредством которой предметы природы преобразовываются человеком в предметы культуры. Но что в этой деятельности порождает специфические, т.е. не природные, а чисто человеческие отношения, внутри которых только и возможно появление идеального, без которого человеческая психика (душа) невозможна? Выше об этом уже говорилось – это изготовление одного орудия труда при помощи другого орудия труда. Здесь завязывается первый узелок существом, который впоследствии становится разумным. Почему благодаря именно этой форме деятельности рождаются человеческие отношения, а значит, и сам человек? Ответ на этот вопрос достаточно прост.

Следует различать две формы обмена между человеком и природой. С точки зрения биологии, сущность жизни вообще – это активный обмен живого организма с внешней средой, в результате которого поддерживается жизнедеятельность организма. Потребление организмом веществ, необходимых для обеспечения его жизнедеятельности и выброс организмом переработанных веществ из организма – вот суть естественно-природного обмена между организмом и средой его обитания. В данном случае речь идет об индивидуальном потреблении, в котором происходит воспроизводство индивидуума, продукт этого потребления и есть сам индивид.

Но появляется и другая форма потребления, чисто человеческая – *это производственное потребление*. В нем вся суть человеческого способа жизнедеятельности. Ведь производство любого простейшего орудия труда, предмета культуры предполагает производство и того орудия труда, которым изготовляется предмет культуры. А это уже более сложная цепочка, состоящая из нескольких звеньев, т.е. возникают опосредованные формы деятельности неприродного характера, потому что они вклиниваются между природой в форме естественно-природных потребностей и отношениями между людьми, которые строятся уже на основе *неестественно-природных* (человеческих) способов их удовлетворения.

«Труд потребляет свои вещественные элементы, свой предмет и свои средства, пожирает их, а потому является процессом потребления. Это производственное потребление тем отличается от индивидуального потребления, что в последнем продукты потребляются как

жизненные средства живого индивидуума, в первом – как жизненные средства труда, т.е. действующей рабочей силы этого индивидуума. Поэтому продукт индивидуального потребления есть сам потребитель, результат же производственного потребления – продукт, отличный от потребителя»[48]. Яснее не скажешь. Теперь между людьми начинают формироваться отношения не в связи с естественными потребностями в процессе потребления продуктов природы, скажем, при собирательстве готового природного продукта, а по поводу изготовления, воспроизводства и хранения, как жизненных средств самого труда, так и продуктов человеческой деятельности. И как бы это парадоксально ни звучало, в эти отношения вклинивается центральным звеном и само человеческое тело с его навыками и способностями к предметно-преобразующей деятельности, а потому оно тоже есть результат (продукт) производственного потребления.

Еще раз напомню, что нет такого отношения, как человек ↔ вещь, есть отношение человек ↔ человек, но обязательно опосредуемое предметами культуры, совместная деятельность по созданию которых и порождает всевозможные формы подлинно человеческих отношений между людьми. «Только внутри такой состоящей из «трех тел» системы и оказывается возможным проявление уникальной и загадочной способности человека «относиться к самому себе как к некоему другому», т.е. возникновение личности, специфически человеческой индивидуальности. Там, где такой системы из «трех тел» нет, есть лишь биологическая индивидуальность, есть лишь естественно-природная предпосылка рождения человеческой индивидуальности, но ни в коем случае не она сама как таковая»[49]. Каждому, кто изучал в школе биологию, должно быть известно, что если организм изолируется от привычной для него среды обитания, т.е. от той экологической ниши, в которой он может существовать, то он погибает. Если же человек обособляется от социокультурной среды и перестает осуществлять деятельность по её преобразованию и присвоению, он погибает, но не физически, а прежде всего, как человек, хотя тело его, при известных обстоятельствах, может даже процветать и быть еще при этом эталоном пышущего здоровья.

Предметы природы можно преобразовывать в предметы культуры только в тех пределах, которые позволяют собственные свойства предметов природы. Следовательно, познавать естественные свойства природных образований, как и преобразовывать их, можно лишь сле-

---

[48] Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. - Изд. 2-е. - Т. 23. - М., 1962. – С. 194-195.

[49] Ильенков Э.В. Что же такое личность? // В сб. «С чего начинается личность». - Изд. 2-е. - М.: «Политиздат», 1984. - С. 334.

дуя объективной логике их естественно-природного бытия. Другими словами, человек не может произвольно привносить в предметы природы то, чего в них не может быть, с точки зрения их собственной природы.

Первоначально человек вынужден действовать с предметами своего труда, которые он находит их в естественном состоянии (Энгельс), т.е. учитывая их естественные формы и свойства. Всякое дальнейшее преобразование предметов, выявление в них ранее неизвестных свойств и придание им новых форм корректирует действия человека сообразно новым обстоятельствам. Соответственно, изменяются и отношения между людьми, которые складываются каждый раз сообразно с вновь возникающими формами деятельности.

Проще говоря, создав ложку, человек будет ею пользоваться так, чтобы она соответствовала той функции, которая была изначально ей задана, соответственно, и отношения по поводу этого предмета культуры будут складываться между людьми в строгом согласии с его назначением. От того, что на ложках можно играть, используя их в качестве музыкальных инструментов, сама ложка свою сущность, т.е. как предмет посуды, не утрачивает, и он (этот столовый предмет) полностью никогда не перетечет в разряд музыкальных инструментов. Да и саму ложку человек не выдумывает, почесав себе затылок. Если бы это было так, то спор между материалистами и идеалистами был бы бессмысленным занятием. Ложка, во всех возможных её вариациях, возникает как результат индивидуального потребления произведенного продукта питания, требующего дозированного приема его вовнутрь организма.

Ложка, как и любой предмет культуры, нивелирует все особенности, которые присущи каждому отдельному индивиду. Пользоваться ложкой все вынуждены одинаково, т.е. в соответствии с её окультуренными свойствами и формами, независимо от цвета кожи, волос, глаз, роста и социального положения в обществе. Поэтому, как правило, предметы культуры создаются в максимально всеобщей форме, т.е. под каждого индивидуально ложку не создают, хотя это и не возбраняется. Именно благодаря этой всеобщности человек, к счастью, вынужден быть общественным, а не просто индивидуумом (эгоистическим) существом.

Хотелось бы думать, что у читателя хватит воображения через этот отдельный пример с ложкой понять, что каждого индивида любой предмет культуры превращает в существо общественное, даже если кому-то не нравится это слово в любых его вариациях (коммунистическое = социальное = коллективное). Но не сам по себе тот или

иной предмет культуры превращает каждого индивида в социальное (общественное) существо, а только в тех случаях и только тогда, когда индивид включен в эти самые социальные связи и отношения в качестве их активного агента, их полномочного представителя.

А как же быть с естественно-природными предметами, спросит читатель?

Выше уже было сказано, что познание природы возможно только в результате преобразования предметов природы в предметы культуры с использованием сил природы, особым образом преобразованной человеком, т.е. посредством воздействия на природу орудиями труда, изготовленными самим человеком. Только через это преобразование познаются свойства и формы предметов природы, втянутых в орбиту человеческой жизнедеятельности. Понятно, что этот процесс преобразует и самого человека из естественно природного тела в тело мыслящее, в индивидуально-выраженную представленность социального организма и общественной организации жизнедеятельности. Следовательно, только этой формой деятельности (трудом, проще говоря) и характеризуется сущность человека.

История алхимии убедительно подтверждает, что сколь бы не ухищрялся человек, он в предметном преобразовании получит в итоге только то, что должно быть получено, а значит, попутно откроет те свойства предметов, которые, может быть, и не стремился получить, но эти свойства присущи предмету. Следовательно, его отношения будут выстраиваться в строгом соответствии с реально полученными результатами, а не с воображаемыми целями.

Таким образом, только труд, изготовление орудий труда и пользование ими в строгом соответствии с их назначением и есть всеобщая форма бытия человека. Но в большинстве из нас живет позитивист, т.е. человек, который любит ссылаться на реальные факты при доказывании истины. Думаю, что многие, кто читает эти строки, обязательно найдет в реальной жизни массу примеров, которые будут свидетельствовать о том, что многие слои общества не подпадают под эту самую всеобщность. «С точки зрения канонов формальной логики это определение чересчур конкретно, чтобы быть всеобщим. Под него прямо не подведешь таких несомненных представителей рода человеческого, как Моцарт или Лев Толстой, Рафаэль или Кант»[50]. Наверное, опять же с формальной точки зрения, будут правы и те, кто скажет, что и детей под это определение тоже подвести нельзя. Им не приходится для себя изготовлять орудия труда и даже просто предметы культуры. Многие с пеленок и порой в более старшем возрасте едва

[50] Ильенков Э.В. Там же, С. 280.

лишь научаются пользоваться ограниченным набором предметов культуры, ни разу не изготовив их своими руками, поэтому и представления у них об этих предметах остаются достаточно абстрактными, как у двух генералов из сказки Салтыкова-Щедрина «Повесть о том, как мужик двух генералов прокормил». Судя по результатам опросов молодежи о знаниях культуры, истории, математики и т.д., которые периодически проводятся социологическими службами и становятся предметом обсуждения, указанное произведение Салтыкова-Щедрина еще долго будет актуальным. Думаю, что и «Недоросль» Фонвизина также еще долго будет источником для цитирования примеров невежества.

Получается, что, с точки зрения повседневной практической жизни, «формально определение относится только к узкому кругу индивидов – к рабочим машиностроительных заводов или мастерских. Даже рабочие, машин (орудий) не производящие, а только ими пользующиеся, в рамки такого определения формально не войдут. Поэтому старая логика по праву расценит указанное определение не как всеобщее, а как сугубо особенное определение, как определение не человека вообще, а частной профессии».[51] А если произойдет полное вытеснение физического труда из производства, чем сегодня характеризуется главный вектор общего развития человечества, то по канонам той же самой формальной логики должны исчезнуть и сами основания для развития человека и возможных форм его жизнедеятельности посредством преобразования предметов природы в предметы культуры непосредственно руками самого человека. Проще говоря, всю рутинную работу, в том числе и преодоление сопротивления природного материала, будут осуществлять роботы.

Понятно, почему буржуазное искусство по этому поводу пытается запугать человечество полной технократией, перспективами порабощения его роботами не столько в человеческом обличии, сколько в обличии реальных машин на производстве и в быту. Одни сказки о трансформерах чего стоят, которые заполонили всё детское воображение и игровое пространство. Как бы ни казалось странным, но даже многие взрослые впали в это игровое пространство далеко недетских игр.

Однако человеку следует опасаться не мифической технократии, а отношений на производстве, которые подчинены частным интересам. Все техногенные катастрофы ярко иллюстрируют прямую зависимость их от противоречия между частным интересом, т.е. частным присвоением, и общественным характером производства. Самым яр-

[51] Там же, С. 281.

ким примером могут служить результаты расследования на Саяно-Шушенской ГЭС. Увы, это далеко не первая и не последняя техногенная катастрофа, и, тем не менее, чиновники от образования упорно не хотят в школах и вузах обязательным и необходимым условием гуманизации образования делать предметом изучения законы общественного развития, как они отражены в классических научных системах. Нелишним будет напомнить еще раз, что при гуманизации образования человека предполагается рассматривать не как средство для достижения эгоистических, т.е. частных интересов, а как цель, в которой человек обретет целостность, свою родовую человеческую сущность.

Без научного подхода в изучении общественных законов всякие выдумки о благе человека в рамках отчужденных (частичных) отношений останутся лишь пустыми фразами, а если сказать еще проще, грубой ложью. Чтобы это понять, не мешало бы многим самостоятельно поразмышлять над следующим утверждением Маркса, выведенного из самой действительности, в которой господствует система разделения труда на умственный труд и на физический труд, что и порождает частную собственность: «Упрощение машины, труда используется для того, чтобы из совершенно еще не развившегося, только формирующегося человека, из *ребенка* сделать рабочего, в то время как рабочий стал заброшенным ребенком. Машина приноравливается к *слабости* человека, чтобы превратить *слабого* человека в машину»[52]. Как потом это распространяется на все общество, становится всеобщей нормой в отношениях между людьми, ниже будет показано. Пока же можно сказать, что физический (рутинный, алгоритмизированный) труд в его современном состоянии скорее порождает бездуховность, а духовным в обществе становится всё, что этому противостоит, всё, что против этого протестует.

Тем не менее, у многих читателей не может вновь и вновь не возникать недоумение - как к деятельности, порождающей духовность, порождающей человека, отнести любого другого человека, который внешне непосредственно вроде бы и не принимает участия в преобразовании предметов природы в предметы культуры? Но так ли уж случайно Ильенков, вслед за Марксом, Энгельсом и Лениным, настаивает на том, что человек производит орудия труда, и только поэтому он есть существо «мыслящее, говорящее, сочиняющее музыку, подчи-

[52] Маркс К. Экономико-философские рукописи 1844 года. / К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. - Изд. 2-е. - т. 42. - М.: «Политическая литература», 1974. - С. 130.

няющееся моральным нормам и т.д. и т.п.»[53]?

Мало ли что там кто-то на чем-то настаивает, скажет дотошный читатель, и будет по-прежнему добиваться, чтобы ему показали тот самый реально-идеальный «треугольник», как всеобщую основу, клеточку всех общественных отношений. И это требование не так уж и наивно, по сравнению с требованием показать, как обезьяна превращается в человека. Если на требование показать, как чудесным образом на глазах у одного поколения обезьяна превращается в человека, можно просто не реагировать ввиду его абсурдности и глупости, то отмахнуться от требования показать всеобщую основу человека в его всеобще-конкретном виде, чуть ли ни ежеминутном проявлении, вполне возможно.

Оставление этого требования без внимания в обществе вещного потребления будет постоянно множить скептическое отношение к утверждению, что труд создал человека. Одним из показателей развитости общества будет отсутствие проблемы в понимании фундаментального положения, что труд не только создал человека, но и продолжает его творить и будет оставаться всеобщей основой для его жизнедеятельности и непрерывного развития. Было бы, конечно, здорово, если это понимание у большинства людей формировалось бы посредством осмысления всего того теоретического наследия, которое существует в виде трудов классиков политической экономии, материалистического понимания истории и диалектической логики. Но процесс познания устроен так, что без практической деятельности многие верные теоретические положения понимаются с трудом или вообще не понимаются. С другой стороны, чем больше человек занят только физическим трудом, тем меньше шансов увидеть в этой деятельности всеобщее, т.е. законы и их функционирование. Тогда получается, чтобы человек научился видеть всеобщее, он должен перестать заниматься физическим трудом, который следовало бы «уничтожить». А как же тогда он почувствует, к примеру, свою силу и свои возможности, если он не сможет прочувствовать силу сопротивления того природного материала, который он решил преобразовать в предмет культуры?

Читатель может быть обескуражен таким противоречием, в котором, с одной стороны, труд является всеобщей основой для возникновения человека, и он же (труд) подлежит уничтожению как одно из условий, которое препятствует развитию человека. На самом деле никакого противоречия нет, особенно когда будет понято, что физиче-

[53] Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. - Изд. 2-е, доп. – М.: «Политиздат», 1984. - С. 280.

ский труд в том понимании, как он был описан в первой главе, не является исключительно человеческой формой деятельности. Более того, физический труд в его отчужденных формах претит человеку, поэтому всю историю развития техники можно охарактеризовать и как процесс передачи человеком силам природы воспроизводство средств, необходимых для существования человека, и как передачу природе воспроизводство жизненных средств самого труда.

Достаточно привести пример, который известен практически каждому человеку. Можно самому пестом молоть зерна пшеницы, чтобы получить муку, а можно сочленить природные предметы так, что они сами будут это делать при минимальном участии человека. Водяная, ветряная и даже приводимая силой электромотора мельница осуществит молотьбу любого зерна гораздо быстрее и в гораздо большем количестве, чем это делал бы человек, используя только силы своих мышц. И так во всем. Но только потому, что человек прошел школу размельчения зерен своими руками, изготавливая для этого необходимые предметы, он смог пойти дальше, начав конструировать мельницы и т.п. В этом и есть суть истории, которая характеризуется совершенствованием орудий труда, а значит, и совершенствованием самого человека. Все достижения хранятся не только в исторических книгах, в художественной и научной литературе, но и в предметах и орудиях труда, ставших археологической находкой, или в предметах и орудиях труда, которые сохраняются в примитивных обществах, как функционирующие средства производства, как незамысловатые предметы повседневного обихода.

Дело в том, что пока живой человек будет элементом производительных сил в виде рабочей силы, то собственная история человечества еще долго не наступит. О чем идет речь? Да все о том же. Человек не должен быть придатком, частью орудия труда, деталью. Наличие этой формы труда в обществе есть абсолютно верный признак его неразвитости, верный критерий отсутствия гуманистического принципа в общественном производстве. Повторюсь, что при рыночной экономике есть единственный на рынке товар, который может создавать прибавочную стоимость (частный капитал) – это рабочий с его навыками и способностями осуществлять предметно-преобразующую деятельность по жестко заданным программам, алгоритмам. И чем он менее квалифицирован, тем больше прибавочная стоимость, т.е. неоплаченный труд. А в этом и есть суть частной собственности. Частную собственность можно «на деле» уничтожить единственный способом – полностью исключив физический труд на производстве.

Почему многие считают, что это утопия? Да только потому, что

действительно трудно понять, как и кто будет выполнять грубую физическую работу. Но понять это, исходя из существующего уровня развития производительных сил, устройства общественного и индивидуального быта, действительно крайне затруднительно. Поэтому и возникают несуразные предположения, что если чиновники любого уровня, специалисты, рабочие и т.п. будут честными, тогда и появится возможность обустроить общество по-человечески. Как раз таки такое апеллирование к морали и есть на самом деле самая махровая утопия с длинной бородой. Не наступит при указанных морально-этических условиях всеобщее благоденствие, пока будет сохраняться основная причина, порождающая существенные различия в способностях людей. А причина одна – существующее противоречие между уровнем развития производительных сил и производственных отношений, разрешить которое можно лишь при условии, что человек перестанет быть элементом производительных сил, а его место полностью займет наука.

Меньше всего властители мира хотели бы, чтобы это противоречие человечеством было разрешено именно таким образом. Проблемы с внедрением открытия Н. Тесла, связанного с резонансным трансформатором, является яркой иллюстрацией нежелания властителей мира сего допустить человечество к действительно революционным открытиям в области развития, скажем, энергетики. Не менее опасно для власти имущих любые попытки сделать предельно доступным понимание сущности человека и способов его разумного развития.

Чтобы читателя не пугал акт (действие) передачи силам природы воспроизводство условий человеческой жизнедеятельности, было бы правильным еще раз коротко обрисовать, в чем же суть такой передачи.

Человек может руками копать землю? Может! Но можно эти руки усилить палкой-копалкой, потом лопатой, потом экскаватором и т.д. Руки и ноги экскаваторщика делают не те действия, которые необходимы при копании земли, но результат впечатляет. А потому и впечатляет, что человеком передана силам природы функция копания посредством создания, к примеру, экскаватора. И в этом акте человек тысячекратно усилил не только возможности своих рук и ног, но и познал мощь своего ума, своих способностей создавать предметы культуры способом, каким сама природа сделать не может. Соответственно происходят и изменения в регулировании отношений между людьми. Не за горами время, когда руки человека вообще будут освобождены от функции управления этими и подобными механизмами, и тогда уделом человека будет исключительно творческая деятельность.

Очень важно, осознает ли всё человечество пагубные последствия противоречия между различными формами труда или нет. Ведь когда голова одного человека руководит руками другого человека, исключая факт использования головы последнего в процессе труда, то получается в итоге, что один не умеет делать то, что умеет делать другой, который не понимает до конца то, что он делает. Это и есть суть разделения труда, это и есть уничтожение целостности человека, его уродование, разрыв его на несвязанные между собой фрагменты, что, собственно говоря, и отображали в своих произведениях Босх, Пабло Пикассо, Сальвадор Дали, Матисс и многие другие деятели сюрреалистического искусства.

Безусловно, что именно в этом отношении и говорится о противоречии между тем, что труд, с одной стороны, является всеобщим условием развития человека, и он же в его отчужденных формах является препятствием для его развития.

Так или иначе, это противоречие уже завладело всем земным сообществом, поэтому оно и порождает всю ту мистику, о которой писалось в предисловии данной книги. Действительность разрывает жизнь людей на несовместимые между собой фрагменты, и каждый, овладев её осколками, искренне пытается другим доказать, что у него, и только у него целостная картина мира.

Как проявляет себя эта разорванность - вопрос интересный, но почему-то он интересует только психологов и психиатров. Политики в тандеме с частными владельцами, присвоившими себе все богатства, старательно продолжают расчленять человеческие души, уродуя их. При этом они не считают себя повинными в этой вивисекции, как будто не их стараниями осуществляется это расчленение душ и судеб. Реальные виновники всех бед на Земле ежедневно убеждают каждого, что профессионалы от психологии, социологии, политологии и религии способны успешно стыковать пазлы человеческих характеров и судеб, и что им как будто бы нет альтернативы. А может быть, альтернатива все-таки есть?

Полагаю, что практически каждый в состоянии самостоятельно разобраться в сути хотя бы своего бытия, если будет пытаться вникнуть в следующую логику отношений между людьми и своей роли в этих отношениях.

Все дело в том, что в самой действительности есть объект предметно-преобразующей деятельности, мимо которого не пройти никому, даже если кто-то не является педагогом, психологом или психиатром. Осуществляемая с ним определенным образом деятельность и верно выстраиваемые отношения с ним способны вывести любого на

путь истины, если отнестись к этому объекту со всей серьезностью. Попробуем найти и выразить (от-образ-ить) всеобще-конкретный предмет деятельности, формирующий и определяющий облик, как всего человечества, так и каждого отдельного человека. Ведь на этот самый всеобще-конкретный, и *образец, и предмет деятельности одновременно,* и ориентируется внимание читателя практически во всех разделах книги.

Если быть очень внимательным в жизни, то всеобще-конкретный образец и предмет деятельности никогда и никуда не исчезал, а постоянно находится на виду у всех, но почему-то таковым большинством людей он не воспринимается или просто не замечается.

По жанру классического детектива, если требуется надежно спрятать какую-либо вещь, её кладут на видное место, но непременно рядом с такими вещами, которые скорее будут отвлекать взгляд от искомой вещи, чем указывать на неё. Вот таким политическим феншуем, но с негативными целями, и занимаются те, кому очень невыгодно, чтобы искомый тысячелетиями предмет был человеком найден. И занимаются этим политики так усердно и убедительно, что многие присоединяются к этому процессу, добровольно набрасывая на это самое искомое и, якобы никому неведомое, массу несущественных или вообще не относящихся к нему определений и признаков, даже не подозревая, что на самом деле занимаются не поиском, а маскировкой истины. Поэтому, наряду с искомой «вещью», возникают случайные, несущественные вещи, которые манипуляторам общественного мнения возводить в ранг всеобщей меры человеческой жизни очень даже выгодно. Вот и навязывается та или иная мера вещей, и даже мера самого человека, в виде газа, нефти, угля, золота, денег и т.п. Хотя еще древнегреческий философ Протагор провозгласил, что «Человек есть мера всех вещей», что означало только одно – «не вещи задают меру человеку, а человек задает меру вещам»[54], каков человек, таковы и вещи, но человек не как натуральное (природное) тело, а как исторически развивающееся существо. Несовершенный человек будет создавать несовершенные вещи, или вещи, которые будут противостоять ему, как враждебная сила.

Итак, назовем эту искомую всеобщность в её всеобще - конкретном виде. Она настолько очевидна, настолько известна всем и до банальности проста, что когда на неё указывают, то все равно невольно возникает желание назвать её мудреными словами, как это сделал король лоскутного королевства, образ которого талантливо передал

[54] Гусейнов А.А. Мораль. Общественное сознание и его формы. - М.: «Политиздат», 1986. - С. 146-147.

Владимир Этуш в фильме-сказке «Старая, старая сказка». Он начал читать слово отгадку так, будто совершает открытие, т.е. торжественно стал коверкать слово «огурец». И в науке, и в образовании тоже часто выдумывают новомодные словечки, когда не в состоянии системно и логически мыслить с помощью уже существующих научных понятий и категорий, отшлифованных веками. Но когда король все же понял, что это именно огурец и есть, в самой загадке обозначенный как предмет без окон и дверей, он удивленно и радостно произносит это слово, но уже не искажая его: «Огурец, елки-палки!» Произнесу и я то, что и есть мера всех вещей в его непосредственном всеобще-конкретном виде. *Всеобще-конкретной основой для любого человека, как в его особенных формах проявления, так и в его неповторимой индивидуальности, и будет самое, что ни на есть, реальное человеческое существо. Но не просто существо, а существо в его деятельностной ипостаси, т.е. всякий раз, когда он преобразовывает предмет природы в предмет культуры… елки-палки.*

Не могу утверждать, будет ли только что приведенное высказывание и его обоснование читателями и специалистами расценено как колумбово яйцо*, или как очередное изобретение колеса, но чтобы представить всю его значимость для понимания сущности познавательной деятельности и роли труда в этом, попробую заставить эту банальность засверкать собственным сиянием.

Не в теории, а именно в повседневной практической деятельности, и в педагогической в том числе, большинство людей упускает очень важную деталь в понимании предмета труда, когда говорится, что человек есть существо, способное изготавливать орудия труда. Напомню, что способ действия человека зависит от свойств предметов труда, находимых им в природе в их естественном состоянии (Энгельс). Вот, уважаемый читатель, здесь и сосредоточьтесь. Так ведь и человеческое тело рождается *как просто тело, как немыслящее, а значит, просто природное тело*, хотя и живое. ***Вот его-то первым мы с первых дней и до конца своей жизни и начинаем обрабатывать как предмет природы, постоянно преобразовывая его в предмет культуры, совершенствуя его в дальнейшем уже как предмет***

* Когда Колумба упрекнули в незначительности его открытия, и что любой мог бы открыть Америку, Колумб предложил присутствующим поставить вареное яйцо вертикально. Ни у кого, кто пытался это сделать, это не получилось. Тогда Колумб очистил широкую часть яйца и поставил его вертикально. Опять все были возмущены, что Колумб применил достаточно хитрый прием, которым мог бы воспользоваться каждый, на что Колумб ответил, что разница между ним и присутствующими в том, что он эту задачу решил легким способом, а они нет.

***культуры. В результате этого воздействия и происходит совершенствование тех, кто его совершенствует как культурное существо, т.к. включаясь в этот процесс, каждый воздействует и на самого себя, на свое собственное тело*. Вот почему учитель и ученик всегда должны быть в одном познающем субъекте.**

Не всегда это удается делать хорошо и до конца, но только потому, что человечество пока еще объективно не владеет ***всем*** арсеналом приемов и способов превращения тела человеческого индивида в культурное (мыслящее) тело по его идеальной мерке, «идеальному образцу». Не удивляйтесь, уважаемые читатели, что слова «идеальный образец» взяты в кавычки. Они потому и взяты, что как такового образца, тем более идеального, ни в природе, ни в самой социальной действительности, как раз и навсегда данная и безупречная модель, не существует. Но давайте к этому пониманию будем подходить по порядку.

Важно изначально принять как аксиому, что человеческое тело – это не только и не столько его физическая оболочка в виде органического (биологического) тела, сколько его культурное (неорганическое) тело. Вот в него и помещают все «инструкции», способы взаимодействия человека с человеком, и все способы воздействия человека на Природу. Поэтому любая «инструкция по использованию человеческого организма»[55] (выражение известного китайского врача Чжен Фучжуна) будет ущербной и недостаточной, если она рассматривает и учитывает только органическое (биологическое) тело человека.

Поэтому мы либо почему-то забываем, либо не понимаем, что наше тело нельзя исключать из предметно-преобразующей деятельности, как тот самый естественно-природный предмет труда, на который мы сами, в первую, а не в последнюю очередь, и воздействуем не только ежедневно, но даже ежесекундно. И не столь уж и важно, это наше тело или тело другого человека. Добавлю существенное замечание, что сегодня способы воздействия на тело человеческого существа и способы, какими мы формируем его как культурное тело, определяются, увы, не свойствами биологического и даже культурного тела, а диапазоном тех социальных функций, которые необходимы для функционирования социальных институтов, существующих в буржуазном обществе. А это не есть хорошо!

Каково главное свойство биологического тела человеческого существа? Человеческое тело в момент рождения является универсально-неспециализированным биологическим телом, которое потенциально готово освоить любые способы жизнедеятельности. Если бы это

[55] Чжэн Фучжун. Лучший доктор – ты сам. – М.: «НЕОГЛОРИ», 2014.

было не так, то человечество на заре своего рождения так и не смогло бы выйти благодаря труду за пределы естественно-природных способов жизнедеятельности. Но для максимально полного использования всех преимуществ универсально-неспециализированных биологических свойств человеческого тела требуются универсальные методы и способы включения их в социальной среде, и их дальнейшее развитие. В этой книге и ведется речь на уровне пропедевтики о познании некоторых из этих самых способов.

Сделать из неумелых верхних (передних) конечностей ребенка руки, которые приобретают способность действовать по форме и логике любого другого культурного тела, разве это не труд? Сделать глаза, уши и другие органы ребенка «теоретиками», разве это не труд? Разве для этого труда мы не используем другие орудия труда, начиная с соски, погремушек и иных предметов культуры, кончая сложными приборами и предметами для развития особенных (профессиональных) и даже универсальных способностей человека? Разве мы не создаем и не совершенствуем такие инструменты, как речь, слово, логику, посредством коих совершенствуем способность воспринимать мир с точки зрения красоты (эстетики), нравственности, права, религии и т.п.?

Я уже не говорю о таких сложных инструментах воздействия на процесс становления человека, как различные социальные институты, политические, правовые, религиозные и т.п. учреждения.

Читатель может себе вообразить, какими должен обладать способностями и умениями педагог, воспитатель, который взялся из просто тела сделать мыслящее тело, разумное существо. Тем более нетрудно себе представить, какие должны произойти глубинные изменения в самой системе образования, чтобы она могла выполнять свое прямое предназначение – воспроизводство человека, а не производство живых роботов.

Человек, его физическое тело, как пишет Ильенков, до сих пор генетически устроен так, что ему ходить на четырех конечностях удобнее, чем на двух ногах. Насильственно ломая этот естественно-природный способ передвижения, мы используем множество предметов, отвлекая руки человека от функции хождения. Разве в этом мы не преодолеваем сопротивление человеческого тела, делая его сначала прямоходящим, а потом приспосабливаем его к тем или иным сложным формам поведения и деятельности, превращая его, тем самым, в особенное человеческое существо (в специалиста, профессионала), а в редких случаях и в универсально-мыслящее существо, т.е. в личность?

И, наконец, сам ребенок разве не участвует в процессе превраще-

ния своего естественно-природного тела в тело культурное? Разве ему самому не приходится преодолевать сопротивление, как своего тела, так и тела взрослого, то заблуждаясь при этом, то находя верное решение, адекватный способ взаимодействия, верный способ выстраивания отношений? Таким образом, Моцарт, Толстой и т.п. как раз таки непосредственно участвуют в превращении просто тела (немыслящего) в мыслящее тело, в разумное существо, создавая по законам красоты предметы культуры в виде музыкальных и художественных произведений. И чем развитее индивидуальные чувства человека, тем сильнее воздействие на него со стороны предметов искусства, когда они помещены между развивающимся телом и развитым мыслящим телом. Опять всплывает наш треугольник, внутри которого функционирует психика человека, его интеллект: человек ↔ предмет культуры ↔ человек.

Вот и получается, что *мы не всегда осознаем себя и как главный предмет нашего труда, и как универсальное орудие воздействия на самих же себя через преобразование внешнего мира. Мы забываем, что являемся не только средством, но и целью жизни.* Этот самый предмет труда, и этот труд, в котором мы сами себя творим, останутся с нами навсегда, как бы мы не совершенствовались и не видоизменялись. В отношении самих себя мы совершаем ту самую предметную деятельность, благодаря которой и происходит движение извне и вовнутрь себя. Другими словами, происходит то, что писалось выше – опредмечивание и распредмечивание.

Что объективно мешает нам осознавать себя как основной предмет нашей деятельности (трудовой) и осуществлять в отношении нас самих эту самую деятельность? Мешают те самые социальные шоры в виде установок, штампов, различных правил и даже грамматическая структура языка, которая нами осваивается, чаще всего, чисто формально, без постоянного осмысления всех его элементов. И если мы без достаточного критического отношения, т.е. формально и нередко хаотично, применяем накопленные нами знания и навыки в общении друг с другом или в процессе преобразования предметов природы в предметы культуры, мы неизбежно попадаем впросак. И в таких случаях проблематично утверждать, что происходит трудовая деятельность в строгом смысле этого понятия, и есть диалектическое мышление, а происходит чисто рассудочная ответная реакция, которая, в лучшем случае, уподобляется реакции животных, а то и просто чисто механической ответной реакции робота, запрограммированного реагировать на строго определенные раздражители.

Хороший специалист и есть хороший винтик в системе строгих

правил государственного механизма регулирования общественных отношений. Точное воспроизведение существующих правил, по которым функционирует государственная машина, и есть суть бытия чиновника, специалиста. И если вне точного воспроизведения правил функционирования государственной машины специалист существовать не может, потому что не способен, он теряет смысл своей жизни. Вот почему бытует отрицательное отношение к чиновнику со стороны мыслящих людей. Речь идет не о тех людях, которые думают, что они мыслящие (к ним можно отнести почти всех живущих на планете Земля людей), а о тех, кто действительно умеют диалектически мыслить.

А что является реальным и безошибочным индикатором нашей неспособности мыслить подобающим образом? Эта неспособность обнаруживается всякий раз, когда возникают между людьми споры и ссоры вместо разумного диалога, когда призываются в качестве арбитра аргументы физической силы вместо силы разумных аргументов и т.д. и т.п.

Вот и вся разгадка, почему труд является всеобщей основой становления человека для каждого и всех, независимо от того, кто и чем занимается реально в жизни - пишет стихи, учит, учится, делает станки, занимается спортом или политикой. И здесь же разгадка, что происходит, когда люди избегают труда в его неотчужденных формах. Так что безработица человечеству не грозит, а вот творческий труд будет в «избытке», тогда как в настоящее время он в дефиците. Ныне существующие формы отчужденных отношений, как и физический труд, претят человеческой сущности, противостоят ей как враждебная сила, и уже только поэтому они должны быть полностью упразднены (уничтожены). Вольно или невольно, но каждый человек сопротивляется отчужденным формам отношений всеми правдами и неправдами, начиная от противоправного поведения на одном конце спектра сопротивления, и кончая творческой деятельностью во благо всего человечества и его будущего, на другом конце спектра отрицания отчуждения.

К сожалению, мы в этой деятельности по отношению к себе и к другим не только творим себя, но, увы, пока еще больше занимаемся безобразием в прямом смысле этого слова, т.е. делаем то́ и так, вследствие чего в нас самих чистый, т.е. «идеальный образ», либо не проявляется, либо проявляется в замутненном или искаженном виде, и тогда мы сами становимся в той или иной степени без-образ-ны, бездуховны. Незнание законов не освобождает от ответственности, но и слепое следование законам не меньше ведет к трагедиям и драмам.

Вот тут-то и должны быть востребованы диалектическая логика, диалектическое мышление как единственный способ разрешения коллизии между сущностью и существованием. Это не означает, что невозможны ошибки. Возможны, но, следуя классику, можно сказать, что главное не то, что мы ошибаемся, а важнее не упорствовать в ошибках. Критическое отношение к собственным мыслям и есть надежное средство не завязнуть в своих ошибках.

Ведь духовность человека проявляется не в том, что он постоянно хочет сказать, что он существует как просто тело, пусть даже и способное искусно накладывать на себя макияж и модно наряжать его, но и в том, что он может достойно представлять нечто большее, чем только его тело. *Духовность – это способность быть представителем всего человеческого рода во всем его многообразии и во всех его существенных и необходимых проявлениях, и, тем самым, в своей телесности, в своих движениях, каждый раз культурным способом выражать это многообразие тогда, когда в этом возникает необходимость* или *потребность*. Универсальные мыслительные способности – это не умение одновременно представлять все существующие формы деятельности. Это действительно утопия. **Универсальные способности** – *это такой способ взаимодействия с внешним миром, когда человек каждый раз самостоятельно может разрешать любое встречающееся на его жизненном пути то или иное противоречие (проблему) с учетом неповторимых особенностей, проявляющихся в каждой конкретной ситуации.* Поэтому любое насильственное ограждение человека от осуществления мышления в его высших формах не ведет к формированию у него универсальных способностей, т.е. готовности действовать по любой логике и форме, а загоняет его в узкие рамки несовершенного (усеченного) личного опыта. Благо, если бы только индивид добровольно загонял сам себя в рамки своего личного опыта, миропонимания, становясь салтыковским премудрым пескарем. Чаще всего его подсаживают на несовершенный и не понятый им чужой (чуждый для разумного человека) опыт других неразумных людей. Вот и возникает вопрос в свете вышесказанного, осуществлять ли деятельность по освоению универсальных методов познания или нет. Если понят смысл последних абзацев, неужели в этом случае может возникнуть проблема выбора?

Несколько слов об отчуждении.

В данном разделе, как и в других, нередко используется такое понятие, как отчуждение. Чтобы понять смысл этой категории, нужно либо заглянуть в «Экономическо-философские рукописи 1844 года» К. Маркса, которые размещены в 42 томе собраний сочинений (2-е из-

дание) К. Маркса и Ф. Энгельса, либо в отдельно изданную книгу его сочинений, под названием «Из ранних произведений». Однако для неподготовленного с точки зрения философии читателя трудно будет понять смысл и значение для него самого такой социальной функции, как отчуждение. А постоянное повторение слова «отчуждение», как мантру, и что человек постоянно живет в обществе отчужденных отношений, вряд ли сделает это слово для него понятным и, тем более, значимым. А воздействие на каждого такой социальной функции, как отчуждение, огромное, если не определяющее. Поэтому не пытаться хоть как-то разобраться в понятии «отчуждение», что называется, обойдется себе дороже. Тем более, что к такому понятию, как труд, отчуждение имеет прямое отношение.

Можно опустить некоторые нюансы и принять без детального осмысления такой факт, что отчуждение рождается вместе с частной собственностью, и они взаимно определяемые и взаимно воспроизводящие друг друга стороны внутри одного и того же, т.е. труда.

Читатель может возразить, что труд возник и развивался и до возникновения частной собственности, однако говорить, что изначально существовало и отчуждение вместе с первыми формами предметно-преобразующей деятельности (труда) вроде бы и не логично. Когда ставится знак равенства между трудом и частной собственностью, а, значит, и отчуждением, то имеется в виду, что речь идет не просто о труде, а о труде, который разделен, поделен между людьми. Когда поделен труд, почему бы не поделить, ополовинить, очетвертить и вообще минимизировать самого человека и гипертрофировать какую-либо его одну способность, сделать его тем самым, частичным, а значит, и легко порабощаемым? Когда труд разделяется на умственный и физический? Когда в голове одного человека продумывается и теоретически выстраивается вся трудовая операция, в чем бы она ни выражалась, а затем она исполняется по частям руками, ногами, глазами других людей, которые практически мало связаны между собой предметом конкретной деятельности. Именно тогда и возникает частная собственность.

В системе разделения труда (на умственный и физический) каждый становится «ценным» для других только тогда, когда он осуществляет лишь одну, да даже если пусть и несколько, социальных функций, и эта функция (функции) становятся единственным условием его жизни, его физического существования. Через эти функции, как и в них самих, человек утрачивает свою целостность, свою человеческую природу, он в ней и в продуктах этой функции отчуждает свою человеческую (родовую) сущность. «Отчуждение, собственно, состоит в

том, что человек, не познавший законов, управляющих движением стоимости, информации и энергии, сам является на протяжении всей предыстории лишь их рабом, агентом, песчинкой, включенной в их круговорот. В составе технологии человек играет малопочтенную роль лошади в чигире – роль производителя мышечной энергии. Однако, хотя современное общество, далеко еще не избавившее человека от этой первобытной доли, склонно окружать романтическим ореолом фигуры инженера и банкира – они оба не более чем агенты процессов производства информации и стоимости, порабощенные чуждыми силами организационных и экономических законов»[56].

Отчужденные отношения, порождаемые отчужденным трудом, частной собственностью, не знают духовности, они её игнорируют, полагают её несущественным в жизни человека. Противно? Да, это против человека, его сущности, т.е. существа, способного действовать не только по любой культурно-исторической модели отношений, но и творить их самому. Но по этой противной логике живет подавляющее большинство людей, которых очень трудно называть людьми, поэтому они и имеют то, что имеют - собственную ограниченность как единственное средство существования, и за эту ограниченность они готовы класть не только свою жизнь и здоровье, но жизнь и здоровье других людей. И чем ограниченнее сталкивающиеся между собой люди, тем ожесточеннее борьба между ними. И эта бесконечная «война всех против всех» порождается отчуждением, частной собственностью.

В одном из своих афоризмов Гегель дает достаточно прозрачный намёк на действительное чувство бессмертия человеческой души, а значит, и действительную духовность. «Круг жизни крестьянки очерчен ее коровами – Лизой, Чернушкой, Пеструшкой и т.д., сынишкой Мартеном и дочкой Уршелью и т.д. Философу так же интимно близки – бесконечность, познание, движение, чувственные законы и т.д. И что для крестьянки ее покойный брат и дядя, то для философа – Платон, Спиноза и т.д. Одно столь же действительно, как другое, но у последнего преимущество – вечность»[57]. Высказанная мысль Гегеля в данном афоризме позже была развита Марксом до своего высшего предела в «Капитале», как и в других его исследованиях, понять которую до конца можно лишь поняв суть учения Маркса в целом. «Понять Маркса. Для нас это равнозначно тому, чтобы понять самих се-

[56] Платонов С. После коммунизма. - М.: «Молодая гвардия», 1991. - С. 99.
[57] Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. - т. 2. - Афоризмы. - М.: «Мысль», 1971. - С. 532.

бя…»[58]. Нетрудно догадаться, почему власть предержащие упорно отворачивают людей труда от учения Маркса. Они знают, что следуя в русле марксистской логики, рано или поздно можно добраться до иглы, на конце которой их смерть.

Один из фундаментальных методов познания действительности, который был сформулирован Марксом – это метод восхождения от абстрактного к конкретному. Как-то в Дубнинском «Государственном университете «Природы общества и человека»[59] мне, не будучи студентом, дважды довелось прослушать лекцию одного профессора из Москвы. К счастью, я не запомнил его имени. Читая лекцию студентам, которые слушали его без энтузиазма, этот профессор на двух лекциях, как по шаблону, произнес одну фразу, которая касалась как раз этого метода. Профессор произнес её примерно следующим образом, что впервые метод восхождения от конкретного к абстрактному был «придуман» не Марксом, а Платоном. Вот так, придумал, да еще и не Маркс, а Платон. Что это было, случайностью или проявлением некоей закономерности в существующей системе образования? Тогда я был значительно моложе и робко с места переспросил, а не называется ли этот метод восхождением от абстрактного к конкретному? На что профессор стал утверждать, что этот метод называется именно так, как он сказал. При этом взялся объяснять студентам свое понимание категории «конкретное», которое можно пощупать, потрогать, поскольку оно чувственно-воспринимаемая единичная вещь, и уже от неё к абстрактному её пониманию, т.е. к некоторой идеальной (воображаемой) модели этой вещи. Конечно, такие пояснения категорий «конкретное» и «абстрактное» ничего общего не имеют с тем, как они понимаются в науке.

Во-первых, Маркс говорил о восхождении от всеобще - абстрактного к конкретному. Всеобще-абстрактное у Маркса – это и есть тот самый стержень в любом предмете культуры и природы, который человеческим умом не выпускается за пределы сущности (функции) предмета. Поэтому он вполне осязаем. Этот стержень, к примеру, существует как в палке копалке, первом орудии для углубления поверхности земли, так и в современных шагающих и водометных машинах, выполняющих эту же самую функцию, что и палка-копалка. Поэтому

---

[58] Платонов С. После коммунизма. - М.: «Молодая гвардия», 1991. - С. 17.

[59] К слову, даже название университета может говорить, о том, что в данном учебном заведении вряд ли понимают сущность того, что есть человек, общество и природа. Тогда в этом университете (не знаю, как сегодня) функционировала кафедра биологии человека. О какой биологии человека могла идти речь, трудно судить.

он и называется всеобщим (общим для всех) признаком предмета в его историческом развитии.

Что касается такого понятия, как «*абстрактное*», то оно означает буквально следующее – то, что вырвано из всего многообразия, как бы мыслимое свойство, которое изолировано от этого многообразия, и чем тот или иной признак предмета несущественен для него, тем абстрактнее предстает этот предмет перед нами. А вот вся история развития этого предмета, вся его разновидность (в том числе его существенных и несущественных признаков) и есть *конкретное*, поскольку именно в ней (в истории развития) и выявляются все необходимые условия его возникновения и развития, т.е. становится логика его бытия.

Трудно понять, для чего и почему профессор философии, читавший лекцию студентам на эту тему, исказил этот закон, который студенты так и не поняли, а значит, они в дальнейшем вряд ли смогли сделать его инструментом своего интеллекта. Маловероятно, что студенты смогут понять, в чем суть выражения «анатомия человека – ключ к анатомии обезьяны», или, если сказать иначе, «развитое тело легче изучать, чем клеточку тела»[60]. Педагог, пропустивший мимо себя этот закон как якобы несущественный, так и не поймет, для чего ему нужно изучать современные научные, т.е. доведенные до философского уровня и обоснования, теории воспитания, образования и т.п., и почему нельзя полагаться только на свой личный опыт, каким бы он успешным не был. Нередко общественная практика обгоняет индивидуальный опыт педагога гораздо быстрее, чем он успевает перестроиться в строгом согласии с внешними обстоятельствами, с логикой развития общества в целом, поэтому ему будет затруднительно в этом развитии обозначить для себя и для других основной вектор.

Попытаюсь выразить тот самый предел понимания действительности, с высоты которого всегда видна следующая высота, благодаря чему каждая достигнутая ступень в развитии скорее будет выполнять не функцию трона, а становиться трамплином для следующего витка в развитии. *Человек, который понял смысл человеческой жизни, не может постоянно не находиться в поисках способов делать собственное понимание этого смысла достоянием других. В этих поисках он сам становится мудрой книгой жизни, в которой можно найти ответы на вопросы, поставленные жизнью. Его предел - это не замыкание на себя, а выход за собственные пределы в логику исторического развития.* Поэтому проблема в развитии заключается не в достижении какой-то конечной цели, а в том, чтобы достигнутая цель стала необ-

[60] Маркс К. Капитал / К. Маркс, Ф. Энгельс. Собр. соч. - Изд. 2-е. - т. 23. - М.: «Политическая литература», 1960. - С. 6.

ходимым условием дальнейшего развития, т.е. истории, в том числе и личной истории. Именно такая личность и проживает долгую жизнь не с точки зрения количества прожитых лет, а с точки зрения понимания богатства её содержания. А это означает, что познавать жизнь можно и нужно только в её объективных формах, т.е. как она была до рождения личности, и какова будет логика её развития в будущем. В этом познании развитую личность трудно ограничить непреодолимыми преградами, и поэтому в этом движении она обязательно будет находиться в том состоянии, которое называется человеческим счастьем. Личности не грозит забвение.

Поэтому еще раз напомню читателю, что из-за приверженности к частной собственности (частному интересу) мы незаметно для самих себя становимся частичными, а потом боимся утратить эту частичность, проявляющуюся в нас как индивидуально освоенная социальная функция в системе общественного разделения труда. Цепляясь за эту частичность, мы добровольно ограничиваем, точнее, ограждаем себя от того, что человеческую психику (душу) делает человеческой – мы ограждаем себя от истории, познание которой в её всеобщих формах и делает сознание человека историческим, а нас самих субъектами истории, а не щепками на её волнах.

В обществе бытует достаточно распространенное мнение, что существует (должно существовать) некое состояние общества, которое нужно достигнуть, чтобы заполучить весь набор мыслимых и немыслимых благ. Если для кого-то данное понимание смысла существования сводится именно к достижению такого состояния в обществе в целом (и уж тем более в ограниченной среде), то это верный признак отсутствия перспектив в развитии, а значит, и затухание самой человеческой истории. Несколько в фантасмагорической, но в яркой образной форме братья Стругацкие выразили печальный финал такого понимания и достижения цели в своей повести-сказке для научных работников младшего возраста «Понедельник начинается в субботу». Существо, которое полагает, что достиг предела в своем развитии, получил буквально все, что ему желалось, неизбежно будет стремиться свернуть вокруг себя пространство и время. В реальности установить раз и навсегда единый порядок для всех можно примерно такими способами, какими это пыталась осуществить нацистская Германия.

Увы, пока подавляющее большинство людей и есть та или иная общественно-значимая функция, через неё каждый представлен в обществе. Если её отнять, что́ остается? Либо бессодержательный остаток – индивид (просто биологическое тело), либо чистая сущность – личность, которую трудно разглядеть за набором субъективных пред-

ставлений как о нас самих, так и об окружающей нас действительности. *Но универсальность личности проявляется именно в способности действовать в строгом согласии с обстоятельствами, которые раз от раза в абсолюте никогда не повторяются.* И если окружающие не способны видеть все те особенности, которые и делают что-либо всем известное еще и уникальным, неповторимым, то это и порождает чувство одиночества и пустоту в душе у тех, кто этой способностью обладает. Способность видеть в чем-то уже известном всем и каждому все оттенки особенных моментов и делает человека уникально неповторимым.

В философии словом индивид[61] одинаково обозначается любой предмет (включая сюда и человека) в том случае, когда кроме того, что он есть нечто единое и неделимое, сказать больше нечего. Больше ничего о нем сказать нельзя именно потому, что нечего к нему добавить, кроме того, что он *есть просто как тело*, индивид, который как бы качественно не определен. Но когда применяется слово вещь, то имеется в виду наличие в индивиде каких-либо характерных признаков, которые из-*вещ*-а-ют о возможности отнесения индивида к определенному роду или классу вещей. Хотя, если обратиться к первоначальному значению слова «вещь», то она (первооснова слова вещь) означает волю, желание, что уже характеризует особенные свойства в психике конкретного человека посредством выявления его желаний. Кстати, у животных желаний нет, есть лишь естественные потребности и инстинкты. *Индивид*, применительно к человеку, если он обладает неповторимыми признаками, свойствами, присущими только ему, и если при этом он выражает всеобщую природу любой вещи в неповторимой манере, уникальным способом, характеризуется уже как индивидуальность, а не как вещь или как просто индивид. А неповторимость манер проявляется именно тогда, когда в человеке развита способность каждый раз видеть в общем - особенное, как и в единичном - общее.

С пониманием того, что есть личность, ещё сложнее, хотя личность не бывает без индивидуальности.

Как-то в беседе со знакомыми в контексте темы высказался, что пытаюсь понять, что такое личность, и исследую эту категорию. Тогда одна из собеседниц с умилением сказала, что когда она смотрит на своего ребенка, которому чуть больше 2-х лет от рождения, то уже видит в нем личность. Сначала порадовался за нее, что у человека нет

[61] in-dividuum, атом. In-d?viduitãs. 1) неделимость; 2) нераздельность. См. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – Изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: «Русский язык», 1976. - С. 515.

проблем в понимании того, что есть такое личность. Оно (понятие личности) есть у нее только потому, что она видит в своем малыше личность, и все тут. Но разворачивания темы не последовало после того, когда с неподдельным любопытством спросил у нее, что она понимает под словом личность? Сначала была короткая пауза, затем на лице собеседницы обозначилось выражение в виде улыбки с оттенком удивления, и выражение её лица как бы утверждало и вопрошало одновременно - что уж тут непонятного, и что тут обсуждать?!

Если личность рассматривать с точки зрения существующего общественного организма в любой момент его исторического развития, то в идеале *личностью может быть тот, кто каждым своим действием способен адекватно выразить суть времени, в котором он живет, его стержневую основу и главное противоречие этого времени*. Благодаря таким способностям личность может безошибочно определять объективные причины, из-за которых происходят в обществе отклонения от основного вектора. Более того, личность не только может объяснить объективные причины изменений в обществе, но и влиять на эти изменения, корректируя их сообразно выявленной и понятой им закономерности в развитии общества. Для этого личность должна обладать универсальными способностями, т.е. каждый раз уметь осуществлять деятельность в строгом согласии с логикой предмета своей деятельности.

Универсальность в познавательной деятельности заключается не в том, что человек может действовать по любой схеме, хотя и в этом тоже. *Любому педагогу, да и любому родителю, решившему серьезно образовывать своих детей, надо бы понять, что благодаря дедуктивному мышлению человек может размышлять о действительности без самой действительности и уже только поэтому не зависеть от повседневных фактов и обстоятельств, что позволяет проявлять творчество в поисках истины, скрытой за многообразием случайностей*.

Историческая личность всегда действует в строгом согласии с логикой развития общественных отношений, поэтому она воспринимается и отождествляется с этим самым временем, в котором происходят особенные события. Следует помнить, что время и есть всякое изменение, в том числе и в социальном пространстве, правда, не всякие изменения являются историческими фактами, а только те изменения в обществе, которые явились следствием разрешения внутреннего противоречия в обществе. Те, кто принял в разрешении этого противоречия самое активное участие, и становятся субъектами истории, её активными проводниками.

Многим известно выражение, что великая личность рождается раз в сто лет, так же, как не менее известным является утверждение, что каждый человек личность. Не личность рождается по какому-то неведомому графику, вот так, вдруг, не в связи со всеми теми обстоятельствами, которые способствовали её формированию, а обстоятельства, внутри которых человек проявляет активность, осмысливая их через призму законов развития общества в совокупности (внешние обстоятельства, плюс активная жизненная позиция), и порождают личность. Активность личности должна совпадать с главным вектором эпохи, она его должна оседлать. И чем противоречивее эпоха, тем больше востребованность в исторической личности, способной существенно повлиять на разрешение существующих противоречий.

У меня не было никакого желания иронизировать по поводу представления о личности, которым обладала молодая женщина. Не приходится сомневаться, что её малыш действительно адекватно каждый раз отражает суть того наличного мира, в котором находится. Возникает нужда, он ее не опосредует ничем, а оправляет тут же, как только она возникла. Возникает чувство голода, он не стесняется требовать его удовлетворить самым естественным способом – криком и плачем, ничего общего не имеющих со скулением животных. И вправду, уже в этом действии человек существенно отличается от животных, требуя своим криком или плачем посредника в лице его матери, посредника между его естественными потребностями и способом их удовлетворения. «Стон животного – это стон бессилия перед лицом безысходности. Импульсы немой боли, содрогающей все тело, заодно – и голосовые связки. Сугубо страдательная реакция. Напротив, плач младенца – это акция, выразительное обращение к силам взрослого, который должен придти на помощь и изменить обстоятельства: накормить, вытереть, сменить пеленки, убаюкать»[62]. Ребенок точно знает, как заставить руки взрослых обслуживать его потребности. Если пытаются вызвать у него улыбку, малыш не кокетничает, а выдает ее по первому требованию. Если будет играть органная музыка, он будет плакать. Формально, как будто бы, внешние признаки личности налицо. Одно слово – личность!

Все бы ничего, если бы этот мир, в котором находится младенец, так и оставался бы неизменным и строго определенным мирком до конца его жизни. Но в этом случае можно говорить о патологии, либо в самих отношениях между ребенком и взрослыми, либо в виде ошиб-

[62] Кудрявцев В.Т. Личность и личностный рост как проблема гуманитарного знания // Сб. XV Международной научной конференции «Ильенковские чтения – 2013». - М., 2013. - С. 103-104.

ки природы, когда младенец перестает развиваться в силу сбоя в генетической программе. В обоих случаях жизнь в наличии, но без личности, жизнь индивида, овоща, как говорят психологи и психиатры, в крайнем случае – существа, непосредственно реагирующего на внешние раздражители без какого-либо их критического осмысления.

Увы, чтобы сегодня кто-либо был представлен в большом мире людей, ему, как минимум, надо освоить любую хотя бы одну особенную способность (профессию, форму деятельности), которой характеризуется современное ему общество. Представленность через особенные формы деятельности, через статус - это билет в кармане каждого, с указанием ряда и места в жизни, поменять которые, не нарушив ближайший порядок вещей, не так уж просто, особенно когда возникает желание не созерцать жизнь, как на сцене, а показывать собственное её понимание другим. Вложенная Шекспиром в пьесе-комедии «Как вам это понравится» в уста персонажа по имени Жак фраза - «Весь мир – театр, в нём женщины, мужчины – все актеры» - каждый раз произносится, когда мы сетуем, что представляем в этом мире не себя, а играем чью-то роль по заранее кем-то написанному сценарию. Ведь в продолжение этой фразы в пьесе именно данное обстоятельство и описывается, когда люди чаще всего слепо подчиняются социальным алгоритмам.

И, несмотря на некую социальную запрограммированность, называемую нами судьбой, каждому человеку хотелось бы знать, благодаря чему и как можно выйти за рамки уготованных ролей и ощутить себя в чистом виде, т.е. без всяких довесок, вывесок и наличных штампов, социального клейма в виде статуса?* Нельзя сказать, что всё то, что́ есть в нашем сознании, и есть наше чистое «Я». Но и до всякого проявления сознания, как и самосознания, наше «Я» отсутствовало. Наше «Я», как впервые, так и в последующих психологических актах обнаруживает себя через другое «Я», но другое «Я», возникающее и в дальнейшем существующее в нас как идеальное, как всеобщее «Я», никогда не становящееся тождественным нашему чистому «Я», но и никогда не дающее нашему «Я» покоя. Ведь от реально проявляющегося другого «Я» можно отмахнуться, уйти, просто игнорировать его или не замечать. От идеального, внутреннего «Я» отмахнуться слож-

* Речь, в данном случае, идет не о религиозно-мистическом отрешении от всего сущего, как, например, рекомендует практика в раджа-йоге, подводя в медитации к состоянию самадхи, нирваны или сансары, в которых человек отрешается от своих прошлых ошибок, противоречий, от своих прошлых действий. Хотя некоторые элементы этой практики вполне можно было бы успешно использовать в психотерапии.

но, а порой просто невозможно. При этом даже в голову не придет мысль, что другое «Я», хоть и проявляет себя вовне, но оно, тем не менее, тоже идеально.

Да, но идеальное, как ни странно, существует объективно, и от сознания, к счастью, не зависит. Всякая попытка поставить идеальное в зависимость от субъективного состояния индивида делает идеальное лишь бледной копией его чистой формы, как бы сказал Платон.

Кто будет сомневаться или опровергать повседневно встречающиеся факты, когда ребенок вполне отличает свое Я от любого другого Я, но если другой Я вдруг назовет себя тем же именем, что носит конкретный ребенок, то этот самый конкретный ребенок будет недоумевать, почему есть еще одна кроме неё, к примеру, Оля? Увы, но собственное идеальное «Я» для многих так и остается до конца жизни неким существом, конфликтующим с Я действующим, практикующим. О причинах этого конфликта говорилось уже много раз и еще будет сказано. Но все их варианты вполне можно вывести из противостояния между личными интересами и интересами всего общества.

Но, чёрт побери (!), скажет читатель, как и когда это всеобщее, идеальное «Я» во мне возникает как «не-Я», которое, на самом деле, и есть «Я»? И как быть с абсолютно верным тезисом К. Маркса, в котором он утверждает, что «главный недостаток всего предшествующего материализма - включая и фейербаховский - заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берётся только в форме *объекта*, или в форме *созерцания*, а не как *человеческая чувственная деятельность, практика*, не субъективно»[63]?

Думающий и опытный педагог никогда в своей педагогической практике не будет игнорировать тот факт, что восприятие у ребенка такое же субъективное, как и у взрослого. Субъективность ребенка все же более непосредственна, по сравнению с субъективностью взрослого, но именно она должна являться самым интересным объектом внимания в деятельности педагога. Человек без и вне субъективного мироощущения будет интересен разве только такому специалисту, как психиатр, в лучшем случае, в худшем - специалисту по биороботехнике. «Опыт индивида – это *форма субъективного синтеза любой* человеческой активности»[64]. Все дело в том, что не бывает абсолютно идентичных ситуаций, и внешняя предметная действительность подвижна и изменчива, поэтому и опыт всегда может выступать только в форме субъективного восприятия указанной изменчивой и подвижной

[63] Маркс К. Тезисы о Фейербахе. Собр. соч. - Изд. 2-е. - т. 3. – М., 1955. - С. 1.
[64] Лобастов Г.В. Диалектика разума и феноменология безумия. – М.: «Русская панорама», 2012. - С. 374.

внешней среды. Если бы ребенку (да и взрослому тоже) внешняя действительность сразу давалась в её всеобщих и объективных формах, любое познание было бы ненужным занятием.

В жизни каждого человека существует тот самый первый акт, который можно обозначить как первое явление себя к себе. В первом акте первого явления «Я» каждого проявляется в результате резкого противопоставления, внезапного противостояния и противоречия пробудившегося «Я» с «Я» другого, разместившегося внутри одного и того же человека. В дальнейшем «Я» якобы другого все больше и чаще обосабливается от Я действующего, обретая некую всеобщность. И чем разнообразнее окружение у ребенка, чем активнее он в этой среде, а среда активна по отношению к ребенку, тем больше его идеальное Я обретает чистую форму. Активное взаимодействие в ребенке Я эмпирического (практически действующего) с его Я идеальным (логическим), формирует в ребенке нравственно-этические принципы его индивидуального бытия.

У ребенка самоощущение начинается не с момента уединения или изолирования его от социальной среды в его противоречивости, а в момент, когда он впервые делает самостоятельные попытки действовать как существо, способное своими действиями разрешать ближайшую проблему (противоречие), которое встает на его пути как препятствие. Чаще всего это и удивляет, и забавляет взрослых, которые становятся свидетелями проявления этой способности у детей. Маловероятно, что ребенок теоретизирует в этих случаях. Просто способ его практических действий совпадает с логикой разрешения противоречия. Попробуйте вспомнить и восстановить свои первые ощущения самого себя, и вы сразу поймете, о чем идет речь.

Многочисленные опросы, которые проводились мною в связи с данным фрагментом работы, только подтверждали правильность понимания того факта, что только в противоречии (в его обнаружении) зарождается именно человеческая психика, т.е. человеческая душа, «Я». Для ясности приведу одно описание своих ранних впечатлений о своем самоощущении, которое сделал один из опрашиваемых. Ему запомнилось и смутно сохранилось в его памяти и в ощущениях восприятие его матери, которая вдруг перед ним предстала сразу в нескольких качествах: мамы, женщины в белом халате и заведующей яслями. Возникло противоречие, породившее тупик в выборе отношения к данному существу, которая вчера была только мамой. Ведь для ребенка заведующая яслями (воспитательница), врач и мама - слишком тощие абстракции. Для очень маленького ребенка доктор – это только доктор с крайне ограниченным набором качеств в субъектив-

ном восприятии ребенка, мама – это только мама, воспитательница – это только воспитательница, и никем другим для раннего детского мироощущения каждый из них уж быть не может.

Или еще одно первое яркое впечатление о самоощущении. Видение и ощущение запаха сухой глины в виде дувала (забор из глины в Средней Азии), одновременно с полевым маком, растущим в глиняной стене, обмазанной кизяками, источающего резкий ароматный и специфический запах. Опять резкое противоречие, которое обнаружилось в виде наличия строго очерченной формы, яркого цвета, терпкого запаха мака с одновременным присутствием всякого отсутствия формы, цвета и запаха у глиняного сооружения в виде дувала.

Эмоциональный всплеск от возникающего в таких случаях самоощущения настолько сильно проявляет себя, что порождает некоторое легкое стрессовое состояние психики. Происходит столкновение двух, а то и более тощих абстракций, и именно их столкновение и порождает вспышку зарождающегося сознания. Первые образы становятся личным опытом ориентирования в окружающем пространстве. Ведь эти первые образы и есть эмансипированные от предметов чувства ребенка, и образы видятся ребенком через призму соотнесения их с другими людьми и другими предметами. Как правило, эти первые чувственно воспринимаемые образы самочувствия (самообнаружения) остаются на всю жизнь в качестве стартовой точки движения собственного «Я». Само «Я» уже есть проявление всеобщего и идеального в форме противоречия, нашедшего свое разрешение в субъективном опыте, который при слишком успешном способе его разрешения становится не только индивидуальной, но общественной практикой, совершенствуясь в дальнейшем.

На языке строгой науки этот всеобщий способ зарождения «Я» у ребенка можно выразить так: «Противоположные определения связаны только внешними обстоятельствами бытия ребенка. Чтобы противоречие выступило в своей чистоте, время должно быть снято, в опыте (во времени) заданные противоположные формы поведения должны быть даны одновременно!– что и осуществимо только в форме знания. В форме знания определения активности смещаются в логические определения, которые не зависят от пространства и времени. Необходимость разрешения противоречия порождает импульс собственного движения, самоопределяемости. Здесь и возникает Я».[65] Сказано будто бы всё верно. Но читатель, искренне желающий понять, как, когда и почему зарождается душа ребенка, как она «дышит» каждую се-

[65] Лобастов Г.В. Диалектика разума и феноменология безумия. – М.: «Русская панорама», 2012. - С. 429.

кунду и развивается, скажет, что приведенная цитата действительно может иметь существенное значение для понимания сути человеческой души, т.е. «Я», но она понятна лишь узкому кругу специалистов. А раз она понятна лишь узкому кругу лиц, то пусть специалисты между собой и общаются по этому поводу, продолжая шлифовать свои мысли.

Позволю себе предположить, что некоторые читатели могут рассудить примерно так, что от такого совершенствования польза для многих - как для мертвого припарки. Но ведь так могут рассудить только те, для кого душа лишь накопитель «заимствованных отовсюду фраз», и у которых все дело ограничивается лишь спонтанным цитированием выдержек из чужих суждений, доставание из глубины своего Я схем, заготовок, и насильственная подгонка под них внешних обстоятельств. А если подойти иначе, т.е. с точки зрения объективной логики[66], проявляющейся с железной необходимостью, а не из гадания о существе любого дела? Ведь ценность любого значимого суждения как раз и кроется в том, что его следует уметь пропустить через сито собственного критического анализа, в том числе и через призму уже имеющихся знаний, чтобы она, в конечном счете, совпала с объективной логикой предметного бытия. Если этого не умеют делать взрослые, то чего они, в таком случае, добиваются от детей?

Давайте попробуем приведенное высказывание подвергнуть критическому анализу. Возьмем первую фразу из приведенного суждения о возникновении «Я», которая, как должен помнить читатель, звучит так: «противоположные определения связаны только внешними обстоятельствами бытия ребенка». Теперь оживим, т.е. актуализируем данную фразу. Приведем пример, который уже описан в психологической литературе. У ребенка, имеющего опыт ожога кожи посредством прикосновения к горячему утюгу, возникает устойчивая связь между горячим утюгом и ожогом кожи. О***предел***ение, что горячий утюг обжигает кожу тождественен его личному опыту, если личный опыт и есть предел понимания этого явления. Но вот ребенок пристает к старшей сестре, которая касается руки младшего брата холодным утюгом, чтобы заставить его отстать от нее, и у него в месте прикосновения холодным утюгом вздувается волдырь. Теперь в опыте ребенка, который убеждается, что утюг был действительно холодным, а волдырь все равно возник, имеется два противоположных о***предел***ения, два взаимоисключающих опыта, каждый из которых выходит за

[66] Объективная логика – законы, которые проявляются в самой природе. Субъективная логика – это то, что стало нашим пониманием в объективной логике и способом нашего бытия.

собственные пределы. А если еще к этому опыту добавить ожог холодом (морозным воздухом, к примеру), то этими опытами неизбежно обнаруживается противоречие, что ожог может быть как от горячего, так и от холодного предмета. Попытки заглушить боль от ожога чем-то очень холодным, в известные моменты, еще больше усиливают болевые ощущения. Впрочем, как и наоборот.

Реальная боль от горячего или холодного, которую пытаются устранить противоположными температурами, и есть субъективно воспринимаемая необходимость, наталкивающая ребенка на разрешение возникшего противоречия. Но он находит его действительное разрешение в опыте взрослого человека, который смягчает боль капустным листом, соответствующим порошком или растительным маслом, в опыте, который стал моментом общественной практики, требующей дальнейшего развития. И если это обстоятельство умный взрослый попытается сделать основой для дальнейших логических рассуждений ребенка, который и без этого сам может быть озадачен проблемой, каким это образом противоположные температуры вызывают один и тот же эффект, только тогда и может произойти смещение наличного опыта, наличных противоречивых о***предел***ений в сторону уже чисто логических определений, лежащих уже за пределами непосредственного пространства и времени ребенка. Конфетка от доброй тёти и запрещение любящей мамой есть эту конфету своим противоречием выводят ребенка на логические определения, никак не связанные с его вкусовым восприятием конфеты именно в данный момент. И так буквально во всем.

Так-то оно так, но кто может оперировать философскими понятиями, вполне справедливо упрекнет меня за приведенные примеры, в которых все сводятся к индивидуальному опыту. Именно сужение всеобщего до единичного (редуцирование в психологии) и порождает иллюзии, что у ребенка имеются заранее заданные параметры оценки боли, вкуса, добра, зла и т.п. Но в том-то и дело, что их у него изначально нет, более того, не он их сам формирует. *Система специфических, чисто человеческих, отношений к миру вещей и к миру идей зарождается не внутри психики ребенка, а вне неё, впоследствии, однако, перекочевывая в психику ребенка, преломляясь через призму её особенностей.* Вопрос лишь в том, как она перекочевывает в психику ребенка и трансформируется внутри него, сообразуясь с его субъективностью, с его индивидуальностью?

Предполагая обратное, взрослые люди, тем самым, снимают с себя всякую ответственность за свое неразумное поведение в отношении детей, как, впрочем, они такой жизненной позицией снимают от-

ветственность и за свои собственные поступки. Поэтому и возникают утешительные, но, по сути, ложные установки, типа что заложено природой, то это уже никак не исправишь.

То, что система отношений между людьми зарождается в обществе, я повторять уже не буду. У кого есть жгучее желание искать их вне труда, вне общества, в самой природе, то пусть ищут. Положительный результат, т.е. ясное понимание того, какие действительные причины лежат в основе возникновения человека и его психики, может появиться, если выводить их из самих же человеческих отношений.

Как отмечалось выше, само по себе изготовление орудия труда является недостаточным фактором в возникновении человека. В конце концов, примитивные орудия труда изготовляют и дикие животные, но у них от этого не возникает и не развивается сознание, рациональное мышление, т.е. не появляются чисто человеческие признаки в психике. Более того, даже изготовление одного орудия труда при помощи другого орудия также не влияет на развитие человека и его психики, если оно не осуществляется внутри общественных отношений, хотя именно уже на этом уровне возникает пропасть между животными и людьми, а сами люди более тесно сплачиваются внутри родовой общины. Они вынуждены это делать, так как скудный набор примитивных орудий труда, их трудоемкое изготовление предполагает участие всего рода в этом процессе, как и коллективное участие в процессе добычи или производстве предметов индивидуального потребления.

Совсем другое дело, когда возникает производство предметов, непосредственно не связанных с индивидуальным потреблением. Первой формой производства, напрямую не связанного с созданием жизненных средств для индивидуального потребления, стало производство сосудов (гончарное искусство), поэтому этот способ производства в истории развития человечества так и называется - «сосудистым способом производства». Изготовление сосудов означало только одно - возможность хранения продуктов индивидуального потребления (масла, зерна, в частности) в сосудах при их излишках. Существенно снизилась зависимость человека от естественно-природных циклов, их стихии. Изготовление сосудов, их использование требовало особенных навыков и способностей, ставших самостоятельной формой деятельности по отношению к другим формам деятельности (собирательство, охота, ловля рыбы и т.п.), которыми были заняты все члены рода.

Зарождение внутри человеческой родовой общины различных,

относительно самостоятельно существующих форм деятельности, и явилось тем обстоятельством, благодаря которому стало возможным развитие и расширение разнообразия отношений между людьми.

Во-первых, и это является крайне существенным обстоятельством, возможность хранить излишки продуктов в сосудах позволило с этого момента не уничтожать и не съедать захваченных в плен из другого рода людей, как это было распространено до сосудистого способа производства, а оставлять их в живых, используя труд инородцев для нужд своего рода. Во-вторых, именно это обстоятельство легло в основу роста населения, но уже не по законам естественно отбора, а по законам социальных отношений, в которых впервые возникает то, что и делает человека человеком, делает его гуманным – ***это планирование, т.е. возникновение целеполагания не для одного, а для всех***. Познание законов природы, «приручение» их, сознательное их использование делает возможным целеполагание, что в принципе невозможно вне планирования хозяйственной деятельности. Все это и выводит человека на более высокий уровень развития и до сих пор является существенным условием его развития. И нет принципиальной разницы между наличием целеполагания как у отдельного человека, если он человек, так и у всего человечества. В развитом обществе наличие цели у отдельного человека не только исключает её наличие у всех сразу, а наоборот - предполагает её у всех с железной необходимостью.

Отсутствие целеполагания в обществе в виде планирования хозяйственной деятельности свидетельствует о его недостаточном развитии. *Ведь общество – это не количество людей, и даже не количество производимых вещей, а количество разнообразных отношений между людьми в силу наличия разнообразных форм предметно - преобразующей деятельности*. Однако действительное богатство общества определяется способностью каждого вступать в любое социальное отношение и понять его как нечто целостное, как функцию в системе уже существующей социальной структуры общества. Вот почему Гёте совершенно справедливо утверждает, что «изолированный человек никогда не достигает цели. Лишь все человечество вместе является истинным человеком, и индивид может только тогда радоваться и наслаждаться, если он обладает мужеством чувствовать себя в этом целом»[67].

Даже внутри рода, при наличии нескольких видов деятельности, возникает потребность в особом виде деятельности, без которой регулирование отношений между людьми, осуществляющих различные

[67] Гёте В. Избранные философские произведения. - М.: «Наука», 1964. – С. 376.

формы деятельности, существование и развитие рода становится невозможным. Речь идет о способности осуществлять распределение и обмен различных продуктов деятельности между всеми членами рода. Заметьте, речь идет не об обмене деятельностными способностями, что, собственно, и есть образование в его чистом виде, а значит, и есть действительный, т.е. человеческий, обмен, а речь идет об обмене продуктами (вещными результатами) различных форм деятельности. Другими словами, внутри рода зарождается посредник между людьми в виде сначала родовой знати, а потом и государства, которое вне торговли (первой формой узаконенного грабежа) существовать не может. Увы, именно на этой доисторической стадии развития современное человечество пока еще и находится. Поэтому преподносить даже развитые рыночные отношения, их стихию как собственное человеческое основание для существования и развития общества - значит, вообще ничего не понимать ни в истории, ни в устройстве общества и, соответственно, ничего не понимать и в образовании человека как гуманного существа, способного овладевать универсальными мыслительными способностями. Здесь, собственно говоря, и кроется методологическая основа для преподавания, как истории, так и обществоведения, которые, по своей сути, являются одним и тем же предметом.

Из всего вышесказанного должно быть понятно, что целостность сознания, мышления, а значит, и целостность личности, не может быть вне целостности всего общества. Но пока не будет целостна сама предметно-преобразующая деятельность (труд), ожидать целостности общества и личности также не приходится.

В каких случаях можно полагать, что происходит целостная предметно-преобразующая деятельность? Из теоретического положения о том, что необходимо устранить противоречие между умственным и физическим трудом, вполне можно вывести общее представление о целостности труда. Ведь разрешение противоречия не означает, что одна из противоположностей в противоречии уничтожается. В том-то и дело, что ни одна из них не уничтожается, а они обе порождают новое противоречие, более высокого уровня, и в этом новом противоречии они оседают в качестве строительного материала, сохраняясь в сознании человека в виде знаний.

Что означает противоречие между умственным и физическим трудом? Для начала надо забыть, что умственный труд - это якобы пассивное созерцание какого-либо предмета или почесывание затылка на диване при рождении мысли, так же, как и физический труд не есть чисто физические усилия до седьмого пота и трата при этом большого количества калорий.

На что следует в первую очередь обращать внимание при выявлении различий между умственным и физическим трудом? Во-первых, если деятельность совершается без понимания причинно-следственных отношений между *сущностью* и *явлением*, то это чисто физический труд, который и совершают наши дети в школах, а позже в вузах и далее на производстве или работая в качестве чиновников. Сущность чего-либо явит себя как функция через функцию. У человека функция осуществляется (проявляется) в предметно преобразующей деятельности, когда предмет природы человеком преобразуется в предмет культуры, и который он постоянно совершенствует в этой самой деятельности. Но преобразовывать и совершенствовать вещь можно только при наличии общественно значимой цели, которая не может не предшествовать самой деятельности.

Почему?

Если читатель вникнет в рассуждения, которые я вынужден привести полностью, то станет понятно, почему у человека (и только у человека) цель предшествует (должна предшествовать) действию. «Субъект есть лишь там, где он *сам начинает* цепочку событий, иначе он просто вещь, просто тело, продолжение цепочки. Но он способен начать эту цепочку событий лишь при том условии, что содержание его действий определяется порядком и связью вещей. В противном случае он опять-таки звено цепочки – физиологической. Если бы речь шла не *о субъектности*, а *о субъективности*, то человек способен «вымыслить» что угодно, но нельзя заставить природу действовать в соответствии с этими вымыслами: заклинаниями духов костер не разожжешь и пожар не потушишь. Поэтому **содержание действий не может отличаться от порядка и связи вещей**: телега не должна быть впереди лошади. Но **форма, последовательность событий не может не отличаться** от последовательности событий в мире вещей. Если целое в природе возникает лишь в результате ряда событий, каждое из которых случайно и только все вместе образуют некоторое целое, то в мышлении целое предшествует всей цепочке событий: отдельные действия *с самого начала* подчинены целому, желаемому результату. Это целое и составляет содержание цели. Целе-соответствие по содержанию своему есть цело-соответствие»[68]. Вот вам, уважаемые читатели, еще один шаг к пониманию природы человеческого познания в виде предшествования действиям целостного образа, который, конечно же, не есть образец в его застывшем состоянии, а есть все те

[68] Науменко Л.К. Разум, целесообразность, субъект. Статья опубликована в электронном виде в журнале на сайте «Альтернативы» http://www.alternativy. ru/ ru/ node/ 1081-.

необходимые реальные шаги, которые и приводят к конечному результату, к целостности. Другими словами, выскажу мысль, которая сегодня уже стала банальностью – *не сам по себе результат есть нечто целое, а результат вместе со своим становлением*. Целое не должно мыслиться без самого движения к нему. Поэтому человеческое образование – это не соответствие чему-то застывшему, а присвоенный человеком способ движения к целому, которое не есть некая завершенность, а скорее, есть открытость к дальнейшему движению, к дальнейшему развитию. Будем ли мы редуцировать корень слова «раз***вит***ие» к слову «вить» или к слову «вита» (жизнь), существо от этого не меняется. И в том, и в другом случае речь идет о формировании предметного образования, способного выполнять о-*предел*-енную функцию (гнездо, живое тело), и которое в силу именно определенности его функции становится представителем той или иной системы взаимных связей и отношений между предметами материального мира.

Означает ли все сказанное, что каждый человек заранее обречен к слепому воспроизведению любой сущности? Конечно же, нет! Сущность одна, но способы её воплощения могут быть вариативны. И только субъект способен понять, какие звенья в движении к сущности могут быть изъяты, а какие могут быть привнесены для более быстрого и эффективного формирования функции предметного образования в конкретных, а, значит, в неповторимых условиях. Здесь, опять же, диалектика случайного и необходимого, возможного и действительного. А это уже и есть то, что называется философией и творчеством. Слепое воспроизведение всех необходимых звеньев, следование строгим правилам, ведущим к формированию целостности предметного образования (станка, самолета, платья, стиха и т.п.) – это чисто физическая форма деятельности, скорее, даже форма поведения. По-*вед*-ение, то ли уже известное (из у*вид*енного), то ли известное, т.е. как то, что *ведет* за собой только потому, что оно уже ве́домо, механицизм в данном случае играет определяющую роль, но здесь почти нет творчества. Поэтому-то физический труд всегда там, где уже освоена строго определенная форма поведения, пусть даже и согласующаяся с логикой формирования функции предметного образования, и дальше она лишь воспроизводится снова и снова, без всякой надежды на окончание или существенное изменение этой формы поведения.

Доведенная до высших пределов деятельность в деле создания целого поэтому и называется искусством, в котором обязательно начинают присутствовать эстетические характеристики.

Поскольку абсолютно одинаковых ситуаций не бывает, то и вы-

ражение сущности, и движение к ней должны всегда осуществляться с учетом нюансов, характерных для каждого конкретного момента. «“Искусство начинается там, где начинается *чуть-чуть*”, - сказал Брюлов, выразив этими словами самую характерную черту искусства»[69]. Сказать так - «это все равно, что сказать, что искусство начинается там, где начинается форма»[70]. А поскольку форма – это и есть способ бытия любого содержания, то само содержание любого предмета может быть выражено только как действие, и совсем не важно, было ли оно действием души (психики) или тела. В любом случае, одно выражается через другое. Если сказать еще проще, то такие категории философии, как содержание и форма, описывают отношение между способом организации вещи и самим материалом, из которого эта вещь состоит.

В художественном фильме «Частная жизнь» по сценарию Юрия Райзмана есть одна очень примечательная сцена, когда после отставки главного героя Абрикосова, роль которого сыграл Михаил Ульянов, его вновь призывают стать чиновником. Узнав о назначении, он достаточно долго стоит перед зеркалом и всматривается в себя, надев официальный костюм, галстук. Он ничего не делает, он только стоит и всматривается в себя в зеркале. Ни один мускул явным образом на лице у него не дрогнул, ни один волосок не пошевелился, но через несколько минут это было лицо совсем другого человека, не того, который пытался, будучи в отставке, жить частной жизнью. Вновь возникло лицо махрового чиновника, скорее, появилась маска человека, который знает себе цену, и в силу этой самооценки он возвышается над многими людьми, которые его окружают. Он понимает, что теперь для него люди перестали быть живыми, он должен управлять ими, как оловянными солдатиками. Вот это и была работа с тем самым *чуть-чуть*, кардинально преобразившим внутренний и внешний облик человека. Таких шедевров игры в киноискусстве множество. Затрат энергии здесь много, но вряд ли это может быть названо физическим трудом. Здесь творчество!

Вот это *чуть-чуть* и является важнейшим элементом в отношениях между людьми, а также между детьми и взрослыми. Это *чуть-чуть* замечается (подмечается) детьми у взрослых более отчетливо и ярко. А замечается детьми только потому, что в нём (в этом чуть-чуть) мы, взрослые дяди и тети, более естественны, чем в остальных позициях, где мы активны и играем, с целью ввести себя или других в заблуждение относительно наших действительных качеств в характере,

[69] Выготский Л.С. Психология искусства. - М.: «Педагогика», 1987. - С. 36.
[70] Выготский Л.С., там же, С. 37.

истинных целей и т.п. Ребенку не надо ничего дорисовывать, додумывать, а он этого делать толком еще и не умеет, поэтому и видит он то, что видит, а не то, что нам кажется, когда мы начинаем о себе воображать не то, что есть не самом деле в нас.

В случаях неестественности в поведении происходит чисто физическая форма деятельности, а значит, и чисто механическая, так как нет целостности. На каком-то отрезке поведения при лжи люди стараются эту целостность не показывать, избегают её, если правда становится невыгодной, или эта целостность просто непонятна. Еще бы не уставать от этого и не заболевать!

Находиться постоянно в состоянии естественности, т.е. тождественности самому себе, это и означает быть идеальным человеком, даже в своих недостатках. А это уже не механическая (физическая) форма деятельности, хотя и требующая порой немалых физических усилий, как тела, так и души, что, как уже теперь должен понимать читатель, является двумя сторонами одного и того же - личности.

Как-то присутствовал на открытом уроке математики в школе в 6 классе, и учитель предложил ученикам сформулировать определение (правило) деления дробей. Несколько учеников стали тянуть руки и пытались своими словами изложить это правило без того, чтобы формулировать его в строгих научных понятиях. Но учитель останавливал их, сетуя, что они долго формулируют правило. Хотя было видно, что ученики, которые пытались самостоятельно сформулировать правило, как раз таки суть его уловили, но хорошей оценки они не получили. Ученики, которые четко произнесли правило (как оно было сформулировано в учебнике), услышали от учителя одобрение в большей мере, чем те, которые пытались самостоятельно его выразить. Но те, кто пытался сформулировать правило самостоятельно, и решали примеры у доски, и отвечали с места быстрее и лучше, чем те, кто механически зазубрил правило. В одном случае была механическая работа в виде зазубривания, в другом попытка сотворить (сформулировать) правило самостоятельно, т.е. присутствовал элемент творчества, самостоятельный поиск разрешения возникшей у них проблемы.

Вот так, незаметно для нас самих, мы отбиваем охоту к творчеству и воспитываем в детях приспособленцев. Дети быстро схватывают, что выкладывание ожидаемого голого результата оценивается положительно чаще, чем самостоятельное движение к этому результату. Мы спешим выполнить формальную сторону дела и за чисто формальными моментами не способны видеть и понимать самого существа дела.

В идеале в образовательных учреждениях должны быть введены

две оценки – понято и не понято. А вот уже старание, попытки самостоятельно понять ту или иную закономерность можно оценивать в баллах. Так же, как целесообразно ставить оценку в баллах учителю за то, насколько он смог подвести ученика к формулированию правила, закона и т.п. За каждый предмет следует ставить оценку в баллах за прилежание, а не за понимание и уж тем более не за формальные знания. *Но вся трагедия существующей системы образования заключается в том, что наличие балльной системы оценки знаний является лишь показателем того, что государство абсолютно не заинтересовано в развитии мыслительных способностей у детей.* Поэтому с любым чиновником можно даже не начинать дискуссию по вопросу действительных целей образования, которую преследует государство. Все шито белыми нитками, и все объяснения, которые до сих пор официально давались чиновниками самого высшего ранга о сохранении и расширении бальной системы оценок знаний, мягко говоря, крайне неубедительны и неуклюжи, хотя давались эти объяснения с умным видом.

Когда в обществе человек воспринимается только через призму его узких профессиональных способностей, ценится только благодаря приобретенным навыкам в строго определенных формах деятельности, то за рамками этих способностей и узкой профессиональной деятельности человека в нём уже никто не видит.

Любая особенная форма деятельности, существующая в конкретном обществе, формирует те или иные особенные способности, а значит, и особенные черты характера, которые становятся или временными и неустойчивыми связующими звеньями, или непреодолимыми преградами в отношениях между людьми (лирик не понимает физика). Этих особенных способностей и характеров слишком много, поэтому неизбежно возникает иллюзия разнообразия жизни. Есть способности математика, поэта, швеи, вора-карманника, сыщика, лжеца, правдолюбца и т.д. Но только одна способность делает человека человеком – способность присваивать культуру, прежде всего, в её всеобщих, а не только в особенных, случайных или единичных формах. Кто какой способностью владеет, тот и представляет себя в обществе через продукты этой самой способности. Отними эту способность, и нет человека. Сколько было и будет трагических историй, когда по каким-то объективным причинам вдруг исчезает возможность представить себя в обществе через существующие навыки и способности!

Итак, «разделение труда и частная собственность - это тождественные выражения: в одном случае говорится по отношению к деятельности то же самое, что в другом – по отношению к продукту дея-

тельности»[71], но желающих понять этот элементарный расклад вещей слишком мало. Любая форма собственности, это не собственность на вещи, а собственность на те способности, которыми тот или иной человек обладает. И если человек не обладает вообще никакими способностями, то остается только одно - владеть его грубой физической силой, что, собственно, и происходит при таких отношениях между людьми, как рабство, в какой бы эпохе и с какими бы оттенками оно не проявлялось. Чем меньше развита способность общее видеть раньше частей, тем больше вероятность, что человек будет вынужден заниматься только физическим трудом.

Что касается такого понятия, как *общественная собственность*, то оно не предполагает владение, пользование и распоряжение вещью всем обществом, как это распространено в политико-правовой идеологии. Чтобы долго не распространяться по поводу форм собственности, а значит, и двух форм разделения труда, можно ограничиться достаточно доходчивой схемой. Все, что можно поделить, может быть частной собственностью, а значит, и частичный человек тоже может быть предметом чьей-то частной собственности, коль уж он в обществе может представить себя только через какую-нибудь ограниченную способность. Для владельца частной собственности интересна в человеке именно эта ограниченная способность, если она позволяет создавать прибыль, стоимость. Все остальное частному собственнику в людях не интересно, и вкладывать, и тратиться на все остальное он не будет.

Общественная собственность - это не собственность на вещь. Она может быть таковой только на то, что в силу своей природы, в силу своих свойств, изначально может принадлежать всем сразу и никому в отдельности. Уже только поэтому её, общественную собственность, поделить нельзя в принципе, потому что она не делится. Более того, в отличие от частной собственности, которая становится тем меньше, чем больше её делят, общественная собственность становится тем больше, чем больше людей ею владеют и пользуются.

Остается выяснить, что же классическая политическая экономия понимает под общественной собственностью. Не надо домысливать за представителей классической политической экономии, а прямо обратимся к её ярким представителям. Если не цитировать множество высказываний о природе общественной собственности, то ею может быть только одно – ***наука!*** А почему не какая-либо вещь, к примеру, машина, завод, станок, земля и т.п. может быть предметом общест-

[71] Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. Избранные произведения: в 3 томах. - т. 1. - М.: «Политическая литература», 1980. - С. 24.

венной собственности, спросит читатель? Во-первых, как уже было сказано, собственность, как частную, так и общественную, нельзя директивно назначить, она есть как объективное общественное отношение, как факт и по субъекту, и по объекту.

Во-вторых, те же самые классики политической экономии установили, что капитал (накопленный труд) есть не что́ иное, как неоплаченный труд рабочего владельцем средств производства, другими словами, капитал просто невозможен без прибавочной стоимости. Другого способа первичного присвоения общественного богатства нет и быть не может. Все остальные формы присвоения чужой собственности в виде кражи, прямого грабежа, разбоя, мошенничества и т.п., всегда вторичны, производны от первичного присвоения, т.е. производны от прибавочной стоимости. «В более широком своем содержании общественная собственность есть собственность на культуру в целом, т.е. на те́ условия труда, которые служат развитию не только натурального или денежного богатства, но и самого человека как «основного капитала», включая сюда образование, средства информации и общения, различные виды интеллектуальной и творческой деятельности. Такая собственность делает человека не имущественно или денежно, а духовно богатым существом, чье богатство заключено в его собственном индивидуальном развитии»[72]. Подняться до научного понимания действительности и есть завершенное образование с точки зрения присвоения способа человеческого общения, человеческих (разумных) форм деятельности. Вот почему никак нельзя путать реальное образование с дипломами, которые лишь свидетельствуют о частичном присвоении особенных (профессиональных, т.е. строго профилированных) форм деятельности. Чаще всего, это делается крайне некачественно. Главный источник действительного общественного богатства – это не рост рабочего времени, а рост свободного времени, в котором и может успешно происходить основное в жизни каждого человека – становление его как духовного существа. Только такое существо может создавать истинное богатство общества, в том числе и саму жизнь.

В-третьих, все, что можно поделить, в принципе не может быть общественной собственностью. А присвоенную способность в виде научных знаний невозможно поделить, и чем больше ею пользуются люди, тем больше ее становится, в отличие от частной собственности. Поэтому наука, как и научное мышление – это не удел избранных людей, а норма, которая должна стать в обществе повседневностью для

[72] Межуев В.М. Социализм как идея и как реальность // Вопросы философии, № 11, 1990. - С. 26.

каждого. Язык науки – это и есть язык развитого человека.

Увеличение свободного времени может происходить лишь при одном и единственном условии, о котором говорилось в первой главе, т.е. когда «прекратится такой труд, при котором человек сам делает то, что он может заставить вещи делать для себя, для человека»[73]. Если уже у кого-то возникает жгучее желание винить во всех бедах коммунизм и отрицать его, то начинайте отрицать, прежде всего, капиталистический способ производства. Именно он неизбежно подводит к тому, что производство превращается в замкнутые технологические циклы с автоматизированными системами управления, т.е. где не будет рабочей силы, а, значит, будет невозможна прибавочная стоимость, т.е. капитал. А чтобы до этого не доводить, надо было оставаться на уровне цехового производства и не переходить даже на уровень организации мануфактурных предприятий. Об этом уже в первой главе писалось, поэтому здесь повторяться не буду.

Хотелось бы акцентировать внимание еще на одно важное обстоятельство, связанное с пониманием сути физического труда. Производительность труда - это не увеличение физической нагрузки на индивида, не интенсификация его живого труда, а передача силам природы производства предметов культуры там и тогда, когда возможно алгоритмизировать сам процесс производства той или иной вещи. Примеров существования таких производств уже предостаточно.

Будет ли каждый человек при такой тенденции отрешен от производства предметов культуры, т.е. от предметно-преобразующей деятельности? Нет, не будет! Во-первых, образовательные учреждения должны предполагать наличие политехнического обеспечения такой деятельности, что, собственно говоря, и было развито в Советских учебных заведениях, и они, в известной мере, сохраняются и сегодня. Во-вторых, человек никогда не будет полностью изолирован от разнообразия форм общения в обществе, особенно в детском возрасте, о чем говорилось выше.

Таким образом, только в свободное время свободный от частной собственности человек сможет по-настоящему свободно творить каждую вещь, как уникальную и неповторимую, названную в позднем средневековье (а точнее, на ранних стадиях развития капиталистических отношений) «шедевром», который ремесленник создавал исключительно на свои средства и своими силами. И только после создания шедевра ремесленник мог вступить в цех владельца в качестве его равноправного партнера. Таким же образом, через созданную уни-

[73] Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. - т. 46, ч. II. - М., 1954. - С. 221.

кальную вещь, её создатель будет представляться в обществе как обладатель способности осуществлять творческую деятельность, а не как обладатель этой вещи.

Когда древнегреческий философ - киник («кино» - собака, отсюда и *циник*) Диоген Синопский увидел, как мальчик пьет из ладошек воду, он выбросил свое последнее имущество, т.е. металлическую кружку. Этим действием философ лишь хотел подчеркнуть, что человек способен быть таковым без того, чтобы в обществе он мог быть представлен через какие-либо вещи, которые ему принадлежат. Иногда страшно смотреть на людей в супермаркетах, как они с широко открытыми глазами проносятся мимо отделов, желая, если уж не реально, то хотя бы взглядом, насытиться созерцанием абсолютно ненужных для них вещей. Эта ненормальность и называется «шопоголизмом», а людей, которые заражены им, называют шопоголиками. Такие люди мало, чем отличаются от наркоманов. Но дело даже не в них, «шопоголиках», они лишь иллюстрация, как нас действительность превращает в «мешок», наполненный программами поведения в виде наших трудноискоренимых привычек, установок. И все это закрепляется в так называемой трудовой деятельности, в которой нас стандартизируют, приспосабливают к узким, строго определенным социальным функциям. Мы себя форматируем, если выполняем бездумно те или иные функции, становимся атрибутами (неотъемлемыми частями) средств производства, т.е. становимся частичными.

В связи со сказанным хотелось бы привести две короткие логические цепочки. Есть функция – возникает и развивается орган, выполняющий эту функцию. Есть предметное преобразование – возникает рука, которую уже конечностью не назовешь. В социальном организме есть функция – возникают люди-органы, ее выполняющие. Социальную функцию порождает существующая система разделения труда, через функции рождаются характеры (различные психические типы и отклонения в них), и уже в конце этой цепочки эти отклонения в психике порождают физические недуги. Именно такая последовательность, и никак не другая. Так что винить природу за то, что у нас длинный список недугов, не надо. Этот список готовит нам наша несовершенная действительность, основанная на системе разделения труда, форм собственности и т.п. Вина - это психическое отношение виновного к своим действиям. Природа никак не относится к тому, что она творит, что в ней происходит. В природе царит слепая необходимость именно потому, что природа без жизни в её разумных формах не знает духа.

И только тогда, когда производство основных средств существо-

вания человека и самого труда будет выполняться без механического участия человека, только тогда он (человек) сможет осуществлять творческую деятельность, т.к. ему не надо будет думать об удовлетворении своих естественных потребностей. Таким образом, только при наличии свободного времени и без частной собственности на средства производства истинное богатство общества будет литься нескончаемым потоком.

При этом надо иметь в виду, что строить на основе кустарного производства экономику глупо, предполагая всеобщую занятость населения, что, собственно, не первый раз демонстрирует такая страна, как Китай, над товарами которой потешается, и от которых, в то же время, открещивается весь потребительский мир. Первый раз глупость была проявлена в экономике Китая, когда чуть ли не в каждом дворе строились подобия доменных печей для выплавки металла, чтобы догнать и перегнать США. Сейчас эта глупость проявляется в том, что массовая эксплуатация частного производителя происходит на основе тиражирования полукустарных производственных предприятий, что вынуждает производителей создавать не только дешевые (заведомо низкого качества), но и очень вредные для здоровья и опасные для жизни товары.

Следует оговориться, что всеобщая занятость населения также не есть признак развитой экономики, если эта занятость отстоит в стороне от творчества, особенно если само творчество не ложится в основу роста производительности труда, что можно было наблюдать в так называемой экономической системе СССР. Творчество и инициатива людей на производствах фонтанировали мощными гейзерами, и что самое интересное, именно снизу. Однако советские и партийные чиновники забивали прорывы творческих наработок и идей наглухо. Чиновники на производстве и во властных структурах не без основания полагали, что при массовом потоке идей и реальных наработок снизу, и тем более их внедрении на производстве, лишит их (чиновников) посреднической функции в регулировании производственных отношений, в том числе и посреднической функции при обмене произведенного общественного продукта. Посредник в обмене и при обмене приобретает власть, а кто же добровольно от нее откажется, однажды ощутив её вкус?

Если существующая система разделения труда делает нас такими разными, то почему до сих пор, тем более при её интенсивном расширении, люди каким-то образом находят общее основание для человеческих отношений?

Роль культурного пространства, безусловно, играет здесь нема-

ловажную роль, но и оно существенно разнится при переходе от одного культурного пласта к другому, а соответственно, очевидна разница в культуре людей и при переходе от одного речевого обеспечения способов общения к другому. Что есть такое в каждом человеке, втянутом в орбиту общественных отношений и связей, что позволяет ему удерживать себя в рамках этих отношений даже при очевидных различиях в культурах?

Возьму на себя смелость высказать точку зрения на то самое всеобщее основание, которое присутствует в каждом человеке и сохраняется в нем, несмотря на различия в отношениях между людьми. Это всеобщее основание выводится из отождествления себя с некоей целостностью и из стремления обнаруживать себя как самодостаточное существо. Благодаря чему и как происходит это отождествление?

На первый взгляд, может возникнуть впечатление, что это всеобщее (общее для всех) основание существует в самой природе. Почему такое рассуждение может иметь место? Простейшим организмам не ведом половой признак, следовательно, у них не может быть полового размножения. Целостность организма соблюдена. Появление же пола свидетельствует о нарушении этой самой целостности, соответственно, возникают серьезные предпосылки для гибели, как отдельного организма, так и всего его вида. С другой стороны, открываются перспективы для эволюционного развития, суть которого в приобретении живыми организмами таких свойств в процессе видовых изменений, благодаря которым возникает возможность сохраняться в неизменном виде при воздействии окружающей среды. Получается развитие против развития, эволюция против эволюции, как высказался В.П. Щербаков из Института проблем химической физики РАН (и не только он один, но и несколько ранее другие зарубежные ученые).

Но для нас важнее не сами догадки и гипотезы ученых о противоречиях в эволюционном развитии, эти темы для другой работы. Хотел бы провести иную мысль, что половое размножение предполагает наличие двух особей противоположного пола, которые в совокупности и составляют некую целостность, некую завершенность в соединении двух индивидов в нечто единое целое. Влечение к противоположному полу заложено природой на уровне ощущений и чувственного восприятия особей друг друга (об отклонениях речь здесь вести не буду). Влечение между полами на уровне ощущений и чувствования сохраняется и для человека. Но у человека к ним добавляется то, что привносит в отношения между различными полами возможность регулировать и совершенствовать их за пределами естественных ощущений и восприятий. Это закономерная стадия в развитии любой

жизни, и если до этой стадии доходит очередь, то в лице разумных форм жизни природа познает самоё себя, свои высшие возможности. Именно так Людвиг Фейербах и выводит Природу саму на себя, на уровень проявления духа в его высших, т.е. идеальных формах.

В человеческом обществе между естественным влечением полов и способами их удовлетворения вклиниваются предметы и законы культуры. Цепочка естественно-природного процесса удовлетворения половых потребностей прерывается, и в нее вкрадываются культурные традиции в виде ритуальных действий, эстетического восприятия самого процесса близости, впрочем, как и эстетическое восприятие обнаженного человеческого тела. Естественно-природное влечение постепенно начинает регламентироваться моральными, религиозными, научными, правовыми и уж тем более эстетическими предписаниями и условностями. Сохраняется ли за всеми этими нагромождениями ощущение целостности? Да, сохраняется! Благодаря чему сохраняется чувство целостности? Благодаря чувству под названием любовь как проявления человеческой сущности в его идеальной форме, которая никак не может вместиться в единичное тело. Требуется еще одно тело, опосредуемое всей культурой (тот самый треугольник). Поэтому единичной телесности легче приписать, дорисовать в ней целостность, гармонию, эстетические и т.п. свойства, чем реально обнаружить все это в ней как реально существующие «здесь и сейчас». Невозможно составить ни с помощью самого развитого воображения, самого совершенного чувства прекрасного, ни тем более при помощи самой совершенной программы, самого совершенного компьютера, портрет внешности идеального мужчины, идеальной женщины, идеального живого разумного существа. Как невозможно при помощи всех существующих совершенных технологий дать полное описание души идеального разумного существа. Идеальное вспыхивает и уводит в мир безграничных возможностей, в мир прекрасного. И в этом заключается сама суть идеального, в том числе и такого чувства, как любовь, ибо в данном случае предполагается отсутствие какого-либо предела в познании. И это очень важно понимать, осуществляя познавательную деятельность.

В таком случае, что есть такое для человека чувство любви, которое вне идеала существовать не может? Повторюсь, что это чувство появляется достаточно рано и, раз возникнув, уже никогда не исчезает на протяжении всей жизни. У кого-то оно обогащается благодаря жизненной активности и опыту, но при этом совсем не обязательно опыт и активность связывать с интимными отношениями с противоположным полом. Никто и никогда не согласится с тем, что их следует ис-

ключать из состава опыта, но глубина и богатство такого чувства, как любовь, завязывать на них нельзя. А ведь завязывают, поэтому от личного опыта в интимных отношениях у большинства людей представление о любви не выходит за пределы чувственного восприятия и ощущений, возникающих от близости с противоположным полом.

Если бы целостность определялась только через физическую близость, тогда и для животных можно было допускать наличие чувства любви. Но каждая особь любого вида животных выбирает конкретную особь противоположного пола для удовлетворения своих естественных половых потребностей по физиологическим, поведенческим и анатомическим свойствам и признакам, абсолютно не полагая выбранную особь в качестве наилучшего образца по эстетическим, моральным и т.п. качествам.

Образец потому и образец, что в себе содержит некую идеальность (и всеобщность) в ряду подобных себе вещей. Идеальное неведомо для животных, а без идеального невозможно чувство любви. Это человек может наслаждаться брачными танцами и естественно - природными нарядами животных, а для животных они лишь естественное поведение, естественно-природное свойство иметь ту внешность, которые эволюционно обрел тот или иной вид животных, насекомых и т.п., но к которым сам вид не приложил ни малейшей собственной фантазии, ибо у животных её нет.

Так вот, каждый раз, как только проявляется в чувственно - осознаваемых формах идеальное, относящееся к человеку, то непременно оно каждому будет всегда нравиться, и каждый всегда будете им любоваться, ибо такое отношение к нему и есть отношение к некоему идеальному образцу. Еще бы по нему не ориентироваться и не соизмерять себя им! Этот идеальный образец, всегда проявляющийся как ориентир на целостность и гармонию, как опора для воображения, и есть предмет любви. Это чувство и есть портал (вход) в мир всеобщих и вечных идей, в коих каждый без всяких условностей ощущает своё могущество и истинную свободу.

Всякая попытка вступить в диалог с этим идеалом, как с внутренним проявлением человеческой сущности, убеждает каждого, что он вступил в диалог с самим собой, со своим уровнем чувствования идеала, который всегда будет требовать полного понимания. Но понимание идеала требует движения к нему, как к абсолютному совершенству (свершившейся целостности). И тогда себя нужно будет воспринимать как представителя всего мироздания, либо мироздание познавать как абсолютное совершенство (т.е. нечто свершившееся), не требующее чего-то вне себя и над собой стоящего другого абсолюта,

т.е. бога, как это и предполагает религиозное сознание. Однако, расколов мироздание на посюсторонний и потусторонний мир, вы перестаете воспринимать и его, и себя целостным. В этом случае вы не способны понять Природу из нее самой.

Чувство любви и есть чувство, в котором на уровне психики отражается идеал и удерживается в поле зрения сознания посредством психической деятельности, т.е. благодаря такой способности, как воображение. Поэтому у каждого и складывается иллюзия, что выразить в рациональных формах чувство любви невозможно, а можно лишь ощущать его присутствие, его наличие в составе человеческой души. Для выражения его в строгих понятиях нужно углубиться в изучение истории возникновения этого чувства, чтобы вывести его с железной необходимостью, а не как такое чувство, которое у человека может возникнуть, а может и нет.

Я не встретил ни в одном из просмотренных этимологических словарей слово, которое по своему смысловому содержанию могло лечь в основание такого понятия, как любовь. Хотя и не научная, но версия М.Н. Задорнова о происхождении этого понятия не лишена смысла, и она очень близка к его истинному значению: «Любовь – главное проявление жизни»[74], т.е. когда происходит физическое и духовное соединение мужчины и женщины, целостность которого символизирует их единство через ребенка. Их совместное порождение – дети, а значит, здесь возникает основа социума. Опять же три элемента целостности: «*Я*», *другое* «*Я*» и опосредуемый отношения между ними предмет в виде *новорожденного ребенка*, который и является предметом их совместной деятельности по преобразованию просто тела в культурное тело. И если принять версию данного автора о происхождении слова «любовь» через призму древнеславянского языка, т.е. любовь, это когда «Люди Бога ведают»[75], то и в этом случае эта версия не лишена смысла, если под Богом подразумевать всю Природу, как это понимал и Спиноза. К тому же, в конечном счете, слово Бог редуцируется к арабскому слову «эжоб» (в прочтении в обратном порядке «боже»), как математическое понятие слова «плюс», т.е. «позитив» или арабское слово الإلـه бог[76].

---

[74] Задорнов М.Н. Князь Рюрик. Откуда пошла земля Русская. - М.: «Алгоритм», 2012. - С. 192.

[75] Задорнов М.Н., там же. - С. 196.

[76] См. Вашкевич Н.Н. За семью печатями. Тайны происхождения языка. Библейские символы. Русская фразеология. - Изд. 2-е, доп.. - М., 2004. - С. 26 Ведь, по версии Н.Н. Вашкевича, о чем еще будет сказано, этимология большинства слов в русском языке легче всего определяется посредством установления смысла в словах арабского языка, которые, как известно, читаются справа налево.

Вместе с этим чувством возникает такое важное качество человека, как способность воображать. Ведь всё, т.е. бесконечность, материальное, идеальное, можно лишь воображать, так и не остановившись на каком-либо пределе (о*пределе*нии). Без этой способности невозможно творчество, следовательно, немыслима и свобода. Соответственно, от способности воображать (входить в образ), наряду с чувством любви, идет отсчет становления человеческой психики. Ну как таким не восхищаться, как такое да не любить? Любовь в этимологических словарях, увы, дается в примитивном варианте, как «нравится», но примем и это, не отождествляя его с понятием любовь. Нравиться могут: звуки, фрукты, блюда, тот или иной цвет, песня, картины, страна, в которой живет тот, кому она нравится, и так далее. Что касается такого чувства, как любовь, то его можно лишь разделять только с другим человеком противоположного пола.

Это чувство не может не преследовать каждого всю жизнь, однажды возникнув (вспыхнув), мерцая, то в звуках, то в запахах, то в цвете, а то и просто в каких-то незамысловатых предметах, которые, так или иначе, были свидетелями интимного свидания «вашего» всеобщего идеального «Я» с тем внешним объектом, ставшим предметом сравнения с «вашим» идеальным «Я». И только потому, что «свидетели» у всех разные, каждый раз проявляющиеся в неповторимых условиях, только поэтому каждому кажется, что его чувство любви неповторимое и единственное в своем роде, несравнимое с чувством другого человека.

«Лжесвидетели», т.е. случайные, не существенные, обстоятельства и факты, имевшие место быть, позже вяло отвечают на всякую попытку раствориться в этом чувстве, и поэтому со временем вычеркиваются из списка памяти, остаются только те, которые вечны сами по себе, ибо выступают агентами красоты и всеобщности. Рассуждения о чувстве, засевшим в каждом как полномочный представитель идеала, можно облечь в некую формулу любви, что и делает иногда искусство.

Это чувство сигнализирует каждому о его принадлежности к всеобщему человеческому роду, а не только к царскому, семейному, клановому и т.п. С этим чувством каждый вхож в любую социально организованную общность, несмотря на существенно разнящиеся особенности между ними. Вот только образно выразить это чувство является нелегкой задачей, решать которую можно, если развить в себе эстетическое восприятие мира, которое без воображения невозможно. Именно воображение позволяет облечь это чувство в поэтическую, художественную и т.п. форму.

И, поскольку этот кто-то, с кем в первую очередь возникает потребность поделиться указанным чувством, предполагает своим присутствием некую завершенность, целостность жизненного процесса, то этот кто-то и будет второй половинкой живого целого, состоящего из двух противоположных полов. Именно здесь накладываются (стыкуются) природное влечение с человеческим чувствованием. В любой общности эта половинка может оказаться союзником даже при самых неблагоприятных обстоятельствах, ибо для каждого обретение целого, даже в ложной (или иллюзорной) форме, дороже всего на свете. Вполне символично название двум противоположностям мужского и женского в виде слова «пол», как будто каждая противоположность и есть пол(овинка) целого – *пол*человека. Во всяком случае, в этимологическом словаре русского языка Макса Фасмера старославянский вариант слова ***полъ*** означает «сторона, половина»[77].

Потребность делиться с этим чувством объясняется еще и тем, что в этих случаях воспроизводится то самое пограничное состояние, которое возникает в процессе описания идеального образа и его чувствование в себе в чистом виде. В этом действии как бы подтверждается наличие своего чистого «Я», что оно не утерялось, и произошел выход через это чистое «Я» ко всему человеческому роду, т.е. к пониманию сопричастности к нему. *Способность удерживать себя в пограничном состоянии, т.е. между чистым (всеобщим) «Я» и ежеминутным бытием своей индивидуальности, и есть состояние, в котором человек может думать и самостоятельно формулировать загадку о своем «Я» и пытаться самостоятельно разгадывать её.* Индивид через это чувство осознает себя как родовое существо. Думаю, что многие исследователи философских работ Фихте в его «Я» и «не-Я» внутри субъекта могут узреть попытку самого философа найти это самое идеальное и всеобщее Я, возникающее в индивидуальной психике.

Возникает это чувство в детском возрасте, как какое-то совпадение внутреннего идеального образа с конкретным человеком, чаще всего противоположного пола. *Обнаружение себя сущим (существующим) в совершенном (свершившемся) виде посредством и благодаря полаганию себя, как некоего целого существа в другом, через другого, и есть пробудившееся чувство себя как человека, т.е. пробудившееся в человеке чувство* ***любви***. Я есть как свершившееся (совершенное) существо, как и ***любое*** другое разумное существо. *Подобно тому, как крик новорожденного свидетельствует о рождении тела,*

[77] Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. - т. 3. - М.: «Прогресс», 1987. - с. 306.

так первое признание ребенка о наличии у него чувства любви к кому-то есть крик его родившейся человеческой души, которая становится способной самостоятельно выражать себя в первых признаниях чувства симпатии и любви к другому.

На границе двух психологических состояний, когда ребенок ощущает идеальное, т.е. свое чистое «Я», и своё «Я», непосредственно существующее «здесь» и «теперь» в его специфическом самочувствовании, он и выражает своё отношение к идеальному «Я» посредством соотнесения его и с собой и с внешним объектом (чаще всего противоположного пола). В этом противоречивом соотнесении он познает свой внутренний мир чувств. И если в качестве объекта оказался индивид противоположного пола, и, благодаря ему, чистое всеобщее «Я» каким-то образом впервые явило себя, то именно в эти моменты ребенок нередко произносит те самые слова, над которыми мы совершенно напрасно иногда смеемся, полагая, что ребенок совершает наивное и несерьезное признание в своих чувствах. В этом признании родившаяся душа вырывается наружу, и это очень серьезно. Речь может идти о признании в любви к матери, на которой ребенок хочет жениться, хотя это может быть и совершенно посторонний человек, обладающий развитым чувством материнства или отцовства, проявленным в общении с малышом.

Связано это с тем, что «первые специфические переживания младенца зарождаются в поле «высшего» (духовного) чувства – материнской любви. Изначально младенец «по-человечески» переживает именно это материнское чувство и лишь в силу этого – события внешнего мира и собственные психологические состояния»[78]. Отныне в присутствии ребенка озвученная или продемонстрированная любая пошлость, цинизм со стороны взрослых по поводу этого чувства, по поводу отношений между мужчиной и женщиной, ребенком начинает замечаться, и эти непристойности будут серьезно травмировать его психику. Будут травмировать только потому, что он непосредственно отождествляет себя с идеальным образом, с идеалом. Поэтому, в подобной пошлости и грубости, каждый оскорбляет и унижает как самого себя, так и остальных, оскорбляется самое чистое чувство, связанное с восприятием идеала малышом.

Таким образом, чувство любви, раз возникнув, становится неотъемлемой характеристикой человека, которая присуща каждому до конца его жизни. Поэтому каждый находит не только необходимым,

[78] Кудрявцев В.Т. Личность и личностный рост как проблема гуманитарного знания // Сб. XV Международной научной конференции «Ильенковские чтения – 2013». - М., 2013. - С. 100

но и возможным это чувство делить с тем человеком, в котором почувствует и разглядит что-то из того самого идеального образа, который у него есть.

Идеальный образ никогда в идеале не будет, да и не может, совпадать ни с одним реально существующим существом. Отождествление его с конкретным человеком порождает совершенно неоправданное требование от партнера соответствовать идеальному образу. В этом требовании всякие попытки описать образец, чтобы им руководствовался партнер, чаще всего, не соответствуют идеальному образу, который так и остается в индивиде на уровне чувствования. Хотя, при этом, идеальный образ продолжает незримо присутствовать в воображении каждого человека всю его жизнь, как *ориентир*, помогающий удерживаться в кроне всего человеческого рода. Этот всеобщий образ есть то́ единственное, чему каждый в своих чувствах верен до конца своей жизни. Он незримо присутствует при общении с партнером, и мы благодаря этому присутствию всегда дорисовываем к реальному человеку все то́, что в нем не хватает от идеального образа. Особенно это (чаще всего тайное, интимное) дорисовывание имеет место быть именно в момент физической близости. Без этого внутреннего призыва идеала в момент физической близости сама физическая близость вряд ли могла облекаться в эстетические «одеяния», в чувствование идеального образа, редко совпадающего с реальным партнером. А вот к этому воображаемому образу ревновать не следует, правильнее будет постоянно находиться в состоянии движения к нему. В этом и кроются секреты, называемые искусством подлинной любви. Очень принципиальное различие в двух признаниях: «я люблю тебя» или «я хочу разделить чувство любви с тобой». Второе и есть признак глубокого понимания этого чувства, как признака принадлежности обладателя этого чувства к человеческой культуре, готового сказать: «я ответственен за это чувство перед другим человеком».

Мы привыкли к признанию в любви к другому человеку, но мы не обладаем всем объемом этого чувства, которое изменчиво, в зависимости от поведения человека. Мы можем любить его с теми качествами, которые отражают всеобщность, и ненавидеть, если он эту всеобщность распыляет на частности, эгоистические устремления. Поэтому мы иногда не понимаем, почему чувство любви к человеку то возникает, то исчезает, и чаши весов добра и зла, истины и заблуждения постоянно находятся в движении. При этом в нас не исчезают контуры идеального человека, контуры его образа. Это сложное чувство, такое важное для удержания вектора, показывающего путь к идеалу, трудно выразить в строгих понятиях, что я и пытаюсь сделать

в этом разделе, но не менее сложно его выразить в поэтических образах, и все же я попытаюсь это сделать, пусть даже и несовершенным образом.

О ПЕРВОЙ ВСПЫШКЕ ЧУВСТВА ЛЮБВИ

Нам всем неведомо, в какие годы,
По тропам звездным иль земным,
Загадкой нежно в сердце входит
То чувство, что всю жизнь храним.

Перед собой дорожку стелет
Из звуков, света и тепла,
Из мягких губ прикосновенья,
Из дружелюбного шлепка.

Не зная чувству точного названья,
Проникшего в него к венцу зовем,
Боясь утратить первое смятенье,
Возникший образ бережно несем.

Впервые всколыхнув смущенье,
Сей образ меру красоте задал
И все реальные творенья,
В любви собою заслонял.

Он чист, как блеск ночной звезды,
Как родника журчащая вода,
И признаемся в чувстве мы
Лишь тем, в ком не угасла эта чистота.

Только такой сложной диалектической связью между индивидуальностями противоположного пола можно объяснить порой невероятные отношения между, казалось бы, разными людьми. По-существу, разница в объемах понимания всеобщего, идеального и порождает разночтение в понимании людей чувств друг к другу. На этом разном понимании и происходят диалоги в отношениях между полами. Оттенки этих отношений зависят от того, кто лукавит, а кто искренне заблуждается в понимании всеобщего и идеального, кто естественен даже в заблуждении, а кто любое заблуждение (частичность) выдает за целое, за всеобщее.

Любовь - это не расческа в кармане и не носовой платок для того, чтобы утирать слезы, вызванные умилением или ревностью, и по заказу это чувство не предоставляют. Чувство любви можно с кем-то разделить, и оно от этого не убавится. Уже только поэтому это чувство не может быть предметом частного присвоения, предметом торга. Если есть торг по поводу этого чувства, там этого чувства нет, оно просто не является предметом взаимоотношения между людьми. Оно не исчезает, когда совершенно не случайно становится неинтересным объект воздыхания, просто человек перестает пытаться его делить с кем-то именно тогда, когда в объекте воздыхания исчезло или существенно исказилось понимание идеального, всеобщего. Поэтому, как бы ни было драматичным расставание с объектом воздыхания, дальше получается все равно по Тургеневу - «поел и первое утешение», и вновь человек бросается в омут, в поиск другого объекта воздыхания, с которым вновь хочется делить свои чувства. И если он не сделал свое понимание идеального в этом чувстве предметом критического осмысления, он вновь и вновь будет отказываться от разделения этого чувства с другим.

Целым и совершенным обладать можно, если не растаскивать его на части, не разменивать его на то, что к нему никакого отношения не имеет. И если делаются попытки вернуться к этому чувству в его всеобщей, т.е. в его идеальной форме, то это может свидетельствовать о том, что человек не остановился в самопознании. И ценность чувства любви - в стремлении через него к целостности и гармонии, поэтому оно так часто становится предметом искусства.

Если чувство любви чрезмерно окрашено эмоциями, то человек совершает безрассудные поступки, прикрываясь чувством любви, которая, как раз таки, не повинна в проявлении безумства.

Трудно рассчитывать на полноту такого чувства, как любовь, если пытаться его прикнопить или поместить в ограниченное пространство, чтобы всегда оно было на виду, и его можно было бы показывать как какую-то вещь, приобретенную на аукционе, как какую-то дорогую и изящную вещь, которая нарочито расположена в красном углу вашего пространства. Нельзя это идеальное чувство ставить в полную зависимость от внешней (в физическом смысле) красоты. Перенасыщение этого чувства усилителями эстетического вкуса рано или поздно вызовет отторжение второй половины, порождая ненависть к ней вместо наслаждения.

Печален финал отношений между Печориным и Беллой, пытавшихся спрятать свои чувства, как прячут драгоценности в ларец. Хотя это чувство достаточно интимное, но оно не предмет для субъектив-

ной оценки, и когда к нему проявляют торгашеский интерес, оно выставляет не себя, а лишь то, что может быть предметом торга – тело без души. Бессмысленна спекуляция чувством любви, и не стоит делать его разменной монетой при достижении своих частных интересов и сиюминутных амбиций. Чувство любви - безусловно, поэтому в народе совершенно справедливо говорят: «сердцу не прикажешь». Увы, чаще всего приказывают, и только потому, что с кем-то его делить становится просто выгодно. И тогда человек обрекает себя на муки, которые порождает любая зависимость, любое ограничение свободы.

Не надо детей учить любить себя, как это сейчас модно делать, потому что нельзя по-настоящему относиться к себе с любовью, если в себе человек не способен удерживать идеал, *самодвижение к которому* и есть идеальное состояние человеческой души, как его (человека) подлинное счастье и его подлинная красота. Любить нужно не себя, каким вы есть, а любить в себе все то́ человеческое, что есть в вас. Любить себя, по Платону, есть наихудшее зло. «Кто намерен стать выдающимся человеком, тот должен любить не себя и свои качества, а справедливость, осуществляемую им самим либо кем-то другим»[79]. Обыватель, как правило, любит свою ограниченность больше всего на свете, так как уж больно дорого она ему достается и с большим трудом им удерживается в современном мире частных интересов. Хранящий в себе это чувство человек не бывает несчастным.

Примечательно, что пишет Э.В. Ильенков о понимании счастья слепым Юрой Лернером, о котором уже упоминалось выше. «В дневнике А.И. Мещерякова есть такая запись: «Вчера удивил меня Юра. Поймал меня на лестнице – как видно, поджидал – и спрашивает: «А.И., скажите, может ли человек в моем положении быть счастливым?» Я несколько оторопел, но потом во мне проснулся педагог, и я продактилировал ему в ответ: «А ты сам как думаешь»? Он расцвел и наговорил буквально следующее: «А.И., я счастлив в самом точном и полном смысле этого слова. Что такое счастье и что такое несчастье? Несчастье – это когда человек имеет что-нибудь, а потом теряет. Я в жизни ничего никогда не терял, только обретал и обретал новое. А это, наверное, и есть счастье».

Юре в тот день было всего 16 лет; он не только не читал тогда «Этику» Спинозы, но даже имени этого мыслителя никогда не слышал. Четырьмя годами позже он сформулировал понимание «счастья» и «несчастья» несколько по-иному, но опять очень по-своему: «Счастье – это быть полезным людям. Когда ко мне обращаются за помо-

[79] Платон. Законы. – Кн. пятая. Собрание сочинений: в 4-х томах / т. 121. Философское наследие. - М.: «Мысль», 1994. - С. 183.

щью, я чувствую себя нужным, полезным людям и счастлив этим. Несчастье – это оказаться за бортом общественной жизни. Чувствовать себя оторванным от жизни и никому не нужным». Можно поручиться, что и это суждение не вычитано и не подсказано»[80]. Понимание подлинного человеческого счастья дается нелегко. За помощью может обратиться кто угодно и по поводу чего угодно, и чтобы не оказаться пособником несчастья для других, следует определиться в главном, в жизненной позиции в целом.

В конце концов, когда говорится о подлинном чувстве любви, то речь не идет об абстрактном гуманизме, т.е. любви ко всем сразу, и даже не о любви к каждому в отдельности, независимо от его черт характера и наклонностей, а о любви по самой высшей мерке, о которой говорилось выше. Нельзя милосердие, основанное на чувстве любви, путать с толерантностью, которую на что только не пытаются нанизывать в качестве украшения современные идеологи от политики.

Человек, который диалектически оценивает чувство любви, никогда не позволит себе цинично корить падшую душу, причинять физическую боль кому бы то ни было, бросать презрительные взгляды на бомжа, человека дна и т.п. Но он и не будет растрачивать это чувство на тех, кто не желает его принять. Он будет делать только то́ и только так, чтобы на земле как можно быстрее исчезли сами условия, порождающие пороки и неравенство в самих возможностях достижения человеческого счастья при развитии универсальных способностей. В этом и будет проявлено высшее понимание этого чувства.

Полагаю, что мало кому придет в голову оспаривать утверждение А.П. Чехова, что в человеке всё должно быть прекрасно... Ну, так и украшайте всё, что́ есть вокруг вас, в вас самих, своим внутренним богатством, своей внутренней красотой. И только тогда горбинка вашего носа окажется самой что ни на есть красивой горбинкой в мире, оттопыренные ушки будут самыми милыми на свете, малый рост назовут дорогим золотником, растрепанную ветром прическу назовут кокетливой небрежностью, достойной кисти художника, и даже помятую на теле рубашку захотят разглаживать нежно рукой, а то и вообще в складках увидеть прекрасные рисунки и восторгаться ими. При этом важно, чтобы внутренняя чистота души и мыслей соответствовали чистоте вашего тела и одежды.

Не идеальный образ вне человека, а сам человек, ***находящийся в состоянии предметно-преобразующей деятельности, осуществ-***

[80] Ильенков Э.В. Психика человека под лупой времени. Хрестоматия по педагогической психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - С. 132-133.

ляющий движение через эту деятельность к идеалу *– и есть реально и объективно существующая идеальность и всеобщность человеческой сущности в ее функциональном выражении*, т.е. актуализируемая сущность. Совпадение движения к идеалу, в каких бы формах оно ни проявлялось, и порождает взаимное чувство любви. Идеальность этого чувства и позволяет выходить за любую ограниченность на всеобщее, существующее как объективная, т.е. не зависящая от сознания каждого человека, реальность. Если бы идеальный образ всеобщего «Я» существовал только в голове, а не в самой объективной реальности, то все были бы «нарциссами», и никому не было бы знакомо даже чувство влюбленности в другого, а жизнь не предъявляла бы нам величайшие образцы того, что мы называем любовью.

Влюбленность, конечно, не любовь, но без этого «тренажерного» чувства невозможно было бы осмысливать любовь как такое чувство, которое возникает как одна из опор в основании идеала. Контуры идеала более реалистичны и жизненны, когда полагают не понимание одного другим, а *взаимопонимание*, т.е. когда не требуют уважения к другим (так называемая терпимость и толерантность), а полагают взаимное уважение друг к другу; когда не обязывают односторонне поддерживать одного другим (безусловная поддержка раба своего господина), а предполагается безусловная взаимная поддержка друг друга в движении к идеалу и т.д. Взаимность потому и взаимность, что в ней предполагается диалог, а не спор, деятельный поиск истины, а не навязывание своего застывшего (омертвленного) мнения о собственном представлении истины.

Можно поставить знак равенства между такими понятиями, как идеальное, и понятием закон, но только разумное существо, познающее законы бытия, способно увидеть в нем (бытии) не случайные, а всеобщие формы развития. Поэтому идеальное – это не застывшее изваяние, картина, и даже не звуки музыки, а в изваянии, в живописи, в звуках, в художественных образах и т.п. - всеобщие и необходимые связи между различными фактами и явлениями. Активным связующим звеном между ними (фактами, явлениями и законами) может и должно стать только разумное существо, известное на Земле под именем Человек. И он сам в себе узнает это самое универсальное опосредующее звено всего сущего только в предметно-преобразующей деятельности; отталкиваясь от неё, он достигает смысл бытия, который и есть жизнь.

Животные же не обладают чувством любви вообще. Поскольку *не природа, а сам человек изначально творил себя как неприродное существо, поэтому и не следует искать это человеческое чувство в*

природе, вне человеческих отношений и действий, внутри которых и зарождаются все человеческие признаки, в том числе и тот самый признак, наличие которого помогает ориентироваться в идеальном (духовном) пространстве человеческих отношений.

Чем больше человек замкнут на себя, на своё эго, а не на стремление к пониманию всеобщего, к идеальности, ко всему человеческому роду, тем меньше шансов, что с ним чувство любви пожелает делить личность, способная смотреть на все вещи через призму всеобщего. Два ограниченных человека строят свои отношения исключительно на противостоянии эго каждого друг другу и бесконечному доказыванию преимущества одного перед другим.

Не является редкостью, когда некоторые пытаются позиционировать себя в глазах окружающих людей с тем набором качеств, который в них реально отсутствует. Извечное противоречие между «быть и казаться». И чем больше человек пытается в основу отношений поставить свою мнимую исключительность, тем меньше его понимают, и тем больше он раздражает окружающих. Действия, которыми пытаются замкнуть на свою эгоистическую исключительность внимание окружающих людей – это способ подтвердить свою социальную значимость негодными средствами. Но это верный способ потерять интерес к себе со стороны окружающих, и тогда самое время обратиться к психологу. Хорошо, если можно ограничиться услугами только такого специалиста и выйти на уровень общественно-значимых отношений. Ведь каждый человек, осознанно или неосознанно, в других хочет заполучить универсального проводника ко всему истинному богатству человечества, а не назойливого человека, всеми способами пытающегося без всякого на то основания убедить, что он и есть это богатство.

Многие сетуют, что если в семье один ребенок, то, как правило, он вырастает эгоистом. Почему-то принято считать, что там, где два ребенка в семье, там соперничество, и только там, где три ребенка, там возможны якобы коллективистские отношения, ибо между возможными эгоистическими интересами каждого и возможным соперничеством между двумя всегда будто бы вклинивается интерес третьего, с которым трудно не считаться. Попробуем иначе посмотреть на проблему эгоизма и пресловутого треугольника как модели минимизированной общности в семье.

Дело в том, что по поводу эгоизма сетуют тогда, когда оба родителя, или родитель-одиночка, изначально не видят себя в отношениях между собой и ребенком полномочными представителями всего человеческого рода в его историческом движении, в качестве проводников к богатству мира, презентуя ребенку себя любимых исключительно

как объекты для обожания. Еще хуже, когда родители хотят, чтобы дети их воспринимали как непререкаемых авторитетов. Обычно такой расклад в отношениях между детьми и взрослыми возникает в тех семьях, в которых каждый полагает, что должен любить, прежде всего, себя.

Такой способ взаимоотношений между детьми и взрослыми возникает тогда и там, когда и где взрослые не в состоянии понять, что личность с универсальными способностями, на которую они претендуют сами и хотят видеть её в своем ребенке, находится «не внутри единичного тела, а как раз вне его, в системе реальных взаимоотношений данного единичного тела с другим таким же телом через вещи, находящиеся в пространстве между ними и замыкающие их «как бы в одно тело», управляемое «как бы одной душой». При этом непременно через вещи, и не в их естественно-природной определенности, а в той определенности, которая придана им коллективным трудом людей, т.е. имеет чисто социальную (и потому исторически изменяющуюся) природу»[81].

Многие могут заявить, что никогда не претендовали и не собираются видеть себя в будущем личностью с универсальными способностями, но при этом чаще всего именно такие люди, при каждом, даже незначительном конфликте, или при любой спорной ситуации пытаются быть правыми и выглядящими сведущими буквально во всём. А что это, как не претензии на личность с универсальными способностями, пусть и в искаженных, ложных формах?

Для таких людей их набор сведений о мире и есть этот мир в полном объеме, они из своего арсенала способностей и сведений о мире легко могут огласить весь список, и они в панике только от одной мысли, что их с этим набором знаний что-то или кто-то может разлучить. Попытка заглянуть за пределы собственной ограниченной индивидуальности равноценна попытке взглянуть в темную бездну, от которой кружится голова и возникает паника, страх. Больше всего обывателя пугает его собственная неопределенность.

Желание быть лидером без понимания существа дела возникает именно у тех, кто перегружен формальными знаниями, упорядочить и использовать которые ему каждый раз в соответствии с ситуацией редко когда удается. Но такие люди в собственных глазах значимы именно багажом формальных знаний и поэтому желают, чтобы с этим считались все окружающие. На приобретение формальных знаний уходит немало сил и времени. Определенная сумма накопленных све-

---

[81] Ильенков Э.В. Что же такое личность? // В сб. «С чего начинается личность». - Изд. 2-е. - М.: «Политиздат», 1984. - С. 330.

дений о предметах и фактах действительности становится той самой критической массой, которая питает самомнение человека. К этому самомнению его готовила вся система образования. Отсюда и размахивание дипломами, регалиями, чинами, количеством прожитых лет, накопленным богатством и т.д., вместо реальных действий и способностей, благодаря которым может быть разрешено любое противоречие, если оно возникает между единичным и общим, общим и особенным.

Тяга рассматривать любую внешнюю ситуацию исключительно через призму собственного восприятия и мироощущения настолько велика, и она так часто проявляется в общении, что философия была вынуждена отразить в своем категориальном арсенале это явление как объективно существующий способ восприятия действительности, назвав его солипсизмом (существую я, всё остальное плод моего воображения). В какой социальной микросреде происходит формирование такого способа познания действительности? Рискну назвать эту микросреду.

Подавляющая масса людей в развитых странах убеждена, что смысл жизни определяется именно наличием семьи. Многие пытаются выстроить семью и отношения в ней, как в раковине, в которой можно прятаться от внешних проблем, осмысливать которые чаще всего пытаются посредством преломления их через внутрисемейные традиции. Но эти традиции не возникают на пустом месте и не начинаются с нуля. Чаще всего притирка между людьми в семье осуществляется путем выстраивания отношений, в которых происходит подчинение воли одного человека воле другого. Но в микросреде, выстроенной по законам иерархии, создаются и культивируются те самые шаблоны - шпаргалки, которые невидимыми скрепами нанизывают на формирующийся характер детей. Освободиться от них в процессе жизни очень сложно, особенно когда удается этими шаблонами пользоваться в общении, навязывая их другим. Можно ли в таких случаях говорить о том, что семья занималась воспитанием детей, готовила их к серьезной жизни? И насколько семья является надежной платформой в деле формирования личности с универсальными способностями? По моему убеждению, рассматривать семью, как безупречную ячейку в деле очеловечивания в обществе, раздираемом антагонистическими (непримиримыми) противоречиями, – это утопия.

Почему-то мало кто задумывается над тем обстоятельством, что ячейка не может отличаться от существующего социально - политического организма в виде современного государственного устройства. Семья производна от этого устройства, и семья есть его ячейка, а не

некоей другой общественной конструкции, отличной от существующей структуры общества. Так что есть такое семья?

Если следовать вышеизложенной логике, то семья – это ячейка общества в самом строгом смысле этого слова, относительно ограниченное социальное пространство в системе сложного лабиринта общественных отношений, в которую торжественно, под марш Мендельсона, государство сопровождает неокрепшие души. В ней воспроизводятся не только члены общества в физическом смысле, но и все те условия, благодаря которым это воспроизводство создает предпосылки для отчуждения людей, как друг от друга, так и каждого от человеческой сущности. И эти функции по отчуждению себя от родовой сущности легче всего и быстрее всего могут выполняться руками самих же людей, когда они организованы в семьи по правилам уже существующих отчужденных отношений в обществе.

Семья – это то́ социальное образование, в котором, как правило, большинство её членов даже не догадывается, что именно в ее недрах идет повседневная и методическая психологическая обработка каждого каждым, и происходит практическая подготовка будущих функционеров, обеспечивающих бесперебойное функционирование существующих в обществе социально-политических, религиозных, правовых, нравственных и т.п. институтов. Какая именно, и почему на ту или иную семью возлагается задача по воспроизведению востребованных обществом особенных функций и способностей - вопрос интересный, но и достаточно сложный, и поэтому он требует самых серьезных психолого-социальных исследований. Естественно, в этом разделе книги эти исследования проводиться не будут. Но понимание того, почему в семье формируются у детей те или иные наклонности или способности, может прийти, если добросовестно провести собственный анализ тех основных форм деятельности, которые выполняют взрослые члены семьи.

Если выразиться еще более ясно, то для функционирования общества в его уже существующей структуре с необходимостью воссоздается и активно действует соответствующее этому обществу количество типов людей, с определенными навыками, способностями и воззрениями на действительность. А можно пояснить еще проще. Если сегодня физически уничтожить всех воров-карманников, через считанные месяцы этот социальный слой людей общественной системой будет вновь воссоздан или восполнен в том же объеме и в том же качестве. Но стоит исчезнуть в обществе отношениям, которые порождают этот способ жизнедеятельности (тайное стяжательство в суете), исчезнут и воры-карманники. То же самое относится и к другим соци-

альным типам и даже характерам людей. Если бы это было не так, то бессмертные персонажи Бальзака, Гоголя, Пушкина, Чехова, О´Генри, Гёте и т.д., умирали бы вместе с теми, кто их создал, а такие образы, как Гобсек, Плюшкин, Хлестаков, Феодора, Мефистофель, Фауст и т.д. не могли бы быть нарицательными, а их образы поучительными.

Иные спросят - а причем тут семья? Во-первых, семья и есть самая первая и легко управляемая со стороны государства и общества социальная структура, посредством которой осуществляется организация и упорядочение эксплуатации одного пола другим, т.е. одного человека другим. Во-вторых, современная семья, как и современное развитое общество, вобрала в себя все формы отчуждения человека от самого себя, а потому в ней можно встретить практически все его ранее существующие формы, которые знала история человечества. А какая форма отчуждения в ней будет доминировать, не так уж и важно.

Общность в семье может основываться как на кровнородственных связях, так и на родоплеменных отношениях, как на народных культурно-исторических, религиозных и т.п. традициях, так и на чисто национальных (буржуазных, другими словами) отношениях. Не говоря уже о том, что современный брак есть не что иное, как узаконенная государством проституция (Маркс), она же и самая первая форма эксплуатации человека человеком.

Мало, кто не испытал на себе зависимость чувств друг к другу от объема материальных благ. Что регулирует семейное законодательство любого государства? Прежде всего, имущественные отношения. Законодательно регулировать чувства, мягко говоря, проблематично. Все существующие в современном (так называемом, цивилизованном) обществе отношения, как и семья, - суть формы отчуждения человека от самого себя.

Достаточно легко такое положение вещей иллюстрировать из нашей повседневной жизни. Ведь нередко ту или иную престижную социальную функцию передают или поручают кому-то выполнять только на том основании, что он родственник, земляк, соплеменник того чиновника, от которого зависит «одаривание» социальным статусом. Думаю, что даже не стоит дальше развивать эту тему, она многим и так достаточно хорошо известна и понятна из повседневной жизни без дополнительного комментирования. А что это, как не родоплеменные отношения при приобретении материальных благ, когда используются родство, кумовство, землячество и т.п.?! Эта родовая и т.п. сила теперь уже противостоит каждому члену рода, как чуждая сила, сила, которая делает каждого его члена зависимым от порядка,

существующего в узком кругу людей.

Еще легче в самой действительности найти многочисленные подтверждения фактам не только фактического, но и юридического неравенства между членами семьи. Явным или неявным образом, но ежедневно приходится сталкиваться с выяснением оценки или самооценки членами семьи друг друга и себя, исходя из статуса в семье вследствие разности в доходах, наличия регалий, титулов, количества дипломов, наград и т.д. и т.п. Чуть ли не каждый день во многих семьях выясняется, кто лучше или хуже, умнее или глупее, добрее или злее, кто больше заработал, кто старше, а кто младше, кто больше вымыл посуду, а кто меньше и т.д. и т.п. Если в семье постоянно у каждого стучит счетчик в голове, то говорить о подлинно человеческих отношениях между членами семьи не приходится.

Но если чудесным образом в семье объявится «белая ворона», и вопреки устоявшемуся и привычному порядку вещей начнет внедрять отношения между членами семьи на подлинно-гуманистических основаниях, такие начинания обществом и государством руками членов семьи будут гаситься достаточно эффективно и быстро. И не так уж важно, будет ли это подавление выполняться членами семьи с улыбками на лицах и обосновываться доброжелательным отношением к «заблудшей овечке», или на основе агрессии, результат будет один – сначала медленное умирание ожившей души, а затем и смерть тела. Ведь живой душе требуется активное тело, готовое реализовывать универсальные способности, тело, способное в актах творения всеобщего выдерживать нагрузки в противостоянии между единичным и общим, поскольку одно из определений сознания – это способность выдерживать нагрузку любых противоречий.

Для меня всегда были загадкой те причины, которые подталкивали талантливых или даже гениальных людей к погружению в мир иллюзий посредством принятия ими горячительных или тонизирующих напитков, либо табачных изделий. Кто, как не они, казалось бы, должны были бы понимать, что периодические и временные погружения в мир иллюзий не могут повлиять на положительные изменения, как в обществе, так и в семье. Многократно возвращаясь к этим размышлениям, пришел к выводу, что тонко чувствующие люди, способные видеть и понимать больше, чем остальные, уподобляются патологоанатомам, которые препарируют гниющее тело. Творческая личность ежедневно препарирует гниющее тело общества или вскрывает нарывы в нем. Ведь творческая личность, предметом которой стало как общество в целом, так и каждый отдельный индивид, не может не обнаруживать в них истинные причины несовершенства, которые за-

ложены в структуре общества в целом. А вот поделиться пониманием этих причин удается далеко не с каждым, т.е. мало тех людей, кто может понять их и принять в дальнейшем участие в совместной деятельности по устранению хотя бы ближайших причин, которые лежат в основе отчуждения человека от своей родовой сущности.

Крайне сложно адекватно отражать то́, что стало предметом внимания и деятельности. Даже простой листок бумаги на столе, если подвергнуть всестороннему анализу все его существующие и возможные свойства, то, как говорил Гегель, скорее истлеет от времени, чем мы успеем завершить этот анализ. Это простой лист бумаги, и то нескончаемые проблемы в раскрытии всех её существующих и возможных свойств. Но самым сложным предметом, на который не может быть не направлено наше внимание и в отношении которого невозможно не осуществлять деятельность - это мы сами. Легче понять и изменить другого, чем себя. И в этом вся глубина и мудрость высказывания - «познай самого себя».

А дети? Как будто они забыты в вышеприведенных суждениях. Но разве не они являются не только беспристрастными свидетелями выстраивания частичных отношений в семье и в обществе, но и своего рода домашним электоратом, который нами призывается только тогда, когда хотим укрепить свой авторитет, но тут же про них забываем, когда опять затеваем очередное «натягивание одеяла» только на себя? Непосредственность и беспристрастность детей дар для семьи, от которого мы постоянно отказываемся. А ведь через эти качества ребенок пытается разорвать замкнутое пространство семейных отношений, и когда ему не удается непосредственность сделать принципом отношений между всеми членами семьи, он убегает на улицу всякий раз, как только начинаются внутрисемейные идеологические разборки. О пагубности для психики детей физических методов самоутверждения в семье даже не стоит говорить, поскольку они и так всем известны.

Разве нужно далеко ходить за примерами отчуждения детей от нас самих? Вспомните, как часто детей отсаживают от стола для взрослых при проведении семейных торжеств или просто в момент выяснения семейных конфликтов. Взрослые это делают только потому, что боятся обнаружить перед детьми всю свою пустоту. Ведь о чем ведутся беседы за столом? Ни о чем, но с соответствующими крепкими выражениями и жестами. А когда дети вырастают, мы их призываем решать на равных семейные проблемы. На что нам повзрослевшие дети резонно отвечают, что у них нет ни желания, ни достаточного опыта и навыков в этом деле, поскольку им совместноразделенная и тонко дозированная деятельность по вопросам семей-

ных проблем неведома.

Но если ребенок всё-таки пытается самостоятельно взломать существующие стереотипы в семье хотя бы в своем личном пространстве, т.е. в играх, увлечениях творчеством, то не следует ему мешать. А умный родитель ему будет еще и помогать, читая ему умные художественные произведения, показывая умные художественные фильмы и мультфильмы. И если ребенок, просмотрев советский мультфильм «Гадкий утенок», заплачет, жалея гадкого утенка, то этому надо радоваться. Если ребенку прочитать повесть В.Г. Короленко «Дети подземелья», и он будет опечален, расстроен, то этому тоже надо радоваться, деликатно демонстрируя понимание чувств, возникших у ребенка, разделяя и обсуждая их вместе с ребенком.

Для человеческой жизни гуманистические отношения, выраженные посредством искусства, являются важнейшим компонентом в «питательном бульоне», в котором только и может зарождаться и развиваться человеческая душа, человеческий способ жизнедеятельности. Никакими фруктами, кашами и прочими разносолами питать человеческую душу невозможно, это не ее пища.

Говоря о роли искусства в воспитании ребенка, нельзя не обращать внимания на то, что, к большому сожалению, сегодня многие советские мультфильмы переозвучивают. Трудно объяснить тем, кто осуществляет это переозвучивание, что музыка, голоса и остальные нюансы в кинолентах тоже принадлежат тому времени, в котором они создавались, и всякое переозвучивание с учетом современных требований, существенно снижает эстетическое и смысловое восприятие картины. Переозвученные советские мультфильмы лучше детям не показывать, так как они их могут не прочувствовать и не понять, или они им будут просто не интересны. Всеобщность в них пропадает вместе с особенностями озвучивания, характерного именно для того времени. Как-то Л.К. Науменко, идеи и работы которого в данной работе совершенно не случайно неоднократно использовались, посетовал, что не понимает, как можно черно-белые фильмы о войне раскрашивать? Он, видевший войну в детском возрасте, запомнил её исключительно в черно-белых красках.

Надо сказать, что доминирующие идеи в обществе, рождаясь исключительно в недрах производственных отношений, так или иначе «обосновываются» в предметах культуры, и уже сами предметы культуры начинают как бы самостоятельно воздействовать на умы и характеры людей. И это очень важное обстоятельство, которое нельзя не учитывать, когда педагог начинает обращать внимание детей на существующие предметы культуры и искусства.

Для иллюстрации высказанного утверждения пробежимся по основным периодам исторического развития человечества.

В рабовладении основное отношение – это отношение простого физического насилия одного человека над другим, превращение одним человеком другого человека в вещь, говорящее орудие. Вне этого физического принуждения и всего, что с ним связано, рабовладельческое античное общество существовать не может, оно просто погибает. В отношениях между господином и рабом не может зародиться отношение человека к человеку, а только как отношение человека к вещи. Действительные причины, порождающие такое отношение, человеку того времени не были понятны, поэтому он их вынужден приравнивать к любому другому природному явлению, отражая суть этих отношений в предметах культуры. «Та организация и то оформление, которые возникают в таком бытии в лице господина, сводятся лишь к извлечению максимального продукта, произвести который способен раб – вещь. Господство господина заключается лишь в том, что раб оказывается прикованным к своей собственной естественной физической способности, к слепому физическому труду»[82]. Соответственно, все предметы культуры, отражающие это основополагающее отношение в обществе, лишь отражают, по сути, эти отношения. Раб – вещь, рабовладелец - оформитель этой вещи, её непререкаемый господин. Все античные предметы культуры – это твердо стоящие на земле кубические сооружения, скульптуры, лишенные эмоций, взора, лишенные даже малейшего намека на движение, они намертво застывшие. И даже в театре маски актеров выражали улыбку или печаль, так как в реальном изображении этих эмоций в подвижной пластике лиц актеров необходимости не было, они зрителями воспринимались бы как неуместные, неэстетичные. Греков, к примеру, больше восхищала схожесть скульптуры с оригиналом, чем наличие каких-либо признаков духовности в ней. Мучения Лаокоона, застывшие на его лице и лицах его сыновей, их не волновали, они были как данность, как судьба, против которой бессмысленно роптать. Вот так, в предметах рабовладельческой античной культуры, отражался господствующий способ воспроизводства античного (рабовладельческого) общества.

То же самое и в Средние века, когда средоточием вселенной для каждого жителя феодального государства был закрытый от их взора господин, один на всех, всесильный и могущественный, дарующий и отбирающий. Здесь подчинение многих одному, практически не имеющих между собой прямого общения, связь между всемогущим

[82] Лосев А.Ф. История Античной эстетики. Ранняя классика. - М.: «АСТ», 2000. - С. 45.

господином и зависимой чернью обеспечивала церковь, которой так кстати пришлись устремления людей к пониманию единой истины для всех, на основе которой и было порождено единобожие, известные монистические (мировые) религии. Отсюда и готический стиль в архитектуре, со стремящимися в небеса шпилями, чего не было и не могло быть в античной архитектуре и искусстве.

Как, какими путями в головах, казалось бы, разных людей формируется способность отражать внешнюю действительность по ее идеальным, т.е. всеобщим законам бытия конкретной эпохи, всегда достойно серьезного исследования. Но вытаскивать эту способность, как видим, нужно не из голов людей, а из самой действительности, скроенной в соответствии с исторически преходящим способом материального производства и существующими в нем противоречиями.

Ту же самую связь между материальным производством и идеальными формами его отражения в общественной психологии и в таких особенных её формах, как искусство, религия, право, мораль и т.п., можно обнаружить и в эпоху абсолютизма, и в буржуазном обществе, и в нашей новейшей истории, т.е. в эпохе элитаризма. Герои - одиночки, бесстрашно вступающие в борьбу со злом, разве не вкручивают в головы детей культ индивидуализма, полагание исключительно на собственную, чаще всего, грубую физическую силу? Разве приключения героя - одиночки не воспитывают в детях представление, что в мире зла основная масса людей может рассчитывать только на сильную личность, не веря в собственные коллективные возможности?

И, наконец, несколько слов о роли религии в познании.

Сразу вынужден оговорить, что религия и наука не имеют между собой ничего общего, и подменять одно другим, исследуя действительность, означает только то, что поиск истины происходит негодными средствами, да еще и там, где её нет и не может быть вообще.

Во-первых, основной принцип религиозной веры заключается в том, что действительность предполагается как никогда не меняющаяся реальность. Но сегодня, когда окружающая нас действительность меняется достаточно быстро, принятие утверждения о неизменяемости мира, т.е. как данного раз и навсегда от бога, не выдерживает элементарной критики даже со стороны неискушенного ума.

Религиозная совесть отличается от светской совести тем, что у действительно совестливого человека нет необходимости полагаться на оценку своих действий кем-либо (в том числе, и со стороны бога), кроме как на оценку их им же самим. Действительно совестливый человек и есть сам себе судья. Способность критически оценивать свои

поступки - прерогатива самого человека. А хочет или может он это делать, вопрос другой. Тут и нужно исследовать его индивидуальное бытие, особенности среды его воспитания, чтобы понять, что́ именно сформировало его быть способным или не быть способным к критическому осмыслению себя и окружающих его людей.

И, наконец, в рамках религиозного сознания всегда осуществляется попытка разрешить противоречие между конечным телом и бесконечным духом, когда душа конкретного человека мыслится живой после смерти тела. В этом поиске есть положительная сторона, ибо через неё человек впервые выходит на уровень познания всеобщего, идеального, и уже только этим начинает отличать себя от животных. В то же самое время - это есть не что иное, как попытка оправдать любое заблуждение (совершенное зло) в посюстороннем мире и переложить ответственность за это на то существо, с кого и взять-то нечего, и перечить никто ему не станет. Никакого ума не хватит спорить с бесконечностью, да еще в абсурдных формах.

Когда говорят о боге, как о вездесущем, всемогущем, то забывают, что в этом случае не остается места для всех и каждого, в том числе и для Природы. И если бог всемогущ, то и Природа без каких-либо исключений и ограничений тоже всемогуща, потому что по логике религиозного сознания бог может явить себя через реальные процессы, происходящие в материальном мире. Следует ли в таком случае давать два названия одному и тому же? Не лучше ли изучать то́ качество характера, благодаря которому у человека присутствует стремление адекватно ориентироваться в пространственно-временных параметрах существующего общества без всяких иллюзий о творце? А это качество в характере человека и есть внутренняя мотивация к познавательной деятельности, некоторые аспекты формирования которого и будут предметом исследования в следующей главе.

Следует добавить в связи с вышесказанным о религии и ее роли в познании, что человеческая история, с некоторых пор, стала знать два способа вхождения в культуру. Один способ – это вера, т.е. отказ «от себя, только полный отдачей себя во власть другого, определяющего тебя существа. Мысль только вначале, потом полное доверие и повиновение тому, кому ***сам себя подчинил***»[83]. А этот «тот» и есть существо, созданное могущественным воображением человека, т.е. бог. Массовое подчинение идее бога, проще говоря, подчинение индивида роду, начинается именно с мировых монотеистических религий. Такую линию в познании, в которой царит вера, пассивное ожидание чу-

[83] Лобастов Г.В. Сократ, Иисус Христос и Эвальд Ильенков: реминисценции смыслов. Философско-педагогические этюды. Этюд второй. - М., 2003. - С. 12.

да и полное подчинение иллюзиям, объединяющих людей, пусть даже и на ложных основаниях, называют линией Христа. В вере в бога мотив к познавательной деятельности обнуляется по мере того, как человек все больше отрекается от своей человеческой сущности, т.е. от активности в познании. Религиозный человек легко будет принимать на веру все, что стоит выше его, поэтому господство любой элиты, любой политической власти над людьми подпирается религией.

Другая линия в познании, другой путь вхождения в человеческую культуру – это линия Сократа, линия науки, творческой активности самого человека. Согласно этой линии, человек сам творец, и он никогда не позволит себе стоять на паперти в позе нищего умом и телом, ожидающего чуда, подачки от любой случайности.

Будет ли корректно в данном случае говорить, что за каждым из нас остается выбор одной из двух линий вхождения в человеческую культуру? Убежден, что если индивид хочет стать человеком, личностью, то здесь не может быть выбора вообще. Проблема только в том, как реально стать творцом самого себя, как самого себя мотивировать на созидание себя в качестве творческой личности с универсальными мыслительными способностями.

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧИТЬСЯ

Самое сложное в педагогической деятельности – это формирование мотивации к образовательной деятельности. Именно мотивации к образовательной деятельности, а не к познавательной деятельности. Ребенок, включенный в социальную среду, изначально любознателен, и он постоянно стремится познавать окружающий его мир, хотя бы уже для того, чтобы ориентироваться в нем. Ведь клеточка любой психики – поисково-ориентировочная деятельность, и психика любого ребенка не является исключением из этого общего правила.

Что касается образовательной деятельности, то в данном случае следует различать образовательную деятельность, как она осуществляется в обществе, в основании которого доминирует частная собственность, от образовательной деятельности в которой происходит формирование сущностных сил человека, т.е. его универсальных способностей. В первом случае индивиды в обществе, основанном на отчужденных отношениях, получают образование исключительно как профилированные специалисты (профессионалы), т.е. их способности ограничены той формой деятельности, которая доминирует в них. И эти же случайные обстоятельства ложатся в основании мотивации. В этом направлении формировать мотивацию к познавательной деятельности можно лишь на ложных основаниях, так как при её формировании задействуются чисто случайные обстоятельства (пряники, кнут, оценки, деньги, статусы, дипломы и т.п.). Во втором случае мотивация к образовательной деятельности формируется на собственных основаниях, коими являются предметно-преобразующая деятельность (труд), историческое, соответственно, и научное, сознание, творчество (свобода), законы красоты и т.п. И в данном случае под подлинно образовательной деятельностью следует понимать такую деятельность, в которой происходит формирование личности, а не узкого специалиста, формируются понятия о предметах деятельности, а не ограниченные знания об их отдельных свойствах.

В своем большинстве попытки осуществить научный подход в образовательном процессе в стенах государственных учреждений крайне проблематичны. Здесь заказчик строго определен. Это существующая политическая система, в основе которой лежит разделение труда (частная собственность), она-то и диктует свои правила, обойти которые можно, но это редко кому удается сделать. Противопоставить действующей системе государственных образовательных стандартов можно лишь индивидуальное творчество педагога (чаще всего нака-

зуемое и не поощряемое бюрократической системой), либо создавать искусственные «бумажные» школы, в которых прописываются воображаемые диалоги между учениками и учителем, как это делают в «Школе диалога культур». По ним можно успешно обучать детей, но не в стенах государственных образовательных учреждений. Как мне сказал один чиновник от образования, что никто и никогда не позволит кому-то выйти за рамки существующих государственных стандартов.

Все указанные обстоятельства не означают, что для педагога формирование мотивации к образовательной деятельности должно перестать быть стержнем в его педагогической деятельности. Но какие бы известные методики не применялись при достижении указанной цели, они могут быть успешными только тогда, когда они реализуются в рамках фундаментального педагогического принципа, суть которого сводится к осуществлению *совместно-разделенной дозированной деятельности ребенка и педагога*. И еще очень важно знать, что речь может идти именно о предметно-преобразующей деятельности, о которой уже было упоминание во втором разделе книги, т.е., по сути, о труде. В этом смысле «Школа диалога культур» и последующие шаги по совершенствованию образовательного процесса ориентируют обучение на основе живого импровизационного общения учителя и учеников вокруг смысла каждого понятия, который в диалоге вводится коллективными усилиями. И тогда внешняя неупорядоченность познавательной деятельности начинает корректироваться и в конце концов определяться логикой бытия того предмета, который стал центром внимания. Если методика познавательной деятельности соответствует предмету, то сам предмет, его собственная логика бытия, начинает вести за собой. Это и называется совпадением формы и содержания.

Что касается цели, формулирование которой просто необходимо добиваться в процессе указанной деятельности, то она может быть обозначена как развитие категориального мышления. Другими словами, необходимо развивать в ребенке тягу выражать любую мысль в её всеобщих формах. Если читатель не забыл, что говорилось в первом разделе книги о мнении, то несложно будет понять, что с самого начала ребенок постоянно сталкивается с различными мнениями и зачастую существенно зависит от них. Эта зависимость будет до тех пор, пока ребенок не научится самостоятельно выводить всеобщее основание любого предмета, любого отношения. *Собственно говоря, желание понимать всё во всеобщих формах, а значит, и в формате истины, и будет то, что можно обозначить как наличие мотива к позна-*

вательной деятельности. А теперь обо всем этом немного подробнее.

В чем неоспоримое преимущество педагогического принципа (начала, основания), который формулируется как совместно - разделенная дозированная деятельность? Преимущество этого принципа, в сравнении с другими существующими и возможными вариантами, обусловливается тем, что его применение меньше всего может причинить вред ребенку при осуществлении познавательной деятельности, при этом возникает перспектива в достижении максимального результата. Как у врача основной принцип его деятельности сводится к призыву «не навредить!», так и у педагога принцип совместно - разделенной *дозированной* деятельности является самым оптимизированным и безопасным способом обучения и воспитания ребенка. Само *дозирование* совместной деятельности педагога (воспитателя) при общении с ребенком и есть способ определения самим педагогом собственной меры ответственности перед учеником, которую он берет на себя сознательно, т.е. со знанием дела.

В чем объективно выражается указанный педагогический принцип? Практически он сводится к тому, что при его реализации педагог не подменяет (не заслоняет) собой то́ социо-культурное пространство, которое окружает ребенка. И, в то же самое время, он не только наполняет это пространство содержательными событиями так, словно все осуществляется как творчество самого ребенка, но и деликатно вводит ребенка в существующее социальное пространство в качестве активно действующего субъекта. При этом важно, чтобы педагог существующие элементы социокультурного пространства вводил в сознание ребенка в соответствии с уровнем развития его (ребенка) психологических и физических возможностей восприятия окружающего мира. И в этом тоже заключается смысл дозирования в обучении и воспитании. Задача педагога заключается в том, чтобы ненавязчиво и даже незаметно для ребенка создавать такие условия для познавательной деятельности, чтобы внутри этих условий у ребенка происходил процесс формирования собственной (внутренней) мотивация к образовательной деятельности, чтобы ребенок сам, в конечном счете, желал создавать условия, подталкивающие его к собственной познавательной активности. Достаточно часто цитируется высказывание Н.А. Рубакина, видного методиста в области самообразования, который занимался научной деятельностью в области образования на рубеже XIX - XX веков: «Самому добиваться образования - это и значит заниматься самообразованием. Этим делом надо заниматься всякому человеку, без всякого исключения. Будь он в школе или вне школы. Будь он старым или молодым, мужчиной или женщиной. Всякое на-

стоящее образование добывается только путем самообразования»[84]. Его высказывание о превалирующей роли самообразования перед другими формами образования является далеко не единственным. Без совместно-разделенного дозированного общения с ребенком вывести его на путь самостоятельной познавательной активности затруднительно. Тут важно не подменять собой малейшее проявление самостоятельности, которое пытается совершать ребенок.

В практике создание условий для познавательной деятельности обычно сопровождается устранением препятствий, возникающих в процессе познания. Но и эти препятствия ребенок должен учиться устранять самостоятельно.

Чрезмерная угождающая участливость педагога по отношению к познавательной деятельности ребенка ставит педагога в отношении к ребенку в положение живой шпаргалки, от которой обучаемый постоянно ждет готовые ответы на вопросы, которые к тому же он сам себе не ставил. Ребенок нередко вынужден пытаться решать проблемы, которые искусственно воздвигаются неумным педагогом, т.е. без учета настроения ребенка, объективных внешних обстоятельств, и поэтому эти проблемы не могут быть актуальными для ребенка, поскольку он даже не понимает, почему перед ним возникает препятствие, в том числе, и в виде непонимания сути вещей. И тогда педагогу приходится подсказывать ребенку ответы на возникающие не у самого ребенка вопросы. Как вы думаете, можно научиться чему-либо, если всю жизнь списывать у кого-то готовые ответы, как, впрочем, списывать даже готовые формулировки задач, не учась это делать самостоятельно? Казалось бы, что тут не может быть двух мнений. Но вот возникают в информационном поле сайты, на которых запросто размещают готовые решения по основным предметам школьной программы, так называемые «решебники», которые, по своей сути, становятся чем-то вроде соски-пустышки, но эта «обманка» уже не для физиологии тела, а для ума. И, если её постоянно подсовывать вместо действительно духовной и интеллектуальной пищи, то рано или поздно ум деградирует настолько, что просто отомрет за ненадобностью. И тогда даже самые опытные психиатры не помогут, но зато будут востребованы в большом количестве патологоанатомы и гробовщики, если на нашей планете начнут размножаться в большом количестве безумные и бездушные люди. И тогда сон пушкинского гробовщика может стать для многих реальностью. Ведь проблемы не только там, где они возникают объективно, или их создают искусственно, но они не перестают

[84]Рубакин Н.А. Как заниматься самообразованием. - М.: «Советская Россия», 1962. - С. 15.

существовать и активно влиять на отношения между людьми там, где их не замечают и не понимают действительных причин их возникновения и функционирования.

В период работы над данным разделом книги я насчитал чуть более 25 сайтов, использование которых, по мнению их создателей, нацелены помочь детям учиться. В действительности в основном все материалы и пособия, размещенные на таких сайтах, способствуют смягчению психологических нагрузок из-за непонимания сути разрешаемых проблем в стенах образовательных учреждений. Но понимание не возникает и при пользовании указанными сайтами. И такая, с позволения сказать, медвежья услуга и её опасность для детей родителями в большинстве случаях не замечается. Формализация процесса получения знаний на этих сайтах доводится до своего логического конца, окончательно усыпляя и без того неокрепший интеллект (т.е. способность понимать) детей. Нетрудно предположить, что эти сайты будут продолжать размножаться, и на уродовании психики детей владельцы этих сайтов еще долго будут создавать свое материальное благополучие, хотя расплачиваться за результаты потребления «жареных рябчиков» детьми и их родителями придется всем без исключения.

Когда неожиданно для меня мне внучка показала сайт, где размещены готовые решения задач, у меня сначала был небольшой шок, который перерос в негодование и возмущение. И свой внутренний протест против такой диверсии по отношению к детям буквально за вечер выразил в стихотворной форме. Те, кто внимательно будет читать данную книгу, поймут каждую строчку данного стихотворения, имеющее прямое отношение к теме. Стихотворение так и называется - «О решебниках». На самом деле решебники и все, что им уподобляется – это мина замедленного действия, своего рода наркотики для интеллекта. При критической массе людей, приученных к ним, социальная жизнь на планете может быть уничтожена за очень короткое время. А сегодня внешне все выглядит так, будто авторы «решебников», законов и т.п. подстилают солому под трудности, мотивируя это добрыми побуждениями и благородными целями. На самом деле авторы программ, которые размещаются на указанных сайтах, пытаются раз и навсегда создать как бы неизменную картину мира, где всякое развитие становится якобы ненужным излишеством, где нет и никогда не будут возникать проблемы. Таким миром, в котором большинство не способно самостоятельно думать, размышлять, легче управлять, и легче иметь абсолютную власть над ним. Не труды, в которых происходит поиск истины и благодаря которым может формироваться способность разрешать противоречия, а «решебники» будут нынешними

властителями мира насаждаться и распространятся в среде алчущего населения, стремящегося получить готовый результат (благо), избегая трудности в деле отслеживания логики его становления.

Какая пытка, какая мука -
Зубрежкой нервы напрягать,
Не понимая суть явлений,
По памяти своей хлестать!

Все жаждут ясную методу -
Как пищу для ума вкушать,
Каким кувшином в свою душу
Законы красоты вливать?

То кнут, то пряник замаячат,
То голод, то обильная еда,
То ложь о цели нечто кажет,
То в спину тычет лишь беда.

Не те страшны, кто зло творит.
Ужасны те, кто зло боготворит,
Кто от сомнений, будто лань, бежит,
И тихо за спиной, как раб, мычит.

Меж сотен мнений, а то и тысяч
Блуждают мириады «я»,
И пальцем каждый в небо тычет…
А истина на всех одна!

Не всяк её владельца сыщет
В пророках, в боге и в себе…
Но кто картину мира пишет,
Тот продается сатане.

До истины таким нет дела,
У них душа на ниточках висит,
Они - как куклы, просто тело,
Не пульс, а счетчик в голове стучит.

В душе бессовестно смеясь,
Сдирают плоть у истины они.

В одежды сердобольные рядясь,
Пускают слезы на крови.

Их варево живую мысль губит,
Вспять время повернуть стремясь.
Злу наша лень усердно служит,
Внутри «решебников» варясь.

Само по себе формальное получение информации о предметах, вещах и свойствах мира мало способствует развитию ума у ребенка. Именно от получения «голых» результатов дети устают, ведь им надо постоянно напрягать свою память, механически запоминая информацию. И как можно после всего этого упрекать их в том, что они не хотят учиться в принудительном порядке?

Что толку, если в памяти ребенка будет храниться информация, что произведение «Му-Му» написал Тургенев, музыка к балету «Лебединое озеро» написана П.И. Чайковским, а война с Наполеоном называлась Первой отечественной войной и т.п., если ребенок при этом не будет знать ни их содержание, ни смысл, ни значение всех знаемых им предметов и явлений культуры. Формальное присвоение знаний в школе есть не что иное, как насильственное вручение в руки ребенка вешек, которые он сам должен будет расставлять в социальном пространстве, чтобы в нем ориентироваться. Во-первых, он не сможет это делать. Во-вторых, даже если он это и будет делать, то он будет двигаться среди них без всякой уверенности в том, что они отражают реальную, а не воображаемую им действительность. Стоит ли после этого удивляться тому обстоятельству, что ребенок постоянно желает как можно меньше иметь эти вешки в своем арсенале, равно как и то, что он постоянно стремится находиться в крайне ограниченном пространстве, в котором эти вешки исполняют роль сомнительных ориентиров. Ему такие знания будут совершенно не интересны, и поэтому мотивировать его на формальное познание никогда не удастся, разве только если друг друга - взрослый и ребенок - будут обманывать - один ложными ценностями, другой показушными рвением к учебе.

Совсем другое дело, когда каждая информация будет наполнена объективным смысловым содержанием, после чего она становится полноценным ориентиром в социальном пространстве. Ведь что такое сознание? Это не только способность выдерживать нагрузку противоречия, но и знание всего того, что знает другой как объективный факт, который является предметом общественной практики в его историческом развитии, а не чей-то случайный эпизод в жизни. В связи с вы-

шесказанным было бы своевременным действием привести рассуждения по этому поводу И. Канта, которые, хотя и были написаны им в его главном философском труде «Критика чистого разума» в 1781 году, но своей актуальности они не утратили по сей день. «… Школа может и ограниченному рассудку дать и как бы вдолбить в него сколько угодно правил, заимствованных у других, но способность правильно пользоваться ими должна быть присуща даже школьнику, и если нет этого естественного дара, то никакие правила, которые были бы предписаны ему с этой целью, не гарантируют его от ошибочного применения их. Поэтому врач, судья или политик может иметь в своей голове столь много превосходных медицинских, юридических или политических правил, что сам способен быть хорошим учителем в своей области, и, тем не менее, в применении их легко может впадать в ошибки или потому, что ему недостает естественной способности суждения (но не рассудка)… или же потому, что он недостаточно подготовлен к деятельности суждения с помощью примеров и действительной опытности»[85]. И далее философ продолжает в русле указанного рассуждения высказываться еще более резче. «Недостаток способности суждения есть собственно то, что называют глупостью; против этого недостатка нет лекарства. Тупой или ограниченный ум, которому недостает достаточной силы рассудка и собственных понятий, может, однако, с помощью обучения достигнуть даже учености»[86].

Всеобщее потому и есть основание для мотивации к познавательной деятельности, что оно предполагает диалектическую связь между предметами и явлениями, и не может быть понято вне развития и изменчивости. Познание объективных изменений, происходящих в предмете познания, неизбежно влечет за собой и изменения в самом познающем субъекте, который уже не будет, да и не сможет, воспринимать себя и действительность, как раз и навсегда данные. Ведь «сущность есть то, чем данное явление перестало быть в своей непосредственности. Поэтому-то сущность и невозможно открыть непосредственно в явлении, для этого необходимо определенное опосредование, которое по своему направлению соответствует действительному развитию. Следовательно, необходимо заглянуть в прошлое, чтобы понять суть настоящего»[87]. Наполнение явления содержанием (плотью) и есть познание сущности предмета в его историческом развитии. Такое отношение к сущности будет способствовать пониманию

[85] Кант И. Критика чистого разума. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – С. 166-167.
[86] Кант И., там же. - С. 166
[87] Мареев С.Н. Конкретный историзм. - М.: Изд-во СГУ, 2015. - С. 22-23.

сути самой истории, в которой только то́ событие становится общественно значимым, для которого были в наличии все необходимые предпосылки в предшествующем ему периоде. И это событие становится объективным условием для дальнейшего развития.

Если нет мотива к познавательной деятельности, в которой раскрываются всеобщие основания бытия человека и общества, то нет и человека, точнее, субъекта познания. Так, к примеру, при расследовании правонарушения всегда устанавливают мотив, побудивший субъекта совершить преступление. Искать этот мотив вне реальных связей субъекта и вне пределов его интересов бессмысленно, следовательно, необходимо выявить те отношения, где этот интерес может возникнуть, а значит, закрепиться и присутствовать в человеке как то́, чем он сознательно руководствовался при достижении цели.

Преступлений без мотива не бывает. Но если такие преступления и совершаются, т.е. без мотива, то судебно-медицинская экспертиза вполне обоснованно дает заключение, что лицо, совершившее преступление, в момент деяния было невменяемым. Ровным счетом ничем не отличаются способы выявления интереса и при формировании мотивации к познавательной деятельности. Разница может быть только в том, что мотивация для совершения конкретного действия может быть разовой, а мотивация осуществлять познавательную деятельность является постоянной константой в характере человека, делающей его личностью с большой буквы. А в остальном также приходится устанавливать те отношения, внутри которых находится ребенок, и выявлять круг проблем, существующих внутри этих отношений. Но если нет мотива к познавательной деятельности, а ребенок её формально осуществляет, скажем, в образовательных учреждениях, то можно ли вменять ему в вину отрицательные результаты этой деятельности? Конечно же, нет! *Ребенок в познавательной деятельности при отсутствии действительного мотива к ней – невменяем.*

У педагога, как правило, интерес вызывают те отношения, где есть «проблема». Ведь чтобы возникло отношение, присутствие двух людей, как писалось выше, является обязательным условием. А если выразиться более точно, присутствие двух субъектов с разным отношением к одному и тому же предмету культуры, вокруг которого и начинаются выстраиваться отношения между ними, побуждает их, как минимум, к устранению различий в понимании действительности. По сути, речь идет об объективном противоречии, ставшим препятствием в отношениях. Но оно же, одновременно, является и условием для развития отношений.

Знание того, что проблема есть(!), лишь половина дела, требую-

щая знания того, ка́к это «есть» функционирует, и какое возможно разрешение возникшего противоречия, И, наконец, можно ли его разрешить вообще. Если противоречие не находит своего разрешения, то возникает либо апория*, т.е. налицо невозможность разрешить проблему в принципе, либо выявляется неспособность решать её, когда она разрешима по существу. Вот тут-то и может обнаружиться точка поворота психического состояния у ребенка либо в виде желания разрешить проблему, либо в виде желания отвернуться (уйти) от неё любым способом. В этом диапазоне реакция педагога крайне важна, ибо он в этот момент актуально находится в положении, когда нужно определиться в способе и мере участия в разрешении противоречия самим ребенком.

Ребенок добровольно возьмет разрешение проблемы на себя, если в результатах её разрешения он разглядит себя в новом качестве, с более совершенными способностями преобразовывать обстоятельства и окружающую его среду. Едва видимый некий образ-маячок новой способности ребенку должен помочь увидеть педагог. Важно при этом не спутать мотив со стимулом, т.е. новую способность, новое мироощущение с «конфеткой», которую ребенок получит, если выполнит предписываемые взрослым действия. Хотя предписывать для ребенка способ действия должен не педагог, а сам предмет деятельности, который ребенок должен самостоятельно развернуть в сторону его идеальных форм, т.е. оттолкнуться от наличной действительности к её сущности. Проще говоря, поставить цель, т.е. начать мыслить. Но он непременно будет уходить от решения проблемы, если почувствует несоразмерность наличных у него способностей, по сравнению с уровнем трудности в её решении. Эта одна из основных причин, почему нужна мера (дозирование) участия педагога в обретении уверенности в наличных способностях и возможностях ребенка в решении возникающих проблем.

Самый лучший способ учиться - это учиться обучать кого-то, включая и самого себя. Обучение без серьезного предварительного или одновременного изучения психологии и логики (закономерностей) познавательной деятельности - явление в педагогической и воспитательной практике достаточно распространенное. Но как можно изучать способы и методики обучения, если человек не мотивирован на эту деятельность? Это же пытка, сплошные мучения!

---

* Апория – два истинных утверждения, которые друг другу противоречат, поэтому апории, как правило, не имеют своего разрешения. К примеру, утверждение – Я – лжец. Если человек лжец, но говорит про себя правду, что он лжец, тогда он не может быть лжецом.

Когда родители хотят, чтобы их ребенок учился мыслить, то дело остается за малым - сделать так, чтобы это же самое захотели сделать они сами. Только после этого можно говорить о самой возможности взрослым осуществлять деятельность по формированию у детей мотивации к познавательной деятельности.

Достаточно проблематично у ребенка формировать мотив, благодаря которому он смог бы осуществлять ту форму деятельности, которая и порождала бы у него познавательную активность.

Что это за деятельность? В науке такая деятельность называется опредмечиванием и распредмечиванием, а иногда овеществлением и разовеществлением. Нет необходимости здесь разъяснять, в чем разница между опредмечиванием и овеществлением, полагаю, что достаточно будет коротко сказать о сущности того, что называется опредмечиванием и распредмечиванием.

Такое действие, как распредмечивание, есть превращение предмета деятельности в способность человека осуществлять эту деятельность в отношении него (предмета) в строгом согласии с его социальной или естественно-природной функцией. А когда эта способность сформировалась (сапожник научился тачать сапоги, пирожник печь пироги, а садовник выращивать цветы), тогда идет обратный процесс - опредмечивание, т.е. превращение способностей в реальные предметы, т.е. в сапоги, пироги, клумбы. Но при этом должно обязательно присутствовать стремление совершенствовать плоды своего труда, иначе не будет развития.

Читатель должен понимать, что речь идет не о призыве всю жизнь осваивать только одну, какую-то особенную, форму деятельности. Но если она очень нравится человеку, то как бы и не возбраняется заниматься ею всю жизнь. И все же не забывайте, что любая особенная форма деятельности лишь портал (ворота), через которые может и должно начинаться восхождение к всеобщему. А всеобщее потому и всеобщее (общее всем), что оно не знает непреодолимых перегородок в отношениях между людьми. Абстрактное представление о добре у отдельного индивида никогда не будет совпадать с добром для всех. Последнее надо понять в его всеобщей форме, а не в частной, утилитарной, чисто случайной (индивидуализированной) форме.

Таким образом, формировать мотивацию к познавательной деятельности вне только что указанной предметно-преобразующей деятельности - бессмысленно. Проще говоря, детям надо не байки рассказывать, как делать что-то, а делать реально вместе с ними, как с равноправными партнерами. Все очень просто, и не совсем просто.

Так что мотив у человека, тем более мотив к учению, не может

возникнуть внезапно, да еще и на пустом месте. Кстати, и низкая мотивация к познавательной деятельности (либо исчезновение познавательной активности в её зачаточной форме в виде любопытства) у ребенка также формируется, как бы парадоксально это утверждение не звучало. Проще говоря, лень такой же продукт воспитания, как и познавательная активность ребенка.

Не только у тех взрослых людей, у которых отсутствует педагогический опыт в формировании мотивации к обучению, но даже у многих исследователей, специально занимающихся этими вопросами, неизбежно встает проблема обнаружения признаков возникновения у ребенка мотивации к обучению. Также возникают проблемы и при выявлении всех тех условий, благодаря которым она (мотивация) может удерживаться самим ребенком. Какие внешние признаки могут помочь в этом? На мой взгляд, целесообразнее оттолкнуться от самой реальности, сделав предметом особого внимания психическое состояние ребенка, которое у него проявляется непосредственно в процессе познавательной деятельности, ничего не дорисовывая и не додумывая за самого ребенка. Просто представьте, что в этот момент вы по отношению к ребенку являетесь исследователем либо за ширмой, либо в качестве равноправного партнера. Причем, предметом внимания должны стать, в равной мере, как положительные реакции ребенка в процессе познавательной деятельности, так и отрицательные.

Дискомфорт – это отклонение от привычного состояния. Любой человек всегда будет стремиться вывести себя из состояния дискомфорта, как бы вернуть себя в привычное состояние. Вот только бы при этом еще знать, что есть для каждого его привычное состояние?! Понятно, что знание привычек конкретного ребенка является важным фактором, который поможет педагогу правильно сориентировать ребенка в выборе способа и вектора (общего направления) выхода из дискомфортного состояния. Может статься так, что задача педагога будет сводиться не к тому, что он будет способствовать возвращению ребенка в его привычное состояние, если это состояние связано с пассивным поведением, а к инициированию его к познавательной активности, что может быть для ребенка как раз таки нехарактерным. В этих моментах и возникает проблема пробудить в ребенке живой интерес к тому, что стало предметом его внимания. Но что есть такое интерес?

В одном из этимологических словарей русского языка производится следующее редуцирование слова интерес - «это слово заимствовано из немецкого, где Interesse («интерес») восходит к латинскому

глаголу interesse – «иметь значение»[88]. В латинско-русском словаре дается более расширенное значение слова *интерес*. Так, в нем слово «интерес» inter-sum интерпретируется в четырех вариантах: 1) быть (посреди), находиться (между), проходить, пролегать; 2) присутствовать, участвовать; 3) разниться, различаться, отличаться. И только в последнем, четвертом, варианте оно обозначено, как «иметь значение»[89]. В этимологическом словаре П.Я. Черных, который ссылается на первоисточник, восходящий к латинскому языку, слово interest, наряду с другими значениями, означает такое понятие, как «есть разница»[90]. Да и корневая основа слова «интер» означает в сложных словах то, что выходит за пределы чего-то. Для чего приведены такие этимологические подробности такого понятия, как «интерес»? Только для того, чтобы читатель сам смог почувствовать, что ребенок *должен находиться в позиции между двумя состояниями в качестве связующего звена, т.е. актуально находиться между тем, что́ было, и тем, что́ будет*. И ребенок должен почувствовать, что в том, что́ возникнет в качестве результата, для него будет иметь большее значение, чем то́, что уже было. Ребенок должен почувствовать значимость для него самого вновь обретенной способности, равно как он должен понимать, благодаря чему эта способность возникла.

В связи с приведенным значением понятия «интерес» неизбежно возникает такая категория, как цель. Прежде, чем начнется формироваться внутренний мотив к познавательной деятельности, у человека, независимо от возраста, должно сформироваться представление о цели. И начинает оно формироваться с простых вопросов, которые часто взрослые задают детям - кем они хотят стать, когда вырастут. Когда ребенок отвечает, что хочет стать космонавтом, директором, президентом и т.п., нужно отнестись к его словам достаточно серьезно и попытаться в ненавязчивой форме выяснить у ребенка, почему он хочет стать тем, о чем он заявил. Ведь речь идет о формировании представления не о любой цели, а о той, в которой человек в состоянии разглядеть самого себя в ином качестве, отличающемся от того, что было или есть, и объективно оценить себя в этом качестве как полномочного представителя человеческого рода в его историческом развитии. Ни больше, ни меньше. Другое дело, что пошаговая тактика дос-

---

[88] Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. – СПб.: «Полиграфуслуги», 2005. - С. 163.

[89] Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – Изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: «Русский язык», 1976. - С. 548.

[90] Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. 1. - М.: «Русский язык», 1999. - С. 352.

тижения этой высокой планки, понимания её сути, должна учитывать меру соучастия, и поэтому тактика может меняться в зависимости от ситуации. А логика отношений между участниками указанного движения должна определяться по схеме «два в одном», т.е. учитель как ученик, и ученик как учитель, и каждый в этом движении к единой цели вольно или невольно формирует у себя нравственно-этические основы во взаимодействии друг с другом. В этой схеме каждый не исключается как сам для себя учитель, а предполагается как самое существенное звено в познавательной деятельности именно в этом качестве.

Не бывает учителя без развитой способности критически относиться к собственным действиям, к собственным мыслям, т.е. без умения подвергать все сомнению, не превращаясь при этом в абсолютного нигилиста или скептика, проще говоря, в Фому неверующего. И эта способность будет показателем его собственной меры ответственности в поисках истины.

Как уже писалось выше, немотивированных поступков у нормального человека не бывает. Просто собственный мотив, как и мотив, возникший у другого, не всегда может быть предметом критической оценки даже со стороны того, кто принимает то́ или иное решение осуществить какое-либо действие. Это очень важная характеристика человеческой психики (души), благодаря которой можно понять любой поступок, любое действие без того, чтобы упрекать кого-то в якобы необдуманном поведении. Если человек никогда не пытался понять мотивы поступков в ком-то, то ему трудно будет разобраться в собственных мотивациях, так же, как и сознательно принимать участие в формировании их в других людях.

Чаще всего многие задним числом интерпретируют мотив, который был действительной причиной поступка или поведения. Но его осмысление задним числом не всегда совпадает с тем, каким мотив был в момент совершения поступка или действия. Человек потому и человек, что он всегда хочет понимать, почему и как он что-то делает, поэтому наличие мотива есть один из способов заполнить пустоту, постоянно возникающую при наличии неясных обстоятельств, и, тем самым, удерживать целостность при наличии цели, пусть даже и ложной.

Понять, что такое мотив в познавательной деятельности, без осмысления диалектической связи целого и части, практически невозможно. Понять же, что есть такое целое вне цели - это все равно, что пытаться ориентироваться в *социальном* пространстве без каких-либо ориентиров и при отсутствии органов, благодаря которым возможно

само ориентирование.

Отсутствие цели - верный признак того, что из поля зрения исчезли даже контуры целого. Цель и целое - две стороны одной медали. Целое потому и целое, что всегда соответствует себе, но оно не статично.

Не стоит пытаться искать и понимать, что есть целое вне самой сущности человека. Но сущность человека на поверхности не лежит, поэтому следует осуществлять движение к ней, взяв за основу реального человека. Для педагога таковым является он сам и те, с кем он осуществляет свою деятельность. На что должен ориентироваться педагог в этой деятельности? На универсальность человеческих способностей, которые потому и универсальные, что намертво не завязаны на готовые схемы, штампы, и уже только поэтому могут быть применимы в любой форме деятельности.

Подобно тому, как движение скульптора по материалу и есть основание для каждого последующего его движения в оттачивании в материале идеального образа, так и у педагога любая новая самостоятельно приобретенная способность ребенком и является основанием для дальнейшего движения вперед. Ребенок не должен замечать, что ему эту способность кто-то извне навязал (вдавил), но он должен чувствовать, благодаря чему и кому он ее приобрел, т.е. у него должно возникнуть чувство удовлетворения как от собственной творческой деятельности, так и от совместной деятельности с кем-то другим. У него должно сформироваться понятие свободы, в котором будет место для критического осмысления своих достижений, и тогда не будет места для желания искать вне себя виновников своих неудач, как и не будет желания искать вне себя «живую шпаргалку».

Человеческий индивид внешне воспринимается как нечто целостное, но является ли он таковым в действительности? В одних случаях он может уподобляться щепке, которую несут волны, и он наслаждается иллюзией свободы, считая, что это он плывет, а не волны его несут. В других случаях он кормчий, обладающий способностями ориентироваться в сложной жизненной навигационной обстановке; искусно обходя препятствия, он находит верное решение и самостоятельно отвечает за судьбы тех, кто доверился ему.

Два движения по одной и той же жизненной реке, но в одном случае целостность отсутствует, присутствует лишь иллюзия целостности, в другом она выражается в деятельной активности. В одном случае познания нет, в другом познание совпадает с логикой развития и движения целого. Педагог просто обязан сам познавать эту логику развития человеческих качеств в индивиде, если он сам себя ориенти-

рует на успех в формировании мотивации к познавательной деятельности у ребенка. Мотив может быть ориентирован либо на истину, либо на ложь. Но как отличить одно от другого, если заблуждение является моментом истины, ибо «заблуждающийся человек тоже действует в строгом согласии с формой вещи…»?![91] Попробуйте вникнуть в рассуждения по поводу этой самой логики, которая изложена ниже, как, впрочем, и во всей работе, и в ходе её освоения осуществить самостоятельное движение к ней.

Человек в природу вносит не только свой порядок (дороги, города, искусственное освещение и т.д.), но и способен увидеть естественный порядок вещей, существующий в самой природе. Но в обоих случаях нельзя создать или открыть то, что противоречит законам мироздания и самим вещам. Порядок идей всегда соответствует порядку вещей. Разница в том, что́ в этом порядке нам стало известным и понятным, а что́ так и осталось нераскрытой тайной. Во втором случае неспособность выразить суть проблемы в строгих понятиях замещается, чаще всего, додумыванием, дорисовыванием действительности фактами, которые реально в ней либо никогда не присутствовали, либо они в ней несущественны. Неизбежно возникают суждения, которые буйно распускаются на почве религии, астрологии, эзотерики, ревности и т.п., и тогда то́, что стало предметом человеческой деятельности, насильно начинает подгоняться под ложные идеи, которые, хотя и находятся в голове человека, но они не соответствуют действительности. Как сказал Гёте в Фаусте, «Глупцы довольствуются тем, что видят смысл во всяком слове», и в этих случаях жизнь наполняется абсурдом, который описал Герман Гессе в своем романе «Игра в бисер».

Игра в бисер у автора романа, или игра со стеклянными бусами - своего рода синтез религии, философии и искусства. Когда-то давно некий Перро из города Кальва использовал на своих занятиях по музыке придуманный им прибор со стеклянными бусинами. Потом он был усовершенствован - создан уникальный язык, основанный на различных комбинациях бусин, с помощью которых можно бесконечно сопоставлять разные смыслы и категории. Эти занятия бесплодны, их результатом не является создание чего-то нового, лишь варьирование и перетолковывание известных комбинаций и мотивов ради достижения гармонии, равновесия и совершенства, не имеющих ничего общего с реальной гармонией, равновесием и совершенством. Здесь лишь иллюзия комфорта, поэтому от него очень быстро отказываются, оты-

[91] Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. - Изд. 2-е, доп. – М.: «Политиздат», 1984. - С. 19.

скивая его вновь, порой даже в том, в чем вчера были несчастными. По сути, Герман Гессе отразил в своем романе всю трагичность того факта, что мы - рабы своих мнений, правила для которых мы сами и изобретаем, игнорируя объективно существующие логику и законы бытия. Здесь мотив к познавательной деятельности отсутствует, или присутствует в ложной форме. Существующая структура общественных отношений и соответствующие ей ценности обрекают и взрослых, и детей на эту самую игру в бисер, т.к. львиная доля времени и энергии тратится на занятия делами, которые практически мало, что дают, как отдельно взятому человеку, так и всему обществу в целом. И если кто-то проявляет героизм, выпадая из общего потока, который для большинства из-за отсутствия исторического сознания берет начало из ниоткуда в никуда, тот и оставляет свой след в истории. Опора лишь на такие личности позволяет успешно приближаться к истине. Увы, лишь незначительная часть населения пытается следовать в фарватере основного вектора исторических событий. Остальные либо его не замечают, либо садятся на случайные или несущественные ответвления от него.

Но чтобы адекватно познавать окружающий мир, нужно, чтобы человек мотивировал себя на его объективное познание осознано. И самым существенным фактором при формировании мотивации - это не путать мотив со стимулом и не подменять первое вторым. Другими словами, стимул, если он все же задействован в деле формирования мотивации, не должен противоречить цели.

К примеру, цель любого познавательного процесса заключается в присвоении действительности в его всеобщих формах, результатом которого будет сформирована способность осуществлять любую познавательную деятельность сообразно логике бытия предмета познания. Каким боком в данном случае будет выступать оценка понимания всеобщего в виде баллов, даже трудно себе представить. Либо понял, либо нет, либо человек приобретает способность обходить препятствия и отличать случайность от необходимости, либо нет, и т.д.

И еще, с самого начала надо различить между собой на первый взгляд тождественные, а на самом деле несколько отличные друг от друга такие понятия, как учение и обучение именно в контексте проблем мотивации.

Их различение важно, так как учение невозможно без обучающего и обучаемого, однако мотив к определенной форме человеческой деятельности является внутренним свойством личности. Внутренним - не означает, что оно родилось вместе с телом. В сложившейся практике обучения обучающий и обучаемый не только предзаданы, но и в

какой-то мере противостоят друг другу, и лишь в истинном учении, если до этого уровня отношений ученика и учителя доходит дело, оба сливаются в одном – в едином познающем субъекте. Проще говоря, иногда в повседневном *умном общении* между взрослым и ребенком ребенок приобретает полезные и необходимые социальные качества гораздо больше и лучше, чем при *неумном обучении* ребенка в специализированных учебных заведениях. В последних, как правило, в отношения между учеником и учителем вклинивается целая система жестко регламентированных правил и инструкций, создаваемых в кабинетах чиновника, оторванных от реального образования. Подавляющее число учителей не могут их обойти, а в большинстве случаев просто не желают отказываться от этих правил, пряча за ними собственное (мягко говоря) бессилие и непонимание существа дела.

В связи с последними утверждениями хотелось бы заметить, что мотивация к познавательной деятельности у ребенка изначально присутствует в виде любопытства, которое в себя включает и цель, и желание увидеть причинно-следственные связи между формой и содержанием. *Ведь форма – это и есть способ воспроизведения всех существенных элементов целого предмета в их логической взаимосвязи и последовательности, которые и будут содержанием этого предмета*. Поэтому при любых обстоятельствах никогда не удастся разъединить форму и содержание, и пытаться искусственно их разъединять даже в рассуждениях не следует. Это две стороны одного и того же. А любопытство, как раз таки, характеризуется стихийностью и неупорядоченностью в действиях с предметами, случайно попавшимися на глаза. Постепенно любопытство может затухнуть, если взрослые не делят с ребенком своё пространство и время или вообще вытесняют его из них, загоняя в угол неведения или ложных форм познания. Совместно разделенная деятельность взрослого и ребенка с предметами, к которым ребенок изначально проявил любопытство, способствует формированию логики познавательной деятельности, в которой упорядоченная любознательность постепенно вытесняет мимолетные и случайные проявления любопытства. Правда, у взрослых логическое мышление тоже не всегда развито в той мере, в какой они становятся способными участвовать в предметно-разделенной деятельности. Вот почему стихийно или сознательно в отношениях между учеником и учителем, воспитателем и воспитуемым создаются или используются готовые шаблоны и штампы, регламентирующие взаимоотношения между взрослыми и детьми.

Какими глазами на ближайшее пространство смотрит взрослый, такими же глазами будет смотреть на него и ребенок. Ведь никто не

будет отрицать, что есть существенная разница - смотреть на мир с любовью и добротой или со злым умыслом и корыстью, смотреть на мир, охватывая его и вширь и вглубь, или заслонять его обзор случайными предметами и обстоятельствами, пусть даже очень привлекательными, вкусными или блестящими.

Таким образом, мотивация к познавательной деятельности у ребенка тем слабее, чем чаще взрослый отсекает любопытство ребенка от окружающих его предметов бездумными ограничениями или запретами. Правда, в случаях, когда взрослый равнодушен к ребенку, но ничем не ограничивает его, то активность ребенка в освоении окружающего мира стихийно на каком-то жизненном отрезке его детства выше обычного. Он вынужден в ближайшем пространстве ориентироваться, обнаруживая себя в нем как существо, способное самостоятельно действовать, а значит, выживать духовно и физически. Поэтому именно в этих случаях, в так называемых неблагополучных семьях, дети на ранних этапах активнее познают окружающий их мир, и в этой активности они более самостоятельны. Если взрослый постоянно формально ограничивает ребенка в освоении ближайшего пространства, ребенок пытается его осваивать вдали от окружающих его взрослых людей. Поэтому желательно не гадать о степени дозированности совместной деятельности и общения с детьми, а устанавливать меру своего участия каждый раз сообразно обстановке и степени активности самого ребенка. Для этого достаточно быть более внимательным к его реакциям на ваши действия с ним и к реакциям ребенка на предметы и явления, которые заполняют его ближайшее пространство.

Изначально затруднения в выборе методики и стратегии обучения характеризуются, во-первых, проблемами определения не только предмета обучения (чему учить), но и цели обучения (для чего учить). Думаю, что некоторому кругу читателей просто необходимо навязывать мысль, что цель всегда принимает ложные формы, если нет понимания того, что есть *целое*. Для большинства людей понятие целого слишком сложно (оно действительно сложно), и поэтому уже здесь чаще всего обнаруживается дистанция между целью и познавательной деятельностью, и обнаруживается хотя бы уже потому, что сама познавательная деятельность в оторванности от цели не может быть целостной, а психику человека всегда настораживает пустота. Пустота, т.е. отсутствие способности видеть необходимую связь между предметами и явлениями, вызывает нервозность и дискомфорт, и человек всегда будет искать недостающие звенья в цепи целого любыми способами, в том числе, и чаще всего способами, непригодными в деле познания.

Во-вторых, для многих сложно понять, является ли обучение специфической формой деятельности, или оно может рассматриваться как необходимый способ человеческой жизнедеятельности, который каждому невозможно избежать. Другими словами, человек вынужден обучаться с необходимостью, и потому мотив к этой деятельности у него формируется автоматически, или к этой форме деятельности необходимо приобщать сознательно или вообще принудительно?

Это далеко не праздные вопросы, и не так уж они безобидны. Эту самую сложную форму деятельности каждый считает себя либо обязанным выполнять, либо вправе ее осуществлять в силу того, что многие становятся родителями или педагогами по профессии, а то и просто руководителями. Не случайно бытует поговорка, что все у нас педагоги, врачи и психологи. А когда интернетом было взорвано информационное пространство, то каждый стал вправе себя считать специалистом чуть ли не в любой области. Чтобы разобраться в этом, надо понять сущность психологического факта, а что есть такое внутренний мотив к познавательной деятельности в составе души ребенка, нередко схожий с обыкновенным любопытством, которое постепенно затухает, если ребенок не видит перспектив для применения полученных знаний и навыков. Познание без цели дает сбои уже на уровне любопытства.

Мотив - французское слово, и в словарях иностранных слов оно, чаще всего, трактуется как побудительная причина, повод к какому-либо действию, довод в пользу чего-либо. Гораздо ближе по смыслу слово «мотив» раскрывается в этимологическом словаре английского языка как dominant idea – преобладающая (доминирующая) идея, или - moving, impelling, т.е. движущий, вынуждающий. Есть еще одно обозначение слова мотив в английском языке, которое нельзя не упомянуть – grounds, в данном случае переводится как «основания» во множественном числе.

Столь широкий спектр значений одного слова не позволяет однозначно судить о собственном основании такого человеческого качества, как наличие мотивации к исследуемой форме деятельности. Повод, довод, которые облекаются в форму стимула, в мотивации могут быть основанием не только к реальной познавательной деятельности, но и к выбору способов поведения в процессе обучения, не отражающих сущность обучения или учения, поскольку они могут изображаться чисто формально, без затрагивания существа дела. Перефразирую известную поговорку - если кого-то хитростью или силой можно подвести к источнику знания, то это не значит, что даже сто человек смогут заставить из него «пить».

Поэтому мало что могут прояснить в понимании мотивации учение об «установке» Д.Н. Узнадзе, которая чаще выражает различные формы заблуждения, в том числе и иллюзии, поскольку первоначально установка возникает как неосознаваемое психическое состояние. Ну, что может говорить ребенку установка, что надо учиться? Практически ничего, хотя эта установка будет преследовать его всю жизнь, оставаясь лишь формальной, пока он не задумается о ней всерьез и не превратит его в осознаваемый мотив к познавательной деятельности.

То же самое относится и к учению о «доминанте» А.А. Ухтомского, поскольку доминанта и есть результат суммирования внешних раздражителей в каком-то одном доминирующем желании, или выражаться как желание, которое затеняет остальные желания. Лучшей иллюстрацией доминанты может служить пресловутый 25-й кадр, потому что доминанта исчезает, как только она погашена в действии, на которое и был направлен процесс формирования доминанты. В образовательной сфере доминанта может сформироваться на основе ложной установки и быть погашена иллюзиями о достижении якобы цели образования. Эти цели могут быть как промежуточными, так и долгосрочными, т.е. проявляться в форме оценок (баллов) или их результирующей, т.е. красным дипломом (дипломом с отличием), а для педагога с чиновничьими наклонностями она может быть погашена статистическими показателями, которые не отражают реальное положение дел в усвоении образовательных стандартов. А могут проявляться в форме статуса или властного положения в обществе, получаемых сомнительными способами материальных благ и т.п.

Обе психологические модели (доминанта и установка) в объяснении познавательной активности индивида вполне могут быть полезны и продуктивны на ранних стадиях развития ребенка, в так называемый период «почемучки». Но из-за этого отождествлять познание, как способ ориентации в пространственно-временных характеристиках окружающей среды с реальным учением, не следует.

Познание не всегда может быть связано с реальностью. Оно может быть связано лишь с представленностью предметного мира, с именем вещи, что не всегда ведет к обнаружению сущности, т.е. к обнаружению смысла. Ибо, соглашаясь с точкой зрения Науменко Л.К. о номинативной функции слова[92], можно утверждать, что имя (знак) не возникает непосредственно в момент причисления его к вещи, и поэтому имя не может непосредственно отождествляться с вещью, с его

[92] Науменко Л.К. Диалектика активности и теоретическая психология. Доклад на конгрессе «ISCAR» по телемосту Москва - Сан-Диего (США, Калифорния), 2008. // Опубликовано на сайте «Альтернатива» 02.11.2010 г. http://www.alternativy.ru/

свойствами. Имя (знак) соотносится не с вещью, а с другим имением, другим знаком, чем и способствует пространственно-временному ориентированию субъекта в объекте. Но объект, как известно, далеко не всегда лежит на поверхности и не представлен непосредственно. Не случайно корень «знак» является наименьшей редуцированной основой во всех его возможных изменений (деривациях): по***зна***ние, ***зна***ние, ***зна***чение, ***зна***комиться, у***зна***вание, обо***зна***чение и т.д. Объект же познания, в отличие от предмета или вещи, чаще всего характеризуется как особого рода *социальное отношение*, а не просто вещь или предмет, непосредственно представшие перед взором, и уж тем более не его заменяющий знак, обозначение. Как видим, невозможно обойти треугольник «человек – предмет – человек». Юристам очень хорошо известна разница между объектом и предметом преступления.

Чтобы читатель понимал, о чем идет речь, достаточно привести распространенное заблуждение в понимании разницы между объектом и предметом. Когда у начинающих студентов юридического факультета спрашивают, что является объектом, охраняемым правом, если человеку отрывают руку. Обычно новоиспеченные студенты отвечают, что объектом здесь является рука. Но когда преподаватель спрашивает, а что будет в качестве объекта, когда отрывают голову, то происходит замешательство. По аналогии можно было бы ответить, что голова, но, как говорят, потерявши голову по волосам не плачут. Вот и выходит, что в обоих случаях мы получаем совершенно разные объекты, хотя может быть один и тот же человек в качестве потерпевшего. В одном случае объектом является здоровье, во втором жизнь, но никак не рука и голова. Из приведенного примера должно быть совершенно очевидно, что право четко формулирует понятие объекта, в отношении которого происходит регулирование отношений между людьми, но никак оно не может регулировать отношения между вещами и даже частями человеческого тела, которых (отношений) и в природе-то нет. Но объект, как особые отношения между людьми, не утрачивает такого своего значения и в любой другой познавательной деятельности, а не только в области правовых отношений.

Что же происходит в педагогической практике, когда путают предмет, как он представлен в его имени, и действительный объект отношений, как он реально присутствует в реальном предмете, в реальной вещи? Взрослые люди обожают ограничивать свою педагогическую функцию, называя только имя предмета: это - санки, это - снег, это - небо и т.п. На этом свою миссию учи́теля они считают выполненной. При таком подходе ребенок в лучшем случае может спросить имя еще двух трех предметов, и ему это быстро надоест.

При любых обстоятельствах формирование мотивации обучения и учения не может быть не осознаваемой, спонтанной деятельностью для тех, кто её осуществляет, оно не может быть вне смысла, т.е. не может быть бессмысленной деятельностью. Не может быть таковой хотя бы потому, что сама мотивация уже есть сложная рациональная (разумная) деятельность познающего человека, в результате которой выявляется наличное и безусловное бытие любой вещи.

Сколько угодно можно додумывать несвойственные для вещи условия её бытия, от этого ее необходимые условия бытия не перестанут существовать и определять бытие этой вещи. Казалось бы, что это яснее ясного, но тогда почему чаще выгоднее иметь дело не с самой вещью и её объективными условиями бытия (существования), а с тем, что мы о ней, как и о её условиях бытия, воображаем?

Разве для кого-то является секретом, что в повседневной жизни люди сплошь и рядом домысливают ту или иную ситуацию, приписывают вещи несвойственные или несуществующие в ней признаки и качества, вместо того, чтобы выявлять и исследовать эти самые реальные условия бытия вещи и принадлежащие этой вещи свойства. Даже если ребенку прочитать рассказ Н. Носова «Фантазеры», и он поймет разницу между фантазией (воображением) и ложью (заблуждением), не факт, что он окажется в состоянии поиска причин, которые побуждают либо воображать, либо лгать.

Все дело в том, что в самой действительности всё существует как противоречие, и все развивается в противоречии, тогда как в произвольном воображении и во лжи реально существующие противоречия устраняются, но устраняются-то они не в самой действительности, а в речи. Остается только понудить кого-то или уговорить себя принять субъективную модель ситуации или вещи, как реально существующую. В итоге происходит познание не реальной действительности, а воображаемой конструкции, возникшей в голове человека, что и познанием-то назвать нельзя. При разыгравшейся фантазии сам обладатель образов может легко превратиться в объект исследования со стороны работников специализированных медицинских учреждений. Соответственно, возникает противоречие между воображаемым миром, взятым на веру, и реальным миром. Противоречие в таких случаях разрешается воображающим не в пользу мира реального, а значит, и не в пользу того, кто руководствовался формализованным противоречием при выборе способа выстраивания отношений с другими людьми. *Способность подвергать критическому осмыслению возникающие образы и собственные мысли и называется рефлексией, как положительный продукт мотивации к познавательной деятельности.*

Вот и получается, что в постоянном сопоставлении *сущего* (реально существующего, истинного) и *не-сущего* (произвольно воображаемого, ложного или даже случайного) и может развиваться мотивация к познанию и того, и другого, но уже в пользу противоречивого *сущего*. Ведь в разрешении противоречия и познается сущность предмета. Сегодня вещь такая, а через пять минут или на другой день эта же вещь может выглядеть уже иначе. Хотя бы уже по этим причинам имеющиеся у самого обучающего доводы (побудительные причины) в пользу обучения не могут быть переданы обучающим обучаемому и приняты последним в собственность или в пользование как какая-то вещь. *Передаются не столько знания, сколько способы их присвоения.* Пусть крайне ограниченно, но некоторые знания можно передать и попугаю, а вот способы их получения попугаю уже не передать никак. Энгельс по этому поводу пишет буквально следующее: «и пусть не возражают, что попугай не понимает того, что говорит. Конечно, он будет целыми часами без умолку повторять весь свой запас слов из одной лишь любви к процессу говорения и к общению с людьми. Но в пределах своего круга представлений он может научиться также и понимать то, что он говорит. Научите попугая бранным словам так, чтобы он получил представление об их значении (одно из главных развлечений возвращающихся из жарких стран матросов), попробуйте его затем дразнить, и вы скоро откроете, что он умеет так же правильно применять свои бранные слова, как берлинская торговка зеленью. Точно так же обстоит дело и при выклянчивании лакомств»[93].

Взрослому человеку, педагогу, необходимо постоянно указывать на обстоятельства, которые порождают ложь и заблуждение, а не скрывать их от ребенка, давая, при этом, ребенку возможность самостоятельно устранять эти обстоятельства, ставшие на пути к истине. Это ускорит формирование в психике ребенка внутренней мотивации к обучению.

Таким образом, передается не мотивация к обучению, и даже происходит не формирование учителем мотивации в ученике, а осуществляется такая совместно-разделенная дозированная предметно-преобразующая деятельность, в которой с необходимостью возникает потребность в выработке собственной способности у ребенка удерживать в себе логику разворачивания *целого,* без которого о мотивации к учению говорить бессмысленно. По сути, происходит самоформирование мотивации к познавательной деятельности, объектом и предметом которой с первых шагов становится сам индивид (одновременно

[93] Энгельс Ф. Диалектика природы. / Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. - Изд. 2-е. - Т. 20. - М.: «Политическая литература», 1961. - С. 489-490.

знающий и незнающий, умеющий и не умеющий), шаг за шагом осваивающий логику человеческой культуры, подлинно человеческий способ жизнедеятельности. Человеком, в конце концов, познается сам человек, полагающий себя как цель, а значит, познается и вся Природа, в преобразовании которой он и творит себя и познает себя именно как существо, себя творящее, о чем подробно говорилось в предыдущем разделе книги.

Чтобы возникла мотивация к обучению, необходимо осуществлять сам процесс обучения как осознанную общественно-полезную целесообразную деятельность. А это и есть идеология образовательной деятельности, которая утрачена в современной школе, в образовательной системе в целом, и, судя по комментариям представителей высшей власти в РФ, ее не следует туда возвращать. Но даже само понимание необходимости осознать познавательную деятельность как всеобщую, а не частную форму деятельности, а значит, и как стержневую, не делает проблему формирования мотивации учения ясной и прозрачной, т.е. эта проблема не перестанет быть одной из самых сложных в педагогической деятельности, если не самой сложной. Не поможет здесь культивируемая сверху идея патриотизма. Когда-то именно на этой идее развязывались и Первая, и Вторая мировые войны.

Мотивация обучения действительно является проблемой, и не столько дидактики и педагогики, сколько психологии, ибо сам процесс обучения преломляется через призму индивидуальной психики, которая имеет способность предохранять себя от любых попыток регламентировать поведение извне. Однако это не означает, что невозможна сознательная регламентация специфических (особенных) форм отношений и деятельности.

К примеру, регламентация армейского быта и службы в будущем гарантирует безопасность здоровья и жизни. Но что относительно легко можно объяснить и понять в военной службе, значительно труднее понять в повседневной гражданской жизни, которая гораздо более богата по содержанию, чем воинская служба. Мотивация в познании военного искусства, так же, как мотивация выполнения устава и присяги, слишком очевидна, поскольку очевидна их связь с конечными целями, каковыми являются честь, жизнь и здоровье самого индивида, так же, как и интересы того общественного устройства, которые защищаются от попыток посягательства на их устоявшиеся в конкретном обществе формы. Здесь ответственность за целое суживается существующей дискретной системой субординации, а цели выжить и сохранить честь всегда являются актуальными.

Но познавательная деятельность любого предмета также невозможна вне иерархической системы логических категорий, которые, в свою очередь, невозможны без процессуальности самой познавательной деятельности. Без особого рода регламентации сегодня немыслимы ни дидактика, ни даже педагогика. Но деятельность регламентируется (во всяком случае, должна регламентироваться), прежде всего, существом дела, которое еще необходимо понять хотя бы в самых общих чертах, прежде чем приступать к самому делу, другими словами, определить хотя бы приблизительные контуры целого. Логика бытия и развития предмета и есть логика познавательной деятельности. Поэтому у человека, и только у человека, цель (и целое) должны предшествовать самой деятельности. И чем меньше понята логика бытия предмета, тем больше суеты, называемой в народе достижением истины путем проб и ошибок.

Подобно тому, как процессуальные нормы права, регулируя поведение участников того или иного правоотношения, не позволяют вершить правосудие по логике эмоционально настроенной толпы или отдельного человека, логика познавательной деятельности не позволяет утонуть истине во множестве мнений, или даже в собственных субъективных суждениях, основанных на так называемом здравом рассудке.

О том, что такое мнение выше уже говорилось, и повторяться нет необходимости. Несколько слов о здравом рассудке и здравом смысле, к которым так часто взывают, когда хотят разрешить реально существующее противоречие. На мой взгляд, здравый рассудок и здравый смысл имеют далеко не тождественное значение. Диалектическая логика против редуцирования, но, порой, без этой процедуры не просто установить истинное значение того или иного термина.

С точки зрения и грамматики, и логики рассудок может означать только одно, то, что уже подверглось окончательному суждению, некое завершенное действие по суждению. Продукт рассудка есть окончательный вердикт любой вещи. Но окончательный вердикт не может быть эталоном того научного метода, благодаря которому достигается истина. Процесс суда завершен (рассудок, расправа, разбить и т.п.), и он облечен в строгую форму, формализован. Теперь формализованная форма начинает быть матрицей для действия, где действие опутано готовыми шаблонами, мерками и т.д. Познание, как прекрасное действие, остановилось, и с этой остановкой исчезло то, что познание делает прекрасным – жизненным.

Ведь с точки зрения здравого рассудка солнце утром восходит на линии горизонта, а вечером закатывается за горизонт. Но со стороны

объективной реальности заход и восход солнца обусловливается совсем другими законами, никак не связанными с нашим чувственным восприятием этих двух фактов (восхода и захода солнца), и суждением на основе субъективного восприятия этого физического явления.

Понадобилось не одно тысячелетие, чтобы понять, что не солнце восходит и заходит, а земля вращается вокруг своей оси. Не лучше результаты с точки зрения здравого рассудка в оценке сути понимания, скажем, того, чтó есть такое истина или добро. Здравый рассудок нам говорит, что добро – это когда я имею благо здесь и теперь, вне зависимости от способа его достижения (получения). Цель отсекается от средств её достижения. *Рассудочные формы важны и полезны, но только тогда, когда на них накинута узда разума, владеющего диалектической логикой.*

Что касается выражения «здравый смысл, то в данном случае, на мой взгляд, следует понять, что смысл означает только одно – когда что-то согласуется с мышлением. Но мышление, исследующее природу понятий, как раз отрывается от обыденности, от наличного бытия «здесь» и «теперь», которое, как известно из Большой логики Гегеля, самое бедное по своему содержанию понятие. Если уже и использовать такие выражения, как «здравый рассудок» или «здравый смысл» в ругательном смысле, то просто необходимо добавлять слово «обыденный». «Ведь здравый смысл – это и есть тот самый состав представлений, который накрепко привязан к господствующему принципу бытия, явленному через узкий мир условий индивидуального существования»[94].

В чем выражается процессуальность познавательной деятельности, регламентирующей способы достижения цели? Прежде всего, в последовательности присвоения объема человеческой культуры. Как нельзя подняться на десятый этаж дома, минуя все лестничные пролеты или лифт, так и нельзя подняться на вершину понимания сущности человеческого бытия, минуя каменистые и крутые подъемы будней. Паркур в познании возможен, так как содержит в себе элементы рациональности и интуиции, но нельзя забывать, что речь идет не о способностях отдельных людей, а о способностях всего человечества в целом. Привяжите все человечество к способности одного человека, и оно превратится в стадо. Тем более, что способность отдельного человека может быть развита на ложных предпосылках, так же, как и может быть сформирована для достижения ложной цели, и поэтому она обязательно приведет к тупику.

---

[94] Лобастов Г.В. Философско-педагогические этюды. - М.: «Микро-принт», 2003. - С. 156.

Не избежать здесь последовательности и в приобретении навыков подъема, если едва только научился ходить по ровному месту (т.е. без препятствий, при наличии вспомогательных предметов и опытного взрослого человека). Ну, а самое главное, что нужно понять, что в познавательной деятельности не человек определяет, каковым быть предмету познания, а предмет познания ведет за собой человека логикой своего собственного бытия.

Наверняка многим приходилось ловить себя на мысли, что когда при рассуждении о каком-либо предмете, по каким-то непонятным обстоятельствам, вдруг предмет, подвергшийся изучению, сам начинает разворачиваться (последовательно раскрываться), и рассуждающий начинает чувствовать, что не он, а предмет ведет его. В этих случаях говорят, что схвачена логика бытия предмета в ее целостности, поэтому она и ведет человека по логике её собственного бытия. В этих случаях приходится сожалеть, что не производилась запись речи или действий. Когда пытаешься воспроизвести это же самое вновь спустя какое-то время, то редко удается повторить один в один и с той же логической последовательностью, как это было сделано в первом действии. Но не следует спешить огорчаться. Если осмыслены и зафиксированы узловые моменты при разворачивании логики бытия предмета в виде ключевых слов или действий, то задача становится рано или поздно выполнимой в любой другой ситуации.

Творчески размышляющему человеку, когда он находится в состоянии алкогольного опьянения, часто кажется, что он легко разрешает противоречие, поскольку в таком состоянии он меньше всего склонен цепляться за существующие у него готовые штампы и стереотипы. В эти моменты нередко делаются попытки зафиксировать ход собственных рассуждений в виде набросков на клочке бумажки, попавшейся под руку. Но когда это состояние проходит, то иллюзия стройности и логичности суждений в состоянии опьянения улетучивается вместе со спиртосодержащим продуктом в организме. Но если зафиксированы ключевые слова (что редко бывает), то они позволят воспроизвести цепочку рассуждений, хотя она имеет мало общего с тем, что было сделано ранее в состоянии опьянения.

У ребенка нередко суть логики бытия предмета может быть схвачена в момент его эмоционального напряжения, когда он пытается выразить проблему, без какой бы то ни было внешней регламентации. Он ничего не слышит вокруг, пока не выложит всю цепочку рассуждений, которые он способен выдать в момент эмоционального напряжения.

Вообще-то надо сказать, что если схвачена логика бытия предме-

та, то рано или поздно её удается вновь воспроизвести, хотя в несколько иной форме и иным способом. Самым ценным в этих случаях является возникновение непреодолимого желания шлифовать некогда возникшую мысль (идею), отыскивая соответствующую ей форму выражения. А это и есть непосредственная работа мотивации. И совсем неважно, будет ли эта идея обнаруживать себя в поэтической форме, в виде скульптуры, научного текста, на полотне художника, математических, физических или химических формулах и т.д., суть от этого её не утрачивается. Желание выразить суть идеи в адекватной форме не оставляет человека в покое до тех пор, пока она не будет сформулирована в ее всеобщей форме, т.е. в такой форме, когда человек в состоянии развернуть всю цепочку становления предмета, т.е. когда он облечет её в строгое понятие. В этом случае, даже если его с трудом будут понимать другие, но обязательно будет многими отмечено, что рассуждающий человек сам понимает, что говорит. Кто читал работы Гегеля, тот знает, какой у него тяжеловесный язык. Его устная речь мало, чем отличалась от письменной речи, но на его лекциях аудитория всегда была переполнена слушателями, и не только из числа студентов. Студентами схватывалась логика рассуждений Гегеля, и когда они пытались воспроизводить мысли Гегеля, то сами начинали пользоваться теми категориями и излагали схваченные ими идеи примерно в той же последовательности, как излагал их Гегель. Во всяком случае, лекции по истории философии, прочитанные Гегелем, в основном, были составлены по записям студентов, которые они делали, слушая лекции знаменитого философа. Язык в этих лекциях по истории явным образом отличается от языка Гегеля, которые можно сравнить, читая труды, написанные им самим.

Есть достаточно известная поговорка: делай всегда хорошо, а плохо и так получится. Так вот, если у ребенка сформировать это самое стремление считать дело сделанным, когда ему лично оно понравилось, когда он сам удовлетворен результатом своей деятельности, тогда у него и будет формироваться мотивация к совершенствованию проявившихся способностей.

Обычно дети быстро схватывают суть той или иной идеи в её всеобщей форме, если она им представлена в виде умных, т.е. мудрых, сказок или в процессе творческой игры, в которой нет заготовок.

До сих пор в этом разделе ничего не говорилось о внимании. Мотив и внимание взаимно связаны между собой, но они не являются тождественными с точки зрения происходящих психологических процессов во время познавательной деятельности.

Соглашаясь с суждениями Ф. Перлза о причинах возникновения

внимания, следует принять то обстоятельство, что внимание, и особенно внимание ребенка, не является и не должно быть результатом психологического, и уж тем более физического, внешнего давления, особенно со стороны взрослых. Внимание, как у детей, так и у взрослых, возникает не благодаря подавлению психических состояний, которые мешают «здоровому сосредоточению», коим и является внимание, а оно возникает в результате схватывания тех отношений, тех внешних факторов, благодаря которым возникает хотя бы предположение о возможности разрешить проблему или противоречие, возникших на пути познавательной деятельности. В этих случаях имеющиеся помехи сами по себе становятся для ребенка несущественными, а потому они перестают быть факторами, влияющими на внимание. Неумелое вмешательство взрослых людей с целью удержать внимание ребенка, чаще всего, заканчивается обратным эффектом - рассеиванием внимания. Взрослому лишь остается удивляться скорости изменений в психическом состоянии ребенка.

Внимание может возникнуть и к случайным обстоятельствам, имеющим косвенное отношение к проблеме, но тогда в этом случае говорят о добросовестном заблуждении. Заблуждение является необходимым моментом движения к истине, если это движение осуществляется как поиск всеобще-абстрактной идеи, всеобще-абстрактного признака в конкретном. Для познающего субъекта конкретное и есть целое. Другими словами, внимание будет удерживаться (самоудерживаться) до тех пор, пока целое будет маячить хотя бы в его расплывчатых контурах, и в этих контурах целого ребенок будет видеть возможность удовлетворения возникшей у него той или иной социальной потребности. Психологически внимание – это конец нити Ариадны в руках человека, у которого возникла потребность дойти до логического конца в поиске истины. Внимание может рассеиваться, ослабевать под напором случайных обстоятельств, но именно сформированный мотив к познавательной деятельности позволяет вновь и вновь возвращаться к цепочке рассуждений и действий, в которых были выявлены контуры целого.

Мотив – это исключительно внутренний психологический фактор, побуждающий к познанию, и мотив знает логику. Внимание (слушание с интересом) может возникнуть и вне логики, а когда она появляется, то здесь начинается работа мотива. «Действительно, простое «обращение» внимания ребенка на что-нибудь путем, например, соответствующего указания, способно вызвать у него лишь первоначальную ориентировочную реакцию, которая затем, в случае, если никакой деятельности в связи с данным предметом не возникает, естест-

венно, гаснет. Если же данный предмет удерживается в поле внимания ребенка, то это зависит от того, что перед ребенком возникает известная задача, и он как-то действует по отношению к этому предмету, занимающему теперь в его деятельности структурное место цели. Таким образом, вопрос здесь не в особенностях внимания ребенка как некой способности его сознания, а в особенности его деятельности»[95].

Вообще-то внимание - это не фиксированное состояние психики и тела, а скорее целенаправленное поведение, действие. Оно связано с тем, что благодаря вниманию человек может удерживаться одновременно на двух полюсах противоположностей того противоречия, которое этими противоположностями характеризуется. Если противоречие схвачено как объективное, внимание будет скользить внутри предмета, если противоречие не относится к предмету исследования, то внимание рано или поздно исчезает. Это подобно тому, как само видение возможно только при саккадическом движении глаз, т.е. постоянном мелком движении зрачка, благодаря чему и производится ощупывание предмета глазами, так и внимание есть не что иное, как ощупывание предмета, его образа и, наконец, логики его бытия, в его как бы реперных точках, позволяющих удерживать предмет в объемной целостности.

Внимание к предмету или к ситуации может возникать вновь и вновь, пока не будет найдено разрешение противоречию, которое и привлекло внимание. Разрешение противоречия и есть результат приобретенной новой способности, которая закрепляется не только в навыках, но и в усвоенных логических категориях. Поэтому внимание у животного и внимание у человека имеют разную психологическую основу.

Надо бы отметить, что внимание, как внутреннее психическое действие, нуждается в подпитке, т.е. вниманием со стороны других людей. Особенно это ярко выражено у детей, которые ощущают себя в изоляции при остром дефиците внимания со стороны взрослых, и тогда возникает психопатология в поведении ребенка. «Классическим примером является намеренно плохое поведение подростков, не получающих достаточного внимания со стороны родителей. Внимание, которое им уделяют, наказывая их, гораздо лучше, чем полное отсутствие внимания»[96]. Ничто так не гасит мотивацию к познавательной

---

[95] Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. Избранные психологические произведения в двух томах, т. 1. - М.: «Педагогика», 1983. - С. 354.

[96] Тарт Ч. Практика внимательности в повседневной жизни. - М.: Издательство Трансперсонального Института, 1996. - С. 36.

деятельности у детей, впрочем, как и у взрослых, как отсутствие внимания именно в момент общения, когда ребенок пытается формулировать результаты поиска. *Истинное внимание – это не напряжение психики и тела, а снятие напряжения от бестолковых и вездесущих схем, штампов, установок и т.п.* Поэтому тренировка внимания – это, скорее всего, процесс дисциплинирования ума, подчинение его логике познавательной деятельности. Рассеянное внимание говорит о внутреннем напряжении психики, перескакивающей от одного несущественного признака в предмете деятельности к другому несущественному его признаку или даже к нескольким.

Ничто так не активизирует внимание, как удивление. Когда ребенок искренне удивляется, то радость появляется на его лице. Но когда возникает у ребенка удивление? Когда он впервые самостоятельно что-то начинает делать сам, без помощи взрослого, тогда ребенок и сияет внутренним светом. Дозированное поощрение успеха в этих случаях для ребенка очень важно. В реальности самостоятельные действия ребенок совершает не сразу, но трудности, которые он преодолевал, быстро забываются, а открытие в себе новой способности что-то делать или понимать у него в памяти закрепляется как озарение, которому он также удивляется. У ребенка всегда есть возможность сравнить и почувствовать разницу между тем, что́ он делал с помощью взрослого, и тем, что́ он это же самое стал выполнять самостоятельно. Поэтому когда ребенок пытается самостоятельно что-то делать (завязывать, к примеру, шнурки, рассуждать), даже не пытайтесь ему в этом мешать, как бы вы не торопились и не опаздывали. Из-за спешки взрослых ребенок может опоздать в движении к самому себе, в обретении себя, своего ума (умения).

Надо всегда помнить, что видимая каждым педагогом или умудренным богатым жизненным опытом человеком вершина человеческих знаний является лишь частью горы всей человеческой культуры. Движение по этому пути ребенок может начать с помощью взрослых, но никогда этот путь нельзя проделать вместо него.

Многие шаги по крутой тропе познания запоминаются благодаря эмоциональному состоянию, которое сопровождало ребенка в момент открытия. Эмоции сопровождают ребенка во всех значимых и малозначительных эпизодах его жизни, но с годами он все больше будет убеждаться, что они далеко не всегда надежные спутники, а лишь временные помощники, которым всегда надо знать меру. Но он не сможет избавиться от их назойливого присутствия, если сопровождающие его взрослые люди сами часто опираются на эмоции (нецензурную брань, слезы, крики, капризы, истерику и т.п.). Неуместные и

изобилующие эмоции существу дела могут быть только помехой.

Никогда не помещайте между собой и действием ребенка бессмысленные эмоции, никак не относящиеся к существу действий, которые пытается делать ребенок самостоятельно. Только терпеливое и последовательное изучение каждого препятствия на пути познания законов бытия помогает добраться до понимания истины. Ошибающийся человек, но не упорствующий в своих ошибках всегда будет в состоянии отличить истину от её иллюзорных и ложных форм проявления. Как верно в свое время подметил Расул Гамзатов: «Сижу в президиуме, а счастья нет». Сам Гамзатов вряд ли мотивировал себя на достижение этой ложной цели в виде статусного положения в обществе, в том числе и просиживания в президиуме.

С высоты ложных вершин можно увидеть только ложный мир и жить иллюзиями счастья, так и не познав его действительной природы, т.е. прожигать жизнь несчастного (частичного) существа. И каждый раз подвергаться стрессу, нервному перенапряжению, когда действительность ломает иллюзии о ней и объявляет навыки, приспособленные к иллюзиям, непригодными в реальном мире. Частая ломка иллюзий без выхода на истинный путь познания - верная дорога к психическим и физическим заболеваниям.

Действительно культурный человек - это тот, который познал и постоянно познает логику той действительности, внутри которой он только и может обрести облик (образ) человека, а не его внешнее подобие. А эта Логика не знает произвола (вольных суждений), не знает даже множественного числа, чтобы не питать познающее существо ложным изобилием. Она более строга, чем кажущийся непререкаемый порядок в математике, которую по непонятным причинам почему-то причисляют к строгой науке.

Объективно существующая иерархия логических категорий неизбежно обнаруживается лишь при диалектическом мышлении. Вопрос лишь за малым - при каких условиях возможно диалектическое мышление, способное отличить искусственно воздвигаемые препятствия из правил и норм поведения от объективно возникающих препятствий в процессе познания любого предмета действительности? Здесь сталкиваются между собой свобода, как осознанная необходимость, с творчеством, которое невозможно без продуктивного воображения. В связи с этим нельзя не сказать несколько слов о сути того, что должно пониматься под свободой. Ведь любой себя настраивает на достижение свободы, чаще всего не понимая, что она есть такое.

Как известно, во всяком случае, любому серьезно занимающемуся философией человеку, что в основном все категории философии

парные, а потому каждую из них просто необходимо раскрывать и познавать через её противоположность. Противоположной категорией необходимости является категория *случайность*. По Гегелю, в природе, как и в обществе, все необходимо, и все случайно. И в этом утверждении нет никакого противоречия. Поясню, почему в нем нет противоречия. Во всем есть своя закономерность, поэтому только тогда, когда человек познает законы бытия, он может следовать им сознательно и именно поэтому быть свободным от всяких случайностей. Вот почему утверждается, что ***свобода и есть осознанная (познанная) необходимость.*** Но проявление любого закона в каждом конкретном случае уникально и неповторимо. Любой предмет, в соответствии с законом всемирного тяготения упадет, если ему не будет противовес, но каждый раз его падение не будет тождественным любому предыдущему падению. В каждом ***случае*** падение предмета будет происходить по-разному, и поэтому в каждом ***случае*** закон проявит себя с железной ***необходимостью*** вместе со всей случайной комбинацией сопутствующих характеристик в момент каждого падения.

Очень примечательно, что само слово случайность в русском языке редуцируется к слову луч. А с приставкой «с» получается, что случайность и есть пересечение лучей. Поскольку луч – это такое понятие в геометрии, через которое определяется некий предел нечто бесконечному, т.е. линии в данном случае. Луч – это линия – ограниченная с одной стороны, но бесконечно простирающаяся на другом конце. При пересечении лучей (случайностей) выявляется предел, благодаря которому и указываются жесткие параметры проявления закона, как необходимость.

И в познании случайных моментов также может быть выявлена закономерность, как относящаяся к исследуемой закономерности (называемая исключением из правил), так и не относящаяся к ней. Если бы это было не так, то вряд ли могла возникнуть, к примеру, молекулярно-кинетическая теория А. Эйнштейна, в которой он в 1905 году, описывая количественные параметры неупорядоченного броуновского движения, нашел определенный порядок.

Как видим, необходимость (закон) каждый раз проявляет себя в случайных формах, и даже тогда, когда, казалось бы, нет никакой закономерности.

Совсем неважно, обнаруживается ли противоречие в природе или в обществе, но там, где возникает необходимость его разрешения, без выхода на теоретический уровень обобщения, разрешить противоречие очень проблематично. Любые противоречия зарождаются в действительности (социальной, естественно-природной), значит, там и сле-

дует искать способы их разрешения, но никак не в голове. Если человек знает, в результате каких обстоятельств с необходимостью наступит то или иное событие, то он и будет внутри этих обстоятельств действовать свободно, т.е. он будет находиться в состоянии творческого поиска. Свобода и творчество – две стороны одной и той же медали, имя которой познание. Не побоюсь повториться, но именно поэтому говорят, что свобода – это и есть осознанная (познанная) необходимость, и вот почему там, где выбор, там нет свободы.

Если у человека сформировались убеждения, он не будет постоянно находиться в состоянии выбора, уподобляясь буридановому ослу. Трудно удержаться от соблазна привести очень яркий пример в понимании того, что есть убеждение, как внутреннее состояние свободы. В великолепной художественной киноленте режиссера Алексея Германа под названием «Проверка на дорогах» показывается эпизод выполнения партизанским отрядом задания по взрыву стратегического моста. В момент, когда по мосту проходил немецкий состав с оружием и цистернами с горючим, под мостом шла баржа, на палубе которой под прицелами автоматчиков сидело примерно около двух тысяч пленных советских солдат. Комиссар настаивал на немедленном взрыве моста и в бешенстве метался вокруг командира партизанского отряда, от команды которого зависело, будет в этот момент взорван мост или нет. Прошел поезд, проплыла баржа под мостом, и только после этого командир отряда дал команду взорвать мост.

Но самыми примечательными кадрами в этом эпизоде было лицо командира партизанского отряда, роль которого сыграл Р. Быков. На его лице не дрогнул ни один мускул, и все выражение его лица говорило, что он ни малейшим образом не сомневается в своих действиях, потому что абсолютно убежден в их правильности. Он не сомневался, что подвергать смертельной опасности, пусть и пленных, но наших солдат, он не имел права. Внутренняя убежденность и есть проявление силы человеческого духа, силы, которая способна противостоять любой грубой физической силе, любым эмоциям, любой глупости. В этих действиях проявилась подлинная свобода человеческого разума, который был в гармонии с совестью. И если соотнести этот эпизод с ранее упоминаемым эпизодом из киноленты «Частная жизнь», то два застывших лица свидетельствовали об абсолютно разных основаниях и последствиях. В первом случае обстоятельства творили непроницаемое лицо чиновника, во втором случае непроницаемое выражение лица командира партизанского отряда творило ситуацию во имя жизни.

Как-то в одном философском сообществе молодой человек по-

просил его участников объяснить ему, что такое свобода, не прибегая к уже известной формуле, что свобода есть осознанная (познанная) необходимость. Во-первых, свободу вне таких категорий, как необходимость, действительность, возможность и случайность, объяснить невозможно. Во-вторых, объяснять свободу вне объективной реальности бессмысленно. Но самое интересное, что один из титулованных участников сообщества попытался молодому человеку объяснить сущность свободы, прибегнув к излюбленному обывателями примеру с Робинзоном. Для ученого Робинзон оказался эталоном свободного человека. В таком случае, почему бы этому ученому в качестве эталона в проявлении свободы не использовать для примера киплинговского кота, который гулял сам по себе?! Трудно было сдержаться, чтобы не вмешаться в дискуссию, и дело дошло сначала до скандала, а потом и до моего добровольного выхода из этого сообщества. Если бы юноше отвечал не представитель науки, все бы ничего, но можно себе представить, какое искаженное представление о понятии свобода сложится у молодого человека после того, как об этом понятии ему поведал доктор наук и профессор философии.

Очевидно, что противоречия между психологией познавательной деятельности и методами практикуемой педагогической деятельности зарождаются задолго до пересечения их между собой в стенах образовательных учреждений. В последних, т.е. в образовательных учреждениях, эти противоречия лишь обнажаются до неприличия, выявляя все свои негативные стороны. И чем больше они обнажаются, тем больше проявляется формальная регламентация самого процесса обучения, в основе которого лежит административно-бюрократическая воля чиновника, ангажированная адептами новоявленных ценностей, целью которых является окончательный демонтаж пока еще существующей универсальной по структуре образовательной системы в России.

Правда, существующая ранее, универсальная по структуре, но не по содержанию, советская система образования лишь отражала дисгармонию между формой и содержанием базисных элементов экономики, и потому она с такой же легкостью подверглась саморазрушению, как и ее базисная основа. Просто необходимо детям знать, чтó есть такое основа (базис) любого общества, а чтó есть производное от этой основы (базиса). Если высказаться очень коротко, то основу всех изменений в обществе следует искать в существующем в обществе способе производственных отношений (что и есть основа общества). И уже из указанной основы можно и нужно выводить все идеи, теории, взгляды, формы общественного сознания, общественной психологии (что, собственно, и является надстройкой) и соответствующие

этим надстроечным элементам учреждения в виде министерств, образовательных учреждений, органов власти и т.п. Для чего это важно знать? А для того, чтобы понимать, что не в государственных учреждениях задаются параметры общественного сознания и психологии, а они объективно формируются в недрах существующей системы материального производства. Не в министерстве юстиции пишут законы, а они рождаются в самой жизни, в министерстве их только формулируют. Точно так же все происходит и в системе образования. «… история *промышленности* и сложившееся *предметное* бытие промышленности являются *раскрытой* книгой *человеческих сущностных сил*, чувственно представшей перед нами человеческой *психологией*…»[97] Но следует оговориться, что с таким понятием, как «промышленность», далеко не всё так просто. Во всяком случае, в мире отчужденных отношений, в мире, где господствует капитал, промышленность, пробудившая невиданные производительные силы, все же является той силой, которая и порабощает нас. До каких пор? А до тех самых, когда человек перестанет быть производительной силой. Выше об этом уже неоднократно говорилось. Для более ясного понимания природы промышленности и её роли в формировании, как общественной психологии, так и психики индивида, необходимо заглянуть в другие источники или пытаться понять её самостоятельно, взглянув на нее через призму объективной критики, развернув её понятие.

Противостояние между экономикой и мощной системой идеологии в Советский период истории не могло не сказаться на разночтении в понимании связи между теорией и практикой. Это одна из причин, почему были так популярны высказывания о несоответствии теории и практики. И молодым специалистам при вступлении в самостоятельную жизнь предлагали забыть все то, чему их учили в школах и в вузах. В практической деятельности приходилось хоть как-то увязывать в целое то, что раньше в учебных дисциплинах преподносилось как тощие абстракции[*], всю сложность и премудрость которых якобы можно было постигнуть лишь при углубленном, но все же узко - про-

---

[97] Маркс К. Экономико-философские рукописи 1844 года. / К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. - Изд. 2-е. - т. 42. - М.: «Политическая литература», 1974. - С. 123.

[*] Еще раз напомню, что значит абстрактный. На латинском языке абстракция означает «удаленный», «отвлеченный», проще говоря, вырванный из состава целого фрагмент, момент целого, и нередко к этому целому мало имеющего отношения, т.е. случайные или несущественные свойства предмета. Поэтому различают научную абстракцию и ненаучную. В первом случае отвлечение имеет отношение к целому, во втором случае оно случайное свойство в составе целого. Все необходимые элементы целого и характеризуют целое как конкретное. Конкретное и есть единство многообразного.

филированном, изучении.

Для примера и понимания только что высказанного суждения можно взять любой школьный предмет. К примеру, история, как школьная учебная дисциплина, состоит из дат, имен и соответствующих событий. И все это нагромождение сведений мало согласовывалось с логикой исторического развития вообще. Поэтому в учебниках и изобилуют такие абстрактные фразы, как «он решил», «он написал», «он издал указ», и поэтому случилось то, что случилось. Но практически нигде и никогда не создаются условия в самом обучении, где каждый ученик смог бы самостоятельно определить объективные причины и обстоятельства, ставшие основанием для формирования действительных мотивов, побудивших к тем или иным действиям исторических лиц, классов, сословий. Еще сложнее научить детей определять действительные причины, повлиявшие на реакцию народа на то или иное историческое событие. Ведь становым хребтом любого общества является народ, который ни в коем случае нельзя отождествлять со всем населением того или иного государства.

Универсальные по структуре, но не по содержанию, образовательные программы всегда кроились из различных по фактуре лоскутков, строительных элементов, которые чаще всего пространственно располагались и скреплялись между собой не как элементы целого, а как самостоятельные атомизированные единицы разрозненных учебных дисциплин, отгороженных друг от друга непреодолимыми пропастями. Вроде бы все на виду, но связь между ними обозначалась лишь переходом из одного учебного кабинета в другой, но не более того. Даже детальное изучение всех фрагментов, кирпичиков, из которых состоял предмет, не способствовало восприятию, а уж тем более пониманию учебных дисциплин как атрибутов целого. Вне цели и наличия хотя бы общих контуров целостности, мотив познавать действительность всегда будет ущербным.

Как бы странно это ни звучало, но лучшим индикатором порочности образовательных программ и методик, посредством которых предполагается их усвоение, может служить сам факт наличия отрицательных оценок знаний, проще говоря, наличие неуспевающих учеников (студентов). Именно «двоечники» открыто демонстрируют свое непонимание учебных предметов и методов их преподнесения, в отличие от «зубрил-отличников», насилующих себя запоминанием без понимания учебного материала. У первых мотив к учению еще может сформироваться, у вторых - уже нет. Поэтому «троечники» в реальной жизни чаще всего лучше ориентируются, чем отличники-зубрилы.

Напряжение на полюсах познавательной деятельности (ученик-

учитель) стало настолько существенным, что не замечать его и не считаться с этими обстоятельством стало уже невозможно, и в организацию педагогической деятельности ввели практику наказания за неуспеваемость не учеников, а преподавателей. Крен был обозначен как будто бы и правильно, но мотивации к обучению, и тем более учения, это не прибавило только потому, что эту практику свели к обычному административному акту. Напротив, мотивация существенно снизилась в обоих полюсах, т.е. как у обучающего, так и у обучаемого.

Понимающий же ученик в ныне существующих образовательных учреждениях - это как раз та самая случайность, когда удачное для него лично стечение обстоятельств наталкивает обучаемого на обнаружение объективного противоречия в объекте познания и на единственно верный способ его разрешения. Он тоже находится в числе отличников, но его в таких случаях зачисляют еще и в разряд талантливого ученика, не подозревая, что его талант – это демонстрация движения к целостной личности, а не результат якобы успешного усвоения разрозненных (абстрактных) фрагментов от целого.

Истина объективна, и поэтому она всегда и во всем имеет для себя свое собственное основание, а не навязанное и оформленное кем-то извне ее словесное или графическое обозначение, которое абсолютно совпадало бы с истиной. Потенциально каждый человеческий индивид является существом универсальным, поэтому в перспективе он не может не мыслить себя как некую цель, которая отождествляется с субъективным представлением о некоей самодостаточности и самостоятельности. В этом потенциально скрывается высокая степень возможности постигнуть истину. Хотя и велик соблазн, чтобы самостоятельность, целостность, самодостаточность опирались на чисто случайные или даже мифические факторы в виде волшебной палочки, всемогущего покровителя, власти или денег, но где-то в глубине души такой хромой и убогий на ум человек не может не чувствовать своей ущербности. Важно вовремя убрать или вообще не подставлять все эти подпорки, чтобы не убить саму возможность возникновения внутреннего мотива к самостоятельному поиску истины, а значит, и обретения себя. Умный родитель обязательно расскажет ребенку сказку (и не одну), в которой принц уходит в народ и начинает там набираться ума, понимая, что если он потеряет власть и богатство, то у него останется живой ум, благодаря которому он сможет выжить и прокормить себя.

Возникает проблема - как сформировать мотивацию обучения, которое своим продуктом имеет универсальную способность ориентироваться в бесконечных изменениях и постоянных переходах от

природы к истории, как полюсов любого развития и биологического и социального, и при этом не впасть в натурализм, прибегая к помощи генетики в объяснении психических способностей индивида? Решить эту проблему невозможно, не обнаружив предварительно в реальной действительности то целое, за которым не надо будет командировать себя в «дурную бесконечность». И совсем не важно, затягивает эта бесконечность через генетику или физику, т.е. через симметрию или через хиральность и асимметрию и далее - в микромир, или через солнечную активность к знакам зодиака и далее через квазигалактики - в бесконечные просторы макромира. Ни в макромире, ни в микромире абсолютно целого не найти, даже если механически соединить эти два конца в идеальных продуктах, создаваемых разумом в медомире, к центру которого мы себя и причисляем. Хотя соединять-то рано или поздно придется, обнаруживая в этом соединении ту самую цельность (цель и целое в их единстве), но соединять-то оба конца придется вовсе не механически.

Какие проблемы возникают перед педагогом-предметником, когда он пытается задать цел***е***полагающий вектор в деятельности ребенка при отсутствии цел***о***полагания? Прежде всего, проблемы возникают из-за того, что сам педагог-предметник ограничен предметом своей деятельности, т.е. всем тем набором спущенных сверху дидактических приемов и форм раскрытия предмета для учеников. Он под существующие способы раскрытия предмета шаблонно подгоняет всех учеников так, будто уверен, что этот набор у него универсальный. Как правило, за редким исключением, педагоги-предметники не владеют этой самой универсальной методикой введения детей в предметную область той или иной человеческой деятельности, той или иной плоскости знания.

Каждый грамотный педагог должен знать, что, с одной стороны, сущность человека есть ансамбль всех без исключения человеческих отношений (Маркс)[*]. Помните (?!), сущность одна на всех, но она никогда не совпадает с существованием, как отдельных индивидов, так и со всей их арифметической совокупностью. Поэтому, с другой сторо-

[*] В опубликованном источнике сущность человека Марксом определяется как «совокупность всех общественных отношений». Но в уточненном переводе фраза звучит иначе, т.е. сущность человека не как некая устойчивая, раз и навсегда данная совокупность общественных отношений, а как динамично развивающийся «ансамбль всех общественных отношений». И у каждого человека может быть свой расклад, ведь ансамбль и есть согласованность и единство частей, образующих что-либо целое. Рисунок целого у каждого может быть уникален и неповторим.

ны, педагогу-предметнику нельзя игнорировать тот факт, что каждый отдельный индивид подвержен влиянию со стороны массы случайных обстоятельств, вследствие которых он всегда может быть непредсказуем в выборе не только основного вектора своего поведения, но и всех его возможных вариантов.

Несмотря на специфику предмета, которой «повязан» педагог-предметник, он должен понимать, что как бы ни был уникален в индивиде «ансамбль» отношений в каждый момент своего развития, он всегда будет вынужден следовать определенному порядку, подчиняться объективным законам той социальной организации, внутри которой он сформировался и выполняет свою функцию. Неразвитый человек тем более подчинен порядку отношений, внутри которых он функционирует, но подчинен слепо.

Научиться самому и научить ученика выражать предметы и объекты в строгих научных понятиях - значит освоить способы и методы их познания, что является для педагога хотя и нелегкой задачей, но вполне посильной. При решении этой сверхзадачи педагог сталкивается еще и с проблемой формирования мотивов к осмысленному, а значит, и сознательному целе- и цело-полаганию, т.е. с проблемой формирования именно внутреннего мотива к познавательной деятельности. И поскольку, как отмечалось, в объективной реальности нет абсолютно идеального целого, которое характеризовалось бы определенной завершенностью и статичностью, то целое всегда может быть выражено как *функция*, расчленить которую невозможно, иначе целостность будет нарушена. Через функцию педагог должен подводить ученика к пониманию целого, как процесс становления объекта познания, в котором оживают не предметы сами по себе, а отношения между людьми, опосредованные предметами культуры.

Это в государственных учебных заведениях полагают, что предмет можно познать на два, три, четыре и т.д. баллов, а в действительности предмет, выраженный через понятие, как понятие, на два или три в энной системе баллов не существует, он либо есть, либо его нет. Либо целое понято как функция (через функцию), либо нет, третьего не дано. А сегодня к существующей оценочной системе добавили среднеарифметическую цифру, выводимую непонятно по каким критериям, тем самым в еще большей степени подтверждено, что частичность в психике и способностях ребенка не подвергается разрушению, а напротив, укрепляется в образовательных учреждениях.

Сломанную кость нельзя восстановить на двойку или тройку, да еще и вне организма. Тогда это будет не лечение, не восстановление здоровья, что является объектом в деятельности врача, а проявление

той же самой случайности, которая привела к ее слому, к нездоровому состоянию. Так же, как нельзя на высший балл сочетать стили белого стиха с хореем, ямбом, японским стилем танка и хокку или персидским стилем рубаи, равно как на пять нельзя рассказать переговоры Петра I с Лжедмитрием на Польско-Литовской границе, так как они там встретиться не могли в принципе (и без принципа тоже не могли). Такое можно рассказать только под пыткой, как иронично заметил герой известной киноленты Глеб Жеглов. Далеко не все знания соответствуют объективной истине, поэтому обучение должно характеризоваться не готовыми ответами, а поиском, изобиловать вопросами, которые встают в процессе осмысления существа дела.

Все эти рассуждения могут показаться несерьезным отношением к знаниям, накопленным человечеством. Но несерьезным как раз является формальное усвоение этих знаний, что подтверждается существующей системой их освоения по принципу тестирования и оценивания по баллам. Существующая система передачи (репродуктивное преподавание) сведений о знаниях ничего общего не имеет с обучением, а, следовательно, и не может быть основанием в формировании мотивации к познавательной деятельности.

Нельзя сказать, что в образовательных учреждениях не ведется деятельность по формированию мотивации к достижению социально-значимому положению в обществе, но существующими методами, скорее всего, подменяют истинную мотивацию к учению ложной мотивацией, подчиняющей индивида частным, т.е. случайным обстоятельствам.

Можно понять, почему зрителю понравился главный герой фильма В. Меньшова «Москва слезам не верит», роль которого сыграл А. Баталов. Ему удалось выстроить не по статусному ранжиру отношения в новой семье. Здесь мотив не для учения, а для достижения социального статуса, столкнулся с мотивом учения не для статуса, а из любви к творчеству. И в своем большинстве зрителю стало совсем неважно, что Гоша несколько переврал историю с императором Диоклетианом, будто его добровольное отречение от власти ради творчества в виде выращивания капусты был единственным случаем в истории. В действительности бегство от власти тех, кто ею уже обладал, в область нерегламентированных отношений - в истории далеко не единичный случай. От власти регламентирования случайного в системе образования даже дети бегут, обосновывая целостность, когда пытаются замкнуться на самого себя. Действительно, а чем логика ребенка в обосновании собственного бытия, как некоего целостного процесса, отличается от навязываемых абстрактных штампов в школе? Да хотя

бы уже тем, что в рассуждениях ребенка о самом себе присутствует хоть какая-то, но свобода, хоть какое-то, но творчество.

Да, удивление и восхищение своим образом жизни и образом мыслей главный герой кинокартины вызвал, ему даже пытались подражать, его искали, чтобы иметь рядом такую же разносторонне развитую личность. Правда, находиться рядом с творческой личностью не значит быть вместе с ней, не значит быть самому творческой личностью. Хотя для формирования мотива к познавательной деятельности общение с личностью, т.е. с человеком, обладающим универсальными способностями, не повредит.

Аристотель прав в своем утверждении, когда говорит, что познание начинается с удивления. Но он имел в виду удивление, возникающее при обнаружении в обычных и повседневных фактах и предметах того, что миг тому назад было незначимым для взора, а через мгновение глаз стал теоретиком и органом разума, озарившись видением духа, идеального. Удивление, как эмоциональная сторона психики, если оно возникает в момент рождения идеального, мало имеет общего с удивлением, возникающим при разрушении гармонии и порядка и водружении на их обломках безобразного, хаоса. Сколько было и по сей день имеет место быть спекуляций на уроках истории, обществоведения и литературы, когда, при эмоциональном восприятии якобы новых фактов и фактиков, учителя чтением желтой прессы на уроках на волне удивления учеников поднимали свой авторитет и низвергали то ценное, что было достигнуто предшествующими поколениями? Не сосчитать! А в результате уже сформировано целое поколение невежд, обремененных набором фактов, которые толковались далеко не научными методами.

Трудно, да и нельзя обойти проблему определения места и роли эмоций в процессе формирования мотива учения. И поскольку предметом данного исследования не являются эмоции, то о них достаточно будет высказаться вкратце.

В специальной литературе по психологии широко распространена точка зрения, что серьезное изучение эмоций начинается со Спинозы. Что понимал под эмоциями Б. Спиноза? «Под *аффектами*, - пишет философ, - я разумею состояния (corporis affections), которые увеличивают или уменьшают способность самого тела к действию, благоприятствуют ей или ограничивают ее, а вместе с тем и идеи этих состояний»[98]. Отталкиваясь от этого определения можно, казалось бы, сделать вывод, что именно эмоциональная сфера психики берет на се-

[98] Спиноза. Этика. О происхождении и природе аффектов. - М.: «ЭКСМО - ПРЕСС», Харьков: «ФОЛИО», 1998. - С. 683.

бя основную работу по удержанию волевых психических функций и рациональных форм мыслительной деятельности.

Но вот высказывание психолога Джемса, которое приводит Л.С. Выготский в своей работе «Учение об эмоциях». «Эмоции различаются и оттеняются… до бесконечности, но вы не найдете в них никаких логических обобщений»[99]. По сути, данное высказывание нельзя расценивать как противоречащее определению аффектов, данное Спинозой. Действительно, сами эмоции не могут порождать мотив учения, поскольку, как уже говорилось выше, мотив – это сложная рациональная деятельность, которая как раз-то и должна быть очищена от эмоций. Но вот то, что эмоции могут «увеличивать или уменьшать способность тела к действию», в том числе и к действиям, способствующим формированию мотивации к учению, факт несомненный. Но раз возникнув, мотив учения в дальнейшем не исчезает даже под воздействием отрицательных эмоций.

И, тем не менее, неумеренное паразитирование на эмоциональном спектре психики при формировании мотивов учения скорее будет затушевывать, оттенять истинную цель учения, чем приближать к ней. Ребенок постоянно будет ожидать от взрослого эмоциональной окраски высказываниям о существе предмета изучения. Уверен, что и читатель, уставая вникать в суть излагаемых проблем, ждет эмоциональной разрядки в шутке, образном сравнении и т.д.

Мне доводилось наблюдать, как учитель истории вместо научного анализа истинных причин и собственных оснований смены общественных приоритетов, пытался выстраивать обучение на сенсационных сообщениях желтой прессы, вызывая у учеников неподдельное удивление, такую эмоцию, как негодование, добиваясь, таким образом, внимания (якобы) к предмету истории. Понятно, что в данном случае о правильном подборе педагогом оснований для формирования мотивов к изучению, в частности, предмета истории, говорить не приходится.

В обществе уже существует множество способов, приемов, методов, которые формируют мотивацию к той или иной востребованной обществом деятельности, а значит, происходит и познание специфики этой деятельности. И, казалось бы, что педагогу не стоит в очередной раз изобретать велосипед. Кстати, неумный, но хитрый педагог его и не изобретает, он действует проще, беря существующие приемы, способы и методы, применяя их к воспитуемому без учета конкретных обстоятельств, да и самой сущности познавательного процесса и

[99]Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Собр. соч. – т. 6. - М.: «Педагогика», 1984. - С. 97.

предмета изучения. Но тогда он перестает быть педагогом, ибо сформированная стихийно мотивация познавательной деятельности, т.е. не в научно-педагогической форме, может характеризоваться как навязанная индивиду тяга к знаниям ради знания, и потому в этом случае уже нельзя говорить о наличии у познающего индивида свободы, без которой познание уже не является познанием.

Конкурировать же педагогу с существующими способами формирования мотивации в пользу приобретения востребованных навыков и способностей по правилам и на территории существующей социально-политической организации общества, значит заведомо обрекать себя на поражение, на неудачу. Именно на неудачу, так как удача всегда находится под гнетом случайности, а ведь удача может и произойти. Вот только причем в этом случае целеполагание, свобода и педагог? В лучшем случае можно говорить о наличии развитой интуиции у ребенка или студента. Но когда становится очевидным, что человек полагается на случайности и упорствует в этом, то ему надо желать удачи, а не творческих успехов, ибо ему творчество неведомо.

Тогда в чем выражается сущность педагога, существо его педагогической деятельности в деле формирования тяги к обучению?

Как уже было сказано выше, достаточно сложно определить предмет обучения. Как правило, обучение сводится к передаче накопленных знаний, нередко подменяемых мнениями о голых фактах, или еще хуже того, событиями в виде природных и социальных артефактов. Хотя к предмету познавательной деятельности все это может иметь крайне опосредованное отношение, но попробуйте практикующего педагога упрекнуть, что он не подводит ученика к действительности, к самым насущным и животрепещущим жизненным обстоятельствам. Можно будет устать от того, что вас постоянно будут тыкать носом в высказывания легитимированных авторитетов, апеллировать к действительности, изобилующей реальными фактами и событиями, между которыми и яблоку-то упасть будет некуда. Но, увы, подлинный предмет познания так и останется где-то в стороне, за деревьями не виден лес.

Незрелый ум подростка, как правило, мечтает о том, чтобы знать и уметь делать если не все, то многое, но по мере взросления начинает понимать, что достигнуть такого состояния невозможно, поэтому он пытается познавать только то, благодаря чему можно обеспечить комфортное состояние если уж не духа, то хотя бы тела. И каковы бы ни были его потребности, они нередко сводятся к блаженству тела, от которого, по мнению подростка, будто бы будет комфортно и душе. Такая взаимосвязь между его духовным и физическим подпитывается

позитивными эмоциями. Почти как в этике Сократа, у которого благое есть удовольствие и польза, а значит и до счастья здесь рукой подать.

Отсечение приведенного сократовского этического принципа от всей его этики, как цельной теоретической модели, в которой цель и целое сливаются в каждом поступке, не способствует главному выводу, содержание которого сводится к тому, что человек должен обнаружить себя не только как цель, но и как меру целого.

Одни довольствуются крыжовником, подобно чеховскому Чимша-Гималайскому. Чему-то случайному, несущественному, они подчиняют всю свою сознательную жизнь, и во всем этом вязнет активность в их поведении, после чего подобные персонажи превращаются в тупо умиляющихся обывателей. Мера их жизни – «крыжовник», но никак не они сами, ни жизнь как ценность сама по себе. Другие наслаждаются беспрерывным процессом накопления вещного богатства и получают удовольствие от маневрирования в море алчущих конкурентов. Мера такой жизни – ухищрённая изворотливость, выдаваемая за умение жить. Здесь нет целостности, следовательно, нет мотивации для познания мира в его объективных формах. Чем больше вокруг человека вещей, тем меньше его самого, тем больше он становится рабом этих вещей, подчиняя им не только самого себя, но и окружающих его людей.

В этом спектре страстей и нелепых способностей тоже требуется познавательная деятельность и мотивация в пользу достижения поставленных целей, просто цели в данном случае случайны по отношению к самой сущности того, что можно назвать человеком, человеческим бытием. В море случайных событий человек не только постепенно теряется как человек, он еще порой становится неспособным даже обнаружить себя в этом качестве. Резонно возникает вопрос, а кто же все те живущие на планете Земля существа, которые называют себя людьми? Неужто веркоровские потомки «тропи» Paranthropus Erectus, научившиеся ходить без помощи рук, научившиеся читать, писать, считать, говорить, но в их разумности все равно возникают большие сомнения, или какие-то еще другие неизведанные и не изученные существа, коль уж до сих пор мы вопрошаем про себя: а кто же мы все-таки есть?

Слишком дорогого стоит вопрос: кто мы все есть? Не менее значим вопрос: а кто есть я? А ведь по сути это один и тот же вопрос.

Как только индивид начнет понимать, что это один и тот же вопрос, с этого понимания и начнется прозрение, выход на собственную субстанциальность. Отделаться от попытки понять собственную природу как «всё в одном» он уже никогда не сможет.

Не сможет хотя бы потому, что столкнется с противоречием конечного и бесконечного. Если поднимет руки вверх перед этим противоречием, неизбежно упадет в объятия религиозного сознания и решать его он уже будет бесконечным вымаливанием собственной вечности в потустороннем мире, получая, тем самым, индульгенцию на совершение грехов в мире посюстороннем. А синонимом греха в науке, как известно, является заблуждение, верный спутник всякой абстрактной идеи, которая, в свою очередь, является родным дитятей ленивого ума обывателя.

«Всё» предполагает единственный предел, исчерпаемость всего сущего без остатка, но пытаться обнаружить этот предел, занятие бесперспективное, оно будет просто бессмысленной тратой усилий и ума. Но если есть ум, то он не будет обременять себя подобного рода занятием. Даже элементарные правила рассудочных суждений выведут его на единственно возможный разумный вывод, что кроме представления о конечном, в действительности он не получит ни одной реальной границы чистого предела, за которым, якобы, бесконечная пустота. И поэтому разумный человек придет к единственно верному выводу, что нет, и не может быть предела познанию. А раз так, то *разумный человек может чувствовать себя комфортно и счастливо только в положении постоянно познающего существа.*

Неизведанная бездна всегда пугает всякого, кто лишен реальной жизненной опоры, поэтому такой человек судорожно и в страхе ищет такой предел, который при этом не будет его собственным пределом. Вот почему в этих поисках он опасается заглянуть внутрь себя, как бы боясь достаточно быстро обнаружить собственные предельные границы, за которыми скрывается пустота. И бежит он от этой пустоты во внешний мир именно туда, где действительность изобилует богатством случайных форм, красок, причуд природы, выдумок дизайнеров, стилистов, хаосом звуков, растворяясь собственной праздной суетой среди всего этого многообразия. И лишь в последний день понимает, что все это не им созданное, а значит и не понятое многообразие, его пустоту не вытеснило, и он один на один, в конце концов, так с ней и уходит, оставляя на могильной плите между двумя датами лишь маленькую черточку.

И его пустоту по наследству передать невозможно ни юридически, ни фактически. Нельзя передать то, чего нет, и никогда не было. Наследниками расхватывается и делится лишь накопленное вещное богатство, т.е. все то, чем он при жизни был представлен, все то, что его в его жизни легко было заместить. Что легко замещается, то труднее всего и удерживается. Вытирая пот со лба, держатель вещного бо-

гатства указывает окружающим, сколько он трудится, чтобы не только накопить, но еще и быть надежным стражем накопленных вещей. Как известно, над златом можно только чахнуть, если вся плоть человеческого духа высохла до самого скелета, до чисто утилитарных и низменных потребностей. И цена такой жизни может быть размещена лишь на кончике иглы, почему и приходится охранять этот мизер за пятью замками. Русские сказки полезно не только просто читать, но и понимать всю глубину и жизненность их мудрости.

Но, как говорится, с паршивой овцы хоть шерсти клок, вот за этот клок, а не за память о его хранителе, и идет война между наследниками. А от негативных качеств, которыми был представлен индивид, наследники открещиваются, и получается, что даже этой негативности от человека не остается в памяти потомков. Вот и изощряются герострaты от политики, науки, искусства, морали, права и т.д., в способах застолбить нерукотворный памятник при жизни любой ценой.

«Истина есть соответствие мышления предмету, и для того, чтобы создать такое соответствие – ибо само по себе оно не дано, как нечто наличное, - мышление должно подчиняться предмету, сообразоваться с ним»[100]. Но что есть предмет, покажет сам предмет. Точнее не предмет как таковой, а способ его воспроизведения в предметно-преобразующей деятельности, равно как и функциональные качества этого предмета для каждого. Только через эту деятельность человек и может обнаружить не только предмет, но и свою целостность и себя как цель.

Любое понятие своими генетическими корнями уходит в ту самую конкретную общественно-необходимую практическую деятельность, которая и порождает его. Поэтому понятие о понятии, любая идея, не возникает в результате того, что индивид просто почесал себе затылок и стал беспричинно выписывать, к примеру, круг одной ногой, вращаясь вокруг своей оси, стоя на другой ноге, познавая, тем самым, что такое круг. Вне индивида существуют уже те самые объективные отношения, культурно-историческая среда, которая и заставляет его начать выписывать указанную фигуру, т.е. круг. Вот в эти отношения и надо умно выталкивать ребенка так, чтобы у него актуально встала задача решать возникающие перед ним проблемы. Ребенок интуитивно это чувствует, поэтому с завидным упорством рвется на просторы социальных отношений, «погулять на улицу», поехать с взрослыми на рыбалку, пойти с ними в поход и т.д.

Познание, к примеру, сложных геометрических фигур чаще всего

[100] Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – т. 1. - М.: «Мысль», 1970. - С. 97.

у ребенка происходит уже в коллективных играх, в которых уже сложились правила. Скажем известная игра в ножички или игра в лунки, где предварительно нужно выписать круги. Будет ли играющий в эти игры выписывать эти круги впервые, становясь в позу циркуля, или использовать аршин (предварительно изготовив его) или будет проводить круг с помощью веревки, зависит не столько от его ума, сколько от того социального опыта, которым обладают его партнеры. Вот партнеры и будут выступать в качестве обучающих лиц, а ум у всех будет рождаться как коллективный ум в процессе деятельности по творению множества кругов, пентаграмм, треугольников и т.д. Кто хоть раз в детстве играл в игру «ножички», тот поймет, о чем идет речь. Делиться надо, прежде всего, своими способностями, и брать их у других в первую очередь.

Если кто-то умело создал условия, благодаря которым естественным образом сформировалась способность осваивать предметы культуры, то этот «кто-то» на деле совершил грамотную педагогическую функцию, реально выступил в роли учителя. А если обучающий найдет способ подвигнуть обучаемого на самостоятельное обобщение, в результате которого учеником будет дано определение круга и отдельных его атрибутивных свойств, то это и будет слияние обучаемого и обучающего в одно целое - в познающий субъект. Субъект - это тот, кто воздействует на объект сообразно сформировавшейся у него цели. И чем больше в цели присутствует общественный интерес, тем больше это свидетельствует о большей степени развитости субъекта.

Таким образом, рождение субъектности возможно только в такой совместной деятельности, в которой обнаруживается человеческая сущность, как «ансамбль всех общественных отношений». В этом случае обучающий тоже будет находиться в состоянии поиска такого способа отношения и деятельности, которые с необходимостью подведут обучаемого одновременно и к сотворению предмета (круга, к примеру) и к выведению понятия о нем через практическую и теоретическую (обобщающую) деятельность.

Только в совместной деятельности и творится его (субъекта) коллективный ум, т.е. универсальное умение, универсальные способности. Почему универсальные способности? Да только потому, что в осмысленной деятельности, понятой как всеобщий способ возникновения предмета (круга, к примеру), и будет вскрыта истина. А истин много не бывает. Как сейчас модно говорить, круг, он и в Африке круг. В Африке и в любой другой пространственно временной действительности (хоть на Марсе) не нужно будет заново изобретать человеку способ творения предмета (круга), если присвоена универсальная

форма деятельности по созданию данного предмета культуры. Нужда в посреднике в этом случае отпадает.

А теперь самое важное, что должен понять читатель. *Если ребенком присвоен универсальный способ воссоздания хотя бы одного предмета культуры, то через это присвоение целостным становится и сам ребенок. В этом присвоении он - субъект, поскольку стал полноправным носителем всеобщей (универсальной) способности. Одна, до конца присвоенная человеческая способность, и есть рубильник, включающий мотивацию познавать.*

Жюль Верн достаточно ярко проиллюстрировал способ жизнедеятельности по всеобщим законам социальных отношений в приключенческом романе «Таинственный остров», который всегда можно противопоставлять Робинзону Крузо, но не книжного, а реального. Как уже говорилось, реальный прототип Робинзона, оставшись один на один на острове с дикой природы, не то чтобы сохранил имевшиеся у него человеческие способности, он их практически все утратил. И, попав вновь в социальную среду, так и не смог их восстановить.

То же самое можно сказать и о любом другом понятии, а не только о круге. В школе, к примеру, с первого класса и вплоть до последнего дня обучения оперируют числами, но крайне затруднительно встретить в каком-либо учебном заведении деятельность, посредством которой создавались бы условия, внутри которых ученик самостоятельно смог бы выводить понятие числа.

Надо сказать, что в истории Советской и Российской педагогики были попытки выстраивать учебный процесс так, что дети самостоятельно приходят к тому или иному понятию, в котором отражался бы в целостности изучаемый предмет. Таковыми можно считать уроки И.Е. Берлянд «Загадка числа» в Школе Диалога Культур. Но существенным недостатком приведенного способа введения в предметную область такого понятия, как число, является то, что урок описан как воображаемый. Число - это, прежде всего, определенная форма деятельности, и поэтому в ней число должно быть понято с необходимостью из практической деятельности, в основе которой должна лечь развитая социальная потребность. Подробно эта форма деятельности будет разобрана в разделе, посвященном математике. Осуществляя её, у ребенка обязательно начнет формироваться мотив к познавательной деятельности через такую её особенную форму, как математика.

Формирование мотива к учению непременно должно сопровождаться формированием тяги к истине, к творчеству, а значит и к правильному пониманию свободы. Ведь в любой деятельности по установлению истины индивид постоянно себя должен обнаруживать как

нечто целостное, снимать в себе индивидуальность и становиться всеобщей мерой всех вещей. Универсальность и диалектичность личности, Человека, в том и заключается, что он всегда выступает (должен выступать в идеале) как «***оконеченная бесконечность***» (Л. Науменко). Мотивированная на познание, психика человека не будет знать пустоты, а значит, и не будет возникать потребность заполнять ее различного рода иллюзиями. И такое идеальное состояние психики вполне достижимо.

Задача педагога по формированию мотива учения практически сводится к формированию личности. Такие понятия, как познание и личность, неотделимы друг от друга. Вне самого процесса познания сформировать личность невозможно. «Каждый хочет быть лучше окружающего мира и считает себя лучше его. Тот, *кто на самом деле* лучше, лишь выражает этот мир лучше других»[101].

Задача педагога заключается не только в создании условий для совместно-разделенной дозированной предметно-преобразующей деятельности, и не только в умении развивать рассудочно-эмпирические формы мышления, так необходимые на первом этапе учения, а в создании условий для развития теоретического мышления, т.е. способности в любом единичном факте видеть игру закона, видеть всеобщее, которое «в мышлении всегда предшествует особенному и единичному…»[102]. Каждое единичное и особенное «лишь тысячи первый пример всеобщего» (закона), и какой смысл бесконечно перебирать массу единичных примеров действительного предмета познания, вместо того, чтобы познать их всеобщую природу?!

Личность, у которой сформирован мотив к познавательной деятельности, уже никогда не будет ожидать указания со стороны, какое единичное и особенное подпадает под тот или иной закон бытия. Обладающий меркой всеобщего не будет делегировать функцию познания предметного многообразия другому человеку, ожидая от него каждый раз подсказки.

Опять так все сложно, скажет тот читатель, который привык получать на блюдечке готовый результат. И такой читатель обязательно спросит, а нет ли чисто житейского способа выхода на истину, на это самое всеобщее, на закон? Некоторые люди стихийно этот способ нащупывают самостоятельно, и это становится их стилем общения. Попробую выразить суть этого житейского способа «дознания» истины.

---

[101] Гегель. Работы разных лет. - т. 2. - Афоризмы. - М.: «Мысль», 1971. - С. 546.

[102] Науменко Л.К. Эвальд Васильевич Ильенков и диалектическая традиция в мировой философии // Сб.: «Ильенковские чтения. Ильенков и диалектическая традиция в философии». - М., 2008. - С. 128.

Другими словами, как практически, без всяких там теорий, можно вводить ребенка в ту область действительности, внутри которой с железной необходимостью начнет формироваться его внутренняя мотивация к познавательной деятельности?

Такая философская категория, как *возможность*, состоит в паре с категорией *действительность*. Другими словами, возможность потому и возможность, что в самой действительности наличествуют все необходимые элементы для того, чтобы возможность превратилась в действительность, но эти элементы должны быть выстроены в объективную цепочку событий и обстоятельств. Собственно говоря, именно этим занимается каждый, кто пытается решать те или иные проблемы при достижении определенной цели. Поскольку мотивация, как уже отмечалось выше, является, прежде всего, рациональной формой деятельности, то начинать нужно с такого элемента, который будет как бы играть роль первой пуговицы, для которой с самого начала нужно точно определить её место.

В практической жизни каждый мог наблюдать такую картину, когда тем или иным вопросом или действием один человек заставляет задуматься другого над словами, которые этот другой произносит, не задумываясь об их смысле. Такие примеры вполне могут служить в качестве иллюстрации, как можно развернуть собеседника в сторону критического осмысления собственных действий, собственных суждений. *Заставить ребенка самому себе задавать вопросы, осуществлять рефлексию собственных мыслей, т.е. когда предметом его размышлений становятся его же собственные мысли, как произнесенные вслух, так и про себя, и есть самый эффективный способ формирования у него мотивации к познавательной деятельности, особенно в её теоретической форме*.

Мы каждый день становимся свидетелями различного рода споров, дискуссий, ссор, раздражений, возникающих из-за непонимания одного человека другим. Еще хуже, когда нет понимания между детьми и взрослыми. Тут, чаще всего, взрослые становятся диктаторами, а дети противопоставляют нашему непониманию раздражение или истерику. Как изначально предотвратить непонимание и негативные последствия, возникающие при общении?

Во-первых, для начала надо самому педагогу, воспитателю научиться задумываться над смыслом каждого слова в произнесенной фразе, особенно если эта фраза является утверждением. Одно только это действие может заставить педагога отказаться от привычки общаться с ребенком штампами, заготовками.

Во-вторых, нужно всеми способами обходить диалоги в виде

спора. Помните, что в споре истина не рождается, а выясняются лишь точки зрения (позиции) сторон. Это одна из причин, почему умные люди больше молчат при общении и ведут диалог отрывистыми фразами в очень спокойной тональности, задавая чаще вопросы, чем сами что-то пытаются высказывать.

Как развернуть ребенка, да и любого взрослого человека, к истине самыми что ни на есть незамысловатыми приемами?

Мне неоднократно приходилось наблюдать картину, как умный педагог выводит ребенка из его капризного состояния. Ребенка приводят на танцы родители, которые, естественно, оставляют его один на один с педагогом и со сверстниками. Не всегда ребенок эту ситуация воспринимает однозначно. Ребенок прибегает к самому простому способу переломить такую ситуацию в свою пользу. Он просто заявляет, что не хочет сегодня заниматься, начинает упорствовать в этом нежелании и, конечно же, начинает капризничать. Умный педагог всегда капризное поведение ребенка сделает элементом познавательной деятельности. Что, собственно, и сделал в данном случае педагог. Он взял ребенка за руку и сказал ему буквально следующую фразу: «А как я не хочу сегодня заниматься танцами, ты даже себе представить не можешь! Пойдем, я тебе расскажу, как я не хочу сегодня заниматься танцами». Ребенка заводят в зал, и педагог ему показывает движение, которое якобы сегодня не хочет показывать другим детям. Потом спрашивает, помнит ли это движение ребенок, который уже и не знает, капризничать ему дальше или начать совместное общение с педагогом по поводу движения. Эмоциональная сторона дела ушла в сторону достаточно быстро. Превратить отрицательные эмоции ребенка в союзника – умная тактика педагога.

Не менее важно уметь зацепиться за рассуждения самого ребенка на серьезную тему. Вот простой пример: когда ребенок бросает фразу, что он всё знает, то достаточно будет его спросить, а «всё» - это что такое? Обязательно ребенок остановится и призадумается. А если этот вопрос задать взрослому, который нередко как ребенок объявляет себя всезнайкой, то, как правило, от взрослого можно услышать ответ, построенный по правилам суждения, известного как тавтология: всё – это всё. Возможно, что кому-то это покажется смешным, но уверяю, что многие хоть раз в жизни были свидетелями подобного рода курьеза.

Большинство людей начинают обозначать свою осведомленность, произнося какую-либо фразу, которая им стала известна из того или иного источника. Произносят-то они её так, как она ими запомнилась, а вот смысл каждого слова в этой фразе чаще всего не известен.

Люди берут на вооружение ту или иную фразу только потому, что смогли интуитивно в ней почувствовать движение к истине, либо им импонировало её удачное вербальное оформление. И это уже шаг на пути к истине. Но чтобы оживить эту фразу в сознании человека, заставить двигаться внутри неё, достаточно в этом высказанном суждении попытаться вполне искренне узнать у собеседника, а что в нём (в суждении) означает то́ или иное слово, как его надо понимать?

Самое сложное в этой процедуре общения по формированию мотивации - это умение соблюдать такт и меру, особенно когда речь идет о ребенке. Рано или поздно каждый ребенок берет на себя смелость что-то утверждать, подвергая сомнению понимание сути предмета со стороны взрослых людей. Вот тут можно и даже нужно развернуть ребенка к его же утверждению в позу критически настроенного человека. Важно не оттолкнуть, не вспугнуть, а именно показать, что сам ребенок в произнесенной фразе еще что-то важное недопонял, и что он эту фразу просто взял напрокат.

К примеру, произнесено утверждение, что все люди от природы собственники. Ну, почему бы и не спросить, а что означает слово «собственник», или о какой «природе» в этом утверждении идет речь? Уверяю читателя, что при попытках ответить на эти вопросы лихость, с которой было произнесено утверждение, тут же испарится. Вопрошаемому не обязательно самому знать ответы на вопросы. Ведь вопрошающий искренен в том, что хочет услышать вразумительные ответы на поставленные вопросы, и в этом его преимущество перед собеседником с начетническим подходом к знаниям. Именно так Сократ выводил собеседников (чаще всего софистов) на понимание ими того, что их утверждение ложно.

Это что касается способов и приемов заставить вдумываться в то, что человек утверждает. Как говорится, если человек говорит всё, о чём он думает, думает ли он вообще?

В-третьих, научиться слушать, а не говорить. Пауза - очень важный элемент в любом диалоге. Порой она об истине поведает больше, чем произнесенные слова. Недаром говорят: «молчание – золото». Роль паузы в освоении членораздельной речи велика, и об этом в разделе, связанном с введением в предметную область языкознания, будет сказано подробнее.

В-четвертых, надо учиться спрашивать. Здесь важными факторами являются искренность и действительная, а не мнимая заинтересованность в том, чтобы что-то понять. Ведь без заинтересованности сами по себе вопросы могут обидеть, поставить собеседника в позу экзаменуемого. Не всегда экзаменатор знает лучше того, кого вопро-

шает, если у самого экзаменатора выбить существующие у него шаблоны. Да и психологически спрашивать легче, чем отвечать. Психологически отвечающий находится в состоянии большего нервного напряжения, чем тот, кто задает вопросы, поэтому ему сложнее сосредоточиться и быстро выстроить логически выверенный ответ. Мы всегда чувствуем в оттенках речи наличие или отсутствие заинтересованности, а отсюда - и соответствующая ответная реакция. Но при любом раскладе выбор интонации зависит от такта и воспитанности собеседников. Увы, очень часто назидательный тон, а то и просто грубые окрики можно услышать от взрослых, когда они, по их глубокому убеждению, таким тоном и якобы строгими манерами воспитывают своих детей. А ведь дети настолько зависят от взрослых, что даже чисто небрежное общение с ними ставят их в стрессовое состояние. Говорить в этом случае о возможности осуществлять ребенком действия по осмыслению его собственных мыслей не приходится. Скорее, он открыто или маленьким язычком начинает парировать (отражать) агрессию взрослого. И когда он физически и экономически становится независимым от взрослых, он сполна возвращает всю полученную им в детстве грубость от взрослых членов семьи.

В-пятых, отвечать надо, думая, а не тараторить, выливая на собеседника все, что вам известно по поводу того, что стало предметом вашего общения. Умеющий думать человек в экстремальных случаях чаще теряется. Но это не признак отсутствия способности логически рассуждать. Это признак либо не готовности к серьезному диалогу, изложению выверенных аргументов, либо неверно поставленного вопроса, на который не может быть дан правильный ответ. Хотя в профессиональной деятельности всякая неподготовленность не может быть извинительным обстоятельством, и поэтому, увы, не прощается.

В-шестых, помните, что спрашивать всегда легче, чем отвечать. Хотя правильно формулировать вопросы требует не меньшего ума, чем давать правильные ответы на них. Но именно при ответах нас выдают те самые штампы, которыми мы прикрываем отсутствие способности суждений. Нам легче изобразить имеющимися у нас штампами, что мы не растерялись, и нашлись, что́ и как ответить, чем признаться, что в настоящий момент не готовы дать ответ.

Гегель писал, что «ответ на вопросы, которые оставляет без ответа философия, заключается в том, что они должны быть иначе поставлены»[103]. Это в равной степени относится и к педагогике. Чтобы получить правильный ответ, надо уметь правильно ставить вопрос са-

[103] Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. - т. 2. - Афоризмы. - М.: «Мысль», 1971. - С. 537.

мому и учить ребенка правильно ставить любой вопрос, т.е. четко формулировать возникшую проблему (неразрешенное противоречие).

И, наконец, еще один, достаточно распространенный, приём по формированию внутренней мотивации к познавательной деятельности. Его можно применять хоть каждый день, потому что каждый день можно слышать какую-либо информацию от ребенка о чём-либо или ком-либо. Дети, как правило, впрочем, как и многие взрослые, высказываются, имея искаженную информацию, которую они, по всей вероятности, когда-то могли услышать от кого-то другого человека и приняли её на веру, как готовый штамп, как заготовку, не подвергнув полученную информацию критическому анализу. Именно в таких случаях самым правильным действием будет, если очень спокойно, как бы мимоходом, высказаться об этом же предмете, используя более точную формулировку. При этом ни в коем случае не стоит стыдить, принижать, унижать того, кто когда-то дал искаженную информацию о предмете, и уж тем более не стоит стыдить ребенка за то, что он высказался о чем-либо неверно, используя когда-то кем-то данную ему информацию. Ведь не всегда известны все обстоятельства, в контексте которых была дана информация ребенку. А если после произнесения правильной информации о предмете вы продолжите сообщать о нём больше, чем мог ожидать ребенок, то это вполне может задеть его самолюбие в хорошем смысле этого слова и подвигнуть его в дальнейшем на самостоятельное добывание верной информации о предмете. Во всяком случае, такие действия, в которых противопоставляются различные сведения о каком-либо предмете, если они совершаются достаточно часто, рано или поздно, будут способствовать тому, что ребенок станет относиться к любым высказываниям критически и самостоятельно начнет их осмысливать.

Важно при применении всех перечисленных приемов показывать, что не формальное приведение фактов или каких-либо сведений о чем-либо важны, а те реальные связи и те функции, которые эти факты выполняют в той или иной системе отношений и взаимодействия, поскольку взаимодействие и есть то, что можно назвать «конечной причиной» всякого явления.

А теперь несколько реальных примеров из жизни, которые свидетельствуют о том, что человек не может обойтись без того, что называется философским обобщением. Хотя каждый имеет в своем опыте эти примеры в изобилии, но не каждый задумывался о причинах этого изобилия. В основе отрицания философии лежит обычное для всех отрицающих качество – невежество, т.е. неведение.

Начнем с того, что предмет, как он нами мыслится, и этот же

предмет, как он есть в реальности - это не тождественные предметы. Знание о предмете всегда содержит в себе, мягко говоря, определенную долю субъективности. Именно об этом говорится в одном из тезисов К. Маркса о Фейербахе: «Главный недостаток всего предшествующего материализма – включая и фейербаховский – заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берется только в форме *объекта*, или в форме *созерцания*, а не как *человеческая чувственная деятельность, практика*, не субъективно»[104]. Если ребенок, как, впрочем, и взрослый человек, не полагают предмет как что-то раз и навсегда данный, а начинают предмет раскрывать с учетом объективно существующей реальности, то, в конечном счете, сформированная логика взаимодействия с предметом совпадет не только с наличным бытием самого предмета, но и будут найдены существенные свойства предмета. Такое совпадение и есть цель познавательной деятельности, в котором субъективный опыт будет уже выступать как некая всеобщность. Полученное знание о предмете и способность взаимодействовать с ним будут иметь значение не только для конкретного человека, но и для любого другого, кто будет осуществлять аналогичное взаимодействие с предметом вместе с тем, у кого этот опыт стал частью его жизни.

Формирование мотивации к познавательной деятельности вне обобщения – это нонсенс. Каждое слово в речи – это уже продукт обобщения. Раскрытие смысла и значения каждого слова и есть экскурс в историю его возникновения в рамках социальной практики. Любой мыслящий человек должен быть заинтересован, чтобы те, кто вступил в диалог, предметом которого стало познание, не воспринимал философию как нечто такое, что не имеет к действительности никакого отношения, а лишь как развлечение для проявления зауми.

Как часто приходится слышать фразу от собеседников, что мои рассуждения – это философия, которая никак не связана с реальной действительностью. Затем обязательно идет утверждение, что философию собеседник никогда не понимал, и уже только поэтому она ему не нужна. Все! Фраза произнесена, выпалена в строгом соответствии со штампом, существующим у человека в его голове. Но разве в этом повинна философия?

Попробую воспроизвести мои разъяснения одному из собеседников по этому поводу.

Философия в нашей повседневной жизни никогда не стоит в стороне качестве пассивного наблюдателя. Мы каждый день имеем с нею дело, как только сталкиваемся с незнакомой или непонятной для нас

[104] Маркс К. Тезисы о Фейербахе. Собр. соч. - Изд. 2-е. - т. 3. – М., 1955. - С. 1.

ситуацией или предметом. Это может быть что угодно, в том числе и наши дети, как предмет нашей ежедневной деятельности, а значит, и насущных проблем. Что мы в этих случаях начинаем делать? Мы начинаем сопоставлять эту непонятную или незнакомую ситуацию или предмет с тем, что у нас есть в нашем сознании по их поводу. Мы перебираем и отыскиваем в себе то́, что могло бы подтвердить, обладаем ли для этой реальной ситуации способностью действовать сообразно с ней или нет? Мы не можем не проверять, что срабатывает, что помогает из нашего набора знаний, умений и т.д. разобраться с внешней ситуацией, а что мешает. Если это не удается сделать должным образом, то чаще всего люди либо уходят от проблемы, либо грубо принуждают того, с кем начали взаимодействовать по поводу предмета дискуссии, встать на точку зрения, которая выгодна их субъективному восприятию или частному интересу. Причем, критерии этой выгоды нередко просто несуразны.

Для убедительности в дискуссии многие пытаются обратиться к опыту всего человечества, в котором, по их мнению, может скрываться ответ на поставленный вопрос. Но этот опыт почему-то преподносится как набор событий и фактов, мало связанных с действительной причиной, которая их порождает. Если дискуссия не перерастает в никчемный спор, то мы либо гнем под существующие у нас схемы свои интересы, предмет или ситуацию, либо подчиняемся логике их объективного бытия. Но эту-то логику еще надо понять. В процессе осмысления объективной логики, которой подчинен предмет, у нас происходит коррекция наших знаний, способностей, или даже просто меняется эмоциональная окраска и отношение к предмету, и эти изменения оставляют устойчивый след в виде нашего нового положительного или отрицательного отношения к данной ситуации или предмету.

Все это и есть философия в реальности, как её онтологическая сторона (учение о бытии), так и её гносеологическая сторона (учение о познании бытия). По сути, каждый в эти моменты, когда нет полного или частичного соответствия образа вещи в голове с реальной вещью вне нас, сопоставляет идеальное с материальным, единичное с общим через особенное. А это и есть основной вопрос философии, вопрос об отношении материального и идеального, духа и материи, единичного и общего. Всё так просто, и не просто. Но в любом случае, работа нашего мышления в русле логики бытия всей действительности вовсе не отгорожена от нашей повседневной жизни непреодолимыми перегородками. «С философией поэтому не сталкивается лишь тот, кто вообще не мыслит, вообще не думает над тем, что делает и он сам, и его сосед, что делают все окружающие его – и далекие, и близ-

кие люди. И если ты усваиваешь тот или иной способ мышления, тот или другой способ суждения о вещах – знай, что ты (может быть, даже неведомо для себя) усваиваешь и вполне определенную философию. Либо хорошую, либо плохую. И лучше знать, что именно ты глотаешь, чтобы потом крепко не пожалеть. Ведь бледная поганка бывает очень похожей на шампиньон. С философией обстоит дело точно так же…»[105]

А действительно, в каком еще таком отношении между собой может быть материя, т.е. то, что имеет признак протяженности, с тем, что этого признака не имеет - наше образное мышление, наше сознание? Как что-то может соотноситься с тем, чтó нельзя потрогать, пощупать, понюхать, увидеть даже через самые мощные микроскопы, ибо нельзя увидеть то, что не существует как материальное? Вот тутто и возникает проблема человеческого видения, отличного от видения действительности животными.

Когда Антисфен бросил свою знаменитую реплику: «Платон, лошадь-то я вижу, а вот лошадности нет», на что Платон не без ехидства ему ответил: «У тебя есть глаза, чтобы видеть лошадь, но, чтобы видеть лошадность, таких глаз ты еще не приобрел»[*]. Эти самые глаза-теоретики, видящие идеальное всякий раз и узнающие его, в какие бы одежды оно не рядилось, без философии и искусства не обрести. Как, впрочем, идеальное можно не только увидеть, но и услышать, это опять же вопрос в том, в чём и через что оно себя обнаруживает, выражает: в звуках музыки, в речи, пении, журчании ручейка или шелесте листьев в лесу или, наконец, просто в мурлыкании кошки. Поэтому и уши тут нужны как уши-теоретики, а не просто аппарат для восприятия звуков.

Таким же образом можно рассуждать обо всех наших органах, через которые мы воспринимаем внешний мир. Еще раз напомню читателю, что идеальное в предмете есть то, благодаря чему мы понимаем всеобщую природу некоторых отношений между людьми, отношений, овеществленных в материальном предмете. Через денежные купюры проявляются наши отношения, связанные со стоимостью, хотя ни в одной купюре мира, как и во всей их совокупности, эти отношения прямо себя не явят.

Очень грамотно ответил лор-врач известному герою киноленты «Опасный возраст», который был уникальным специалистом в облас-

---

[105] Ильенков Э.В. Философия и молодость // В сб. «Философия и культура». – М.: «Политическая литература», 1991. - С. 19.

[*] В некоторых источниках фигурирует слово «чаша» и «чашность». Суть от этого не меняется.

ти парфюмерии, когда у него якобы из-за травмы носа пропало обоняние. «Сам нос не нюхает. Сложная цепочка обонятельных клеток и нервно психологической деятельности… Вы, как и все, в том числе и я, нюхаете головой… царапина была лишь поводом, а причина, нервные перегрузки, стрессы, идет накопление, а потом, а! раз и все!». Кстати, это еще одно доказательство, что сама морфофизиологическая структура и деятельность организма не являются непосредственным источником восприятия действительности, тут еще и психика, но не просто психика, а именно она в ее идеальном, человеческом, варианте, когда человек активно, а не пассивно, включен в систему сложных социальных связей и отношений. И если быть до конца последовательным в понимании идеального, то и головой человек не нюхает, он нюхает всем своим телом, а еще точнее, всем тем набором его социальных качеств, представителем которых он стал, осваивая особенную форму деятельности в виде эксперта парфюмерных изделий.

После подобного рода разъяснений и ответов на сомнение о практичности философии наступает либо задумчивая пауза, либо человек уже больше не рискует осуществлять шашечную атаку на философию как ненужную область человеческой действительности. Примечательно, что в 2010 году в Киеве проходила Международная научная конференция «Ильенковские чтения» под общим теоретическим названием «Нет ничего практичнее хорошей теории», потому что пренебрежение к научным теориям сегодня стало чуть ли ни модой, признаком хорошего тона якобы развитого человека.

От того, что Мольеровский Журден в комедии «Мещанин во дворянстве» был сильно удивлен, что в жизни он говорит прозой, услышав эту «новость» от учителя, вовсе не означает, что он раньше прозой не говорил. То же самое и с философией. Проблема может быть в чём-то другом, в самом качестве речи или мыслительной деятельности. Но даже плохая прозаическая речь – остается речью. Незнание грамматических правил не украшает любую речь, как не украшает её и отсутствие знаний формальной логики (правил суждений, умозаключений и т.п.), и уж тем более не украшает речь неумение оперировать категориями диалектической логики.

Можно взять любое определение, любое утверждение и попытаться начать их добросовестно осмысливать, и в итоге мы нередко становимся свидетелями того, как взятое за основу утверждение или определение преобразуются до неузнаваемости в результате их критического осмысления. Достаточно не просто определить, что к предмету нашего внимания относится как присущее ему неотъемлемое (атрибутивное) свойство, а что в нем является случайным или вообще

лишним?

Возьмем какое-нибудь утверждение, которое для нас сейчас может быть актуальным и полезным в контексте темы, связанной с процессом познания и образования, в том числе и мотивирование ребенка на них. Например, часто встречающееся утверждение, которое можно прочитать, как в социальных сетях, так и в повседневной жизни, т.е. вне общения в средствах массовой коммуникации: «есть одаренные дети, а есть неспособные к наукам дети». Что в этом утверждении является заведомо порочным? Во-первых, сплошные абстракции. Каждое слово в утверждении отстоит особняком друг от друга, как отстоят они особняком и от самой реальности. Во-вторых, отсутствие критического отношения, как ко всему утверждению, так и к каждому его элементу.

К примеру, слово «есть». Уже этот элемент требует своего подтверждения, что есть одаренные и есть неодаренные. Мы тут же отсекаем детей от всех тех уникальных и неповторимых для каждого условий жизни, в которых они росли, утверждая, что они уже *есть* как данность, правда, непонятно откуда взявшаяся. Тем самым предполагается, что эта самая одаренность или ее отсутствие в них заложена.

Пойдем далее. Что есть одаренность? Кто знает её критерии, в каких справочниках, словарях даны ее определения, развернуто понятие? Возникает сразу статистический уровень слова «одаренность» и качественные критерии, позволяющие установить, где границы одаренности начинаются, и где они заканчиваются, переходя, скажем, на уровень гениальности или глупости. Я уже не говорю о так называемых тестах на предмет определения уровня интеллекта через IQ (коэффициент интеллекта), которые, по сути, интеллект как раз таки и не определяют, разве только что способствуют определению скорости схватывания логики причинно-следственных связей между элементами предмета, после чего сама сущность предмета, чаще всего, остается за бортом.

А теперь попробуйте добросовестно самостоятельно определить, что есть такое одаренность. Определить так, чтобы в первую очередь у вас самих не возникали сомнения в правильности определения этого понятия. Тут-то и потребуются логические операции по сведению этого понятия к первооснове, к его редуцированной форме (деривату, этимологии). И окажется, что речь идет о слове «дар». Тут же возникает проблема установления, кто или что́ одарили ребенка чем-то таким, что называется в нем одаренностью. Природа, родители, учителя или сам ребенок себя одарил? А если дар, то дар чего, когда и как? Да только из-за одного вопроса «как» голова может пойти кругом.

А теперь попробуйте этот «дар» связать с понятием «способность», а дальше с понятием «наука». При этом попробуйте раскрыть объективное содержание понятий «способность» и «наука». У вас будет больше вопросов, чем ответов. А начиналось все с легковесно произнесенной фразы - «есть одаренные дети, а есть неспособные к наукам дети». Вот она – гоголевская хлестаковщина, что называется, на практике. «На этот счет, - пишет Э.В. Ильенков, - существует далеко не безосновательное мнение, согласно которому ум (способность мыслить, «талант» или просто «способность») – от бога. В более просвещенной терминологии – «от природы», от папы с мамой. В самом деле, можно ли внедрить в человека ум в виде системы точного и строго отработанных правил, схем операций? Короче говоря, в виде логики»? Приходится сделать выводы – нельзя. В пользу этого свидетельствует опыт, образно обобщенный в международной притче о дураке, который желает «таскать вам не перетаскать» частникам похоронной процессии. Известно, что самые лучшие правила и рецепты, попадая в глупую голову, не делают эту голову умнее, но зато сами превращаются в смешные нелепости»[106].

Когда вы всем этим займетесь всерьез, а не мимоходом, то откроете для себя столько удивительного, непонятного и нового, что сами будете поражены, с каким легкомыслием люди пытаются утверждать что-то, в чем меньше всего разбираются. Произносится фраза, и все, и никакой ответственности за ее содержание высказывающийся человек на себя не берет. Такая раздача собственной зауми налево и направо не может способствовать возникновению искреннего желания познавать истину. Если высказывания не подвергаются критическому осмыслению, как до её произнесения, в момент произнесения, так и после высказывания, большая вероятность, что рассуждающий человек может своим высказываниям автоматически присуждать статус истины тому, что он утверждает. А что это, как не субъективизм в чистом виде?

Произнесение подобных утверждений без наполнения их истинным (объективным) содержанием в педагогической практике называется *назидательностью*, от которой дети шарахаются, как черт от ладана. Назидательность не может служить для ребенка основанием для формирования внутренней мотивации к познавательной деятельности. Следовательно, назидательность не может быть образцом для ребенка в деле познания.

Ребенок часто слышит от взрослых фразу «веди себя хорошо!», а

[106] Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. Об идолах и идеалах. – М.: Изд-во Политической литературы, 1958. - С. 154.

что значит «вести» себя вообще, и что значит «хорошо» вообще? Или, еще одна ходовая фраза для назидания - «маму надо слушаться!» А мама, которую надо, и всегда ли надо, слушаться – это кто? Слушаться вообще или слушаться, когда мама говорит правильно? Что значит «слушаться», если слышать и слушать - далеко не одно и то же, с точки зрения понимания смысла того, что вслух произносится. А в каком отношении между собой находится правильность и истина, и могут ли они замещать друг друга?

А теперь вдумайтесь, как бездумно мы сорим фразами, словами, утверждениями, с каким упорством отстаиваем то, что сами не совсем понимаем, и как учим тому, что сами меньше всего умеем делать?!

Возникновение на жизненном пути ребенка авторитетов требует обязательной иллюстрации их действительных заслуг в открытии той или иной закономерности, а затем обрушение авторитета другим авторитетом; все это и будет способствовать формированию мотивации в познании больше, чем принятие на веру того или иного утверждения в бездумном послушании.

Но надо помнить и другое важное обстоятельство, делающего человека внимательным в познавательной деятельности – это умение слушать. Человек, умеющий слушать, никогда не будет перебивать, но и не будет терпеливо и долго слушать того, кто не нашел или утерял логику предмета рассуждений, а нередко вообще не ориентируется в самом предмете, о котором взялся рассуждать. Если информация была беспредметна, лучше всего оставить её без внимания, не раздражаясь при этом. Это обязательно заставит ребенка вернуться к этому разговору самостоятельно, вне общения с тем, кто показал, что не услышал высказывание ребенка. Пусть ребенок попробует сам себя услышать, если начнет вспоминать странное отношение к его беспредметному сообщению. Ваше молчание в такой ситуации и будет для него золотом.

Важен пристальный взгляд в историю любой проблемы, в ее развитие, формулирование ответов и опровержение их, а не только констатация проблемы как факта. И так до тех пор, пока обучаемый не начнет «крушить» авторитеты логикой собственных рассуждений, поняв при этом, что способность мыслить логически выработана именно в результате критического отношения к истории, к ее «кумирам», а не задана заранее.

До тех пор, пока ребенок не прочувствует, что развитие и есть история, равно как и человеческая история по своей сути есть развитие, говорить о полноценном формировании мотивации к познавательной деятельности нельзя. Сознание познающего человека – исто-

рично, а не божественная заготовка, набор универсальных лекал.

И эту историю умный педагог начинает грамотно разворачивать в совместно-разделенной и дозированной деятельности с ребенком, который должен прочувствовать собственные изменения, как шаги собственной истории. В этой деятельности взрослый должен чувствовать меру своего участия во всех происходящих изменениях в ребенке, в его способностях. Очень важно чувствовать, когда и в чем ребенок нуждается в помощи взрослого, и с какого момента эта помощь начинает вредить проявляющейся самостоятельности ребенка. Ребенок сам должен фиксировать в себе изменения в своих способностях, тем самым творить собственную историю, другими словами, собственную судьбу.

В конце концов, познающий ученик рано или поздно сам себе начинает задавать планку по высшему разряду, и в этом процессе происходит формирование его субъективности, которая может дойти до высшей точки своего развития, т.е. до субъектности. Когда человек почувствует миг, что он и есть творец, вот тут-то мотив к познавательной деятельности превращается в его внутренний стержень, в одну из основных характерных черт в его индивидуальной психике. Без высокой планки, которую задает сам себе ребенок, говорить о наличии мотивации обучения нельзя. И горизонт этой планки должен совмещать в себе границы человечества и всей Природы. Чтобы не было, как у Достоевского - легко любить все человечество и трудно любить ближнего. В такой личности, у которой будет развито понятие, т.е. диалектика единичного, особенного и общего, конечное всегда будет пересекаться с бесконечным. И в точке преломления личность будет действовать как целостное, завершенное образование. В ней «гуманизм совпадает с природой» (Маркс).

РАЗДЕЛ IV. О СУЩНОСТИ ДЕТСКОЙ ИГРЫ И ЕЁ РОЛИ В ПОЗНАНИИ

О роли игры в познании в предыдущих разделах говорилось достаточно. В работе, в которой исследуются проблемы образования, считаю необходимым в отдельной главе обратить внимание читателя на сущность той деятельности, которая называется игрой, и попытаться разобраться, какое значение она имеет для познания. Понимание сути игры взрослыми может принести неоценимую пользу для детей, которые любят играть, познавая, и не менее полезно для взрослых, которые, играя, практически перестают познавать.

Надо понять, чем детская игра отличается от игр взрослых, чтобы каждый раз уметь определиться, следует ли принимать правила игры ребенка, быть её активным участником или пассивным наблюдателем, либо своевременно прервать игру, когда она начинает вредить ребенку. Так же, как для взрослых важно понять, как их игры влияют на познавательную активность детей. Ведь взрослые чаще всего играют в свои игры, чтобы приспособиться и удерживаться в избранной ими социальной нише раз и навсегда, а вовсе не для развития и познания, не для создания очередной опоры для последующего рывка в гущу жизненных процессов.

Многие, кто исследует феномен детской игры, приводят фразу, приписываемую Альберту Эйнштейну, что понимание атома есть детская игра по сравнению с пониманием детской игры. Почему возникает такое настороженное отношение к пониманию детской игры, можно понять из самого высказывания. Конечно же, оно возникает, прежде всего, из-за тех трудностей, с которыми сталкиваются взрослые при осмыслении значения детской игры для самих детей. Но проблемы в понимании сути детской игры также возникают и при попытках понять отношение самих детей к игре как к специфической деятельности по их вхождению в человеческую культуру.

Перед большинством взрослых стоит нелегкая задача понять, когда у ребенка начинается игра, а когда она заканчивается и переходит в капризничанье, когда в игре ребенок дело пытает, а когда, якобы играя, на самом деле в игре от дела лытает, как выражается известный персонаж во многих русских сказках Баба-Яга. Дети в играх всегда воспроизводят отношения и поведение взрослых. Они - самые внимательные зрители и беспристрастные наблюдатели нашей взрослой жизни. За свою внимательность к жизни взрослых им нередко попадает от них, если они начинают озвучивать результаты своей наблюдательности. Но разве они повинны в этих результатах?

Дело в том, что дети не могут не замечать, как взрослые способны воздействовать на предметы, видоизменять и приспосабливать их для достижения своих целей. Они не только становятся очевидцами, как взрослые подчиняют своим интересам даже животных, но и как сами дети становятся объектами покушения со стороны взрослых на их мироощущение, на их способы воздействия на окружающие предметы, которые дети с большим трудом самостоятельно осваивают. Вот тут-то и зарождается у ребенка не только потребность, но и необходимость соотносить реальную жизнь со своим личным опытом. Они это делают теми способами и используют те средства, которые для них являются самыми доступными. Дети реальные жизненные ситуации переносят на полигон детского воображения, которое быстрее и легче развивается в детских играх и забавах. Именно в детских играх дети осмысливают свой опыт общения с взрослыми.

В своей самой известном научном исследовании, посвященной психологии игры, Д.Б. Эльконин писал: «... Познакомившись с литературой, я обнаружил, что игра, во-первых, понимается как проявление уже развитого воображения и, во-вторых, натуралистически (см.: К. Гроос, В. Штерн, К. Бюлер и др.). Эти взгляды показались мне не соответствующими действительной природе игры. Мне показалось странным, что функция воображения, являющаяся одной из наиболее сложных способностей, возникает так рано, и я подумал, что, может быть, наоборот, игра и есть та деятельность, в которой воображение впервые только и возникает. Мне казалось также сложным представление об игре как об инстинктивной деятельности, одинаковой и у детенышей животных и у ребенка...»[107] Животные в их играх не развивают воображение, его развитие в играх возможно только у человека.

Это многими взрослыми игры и забавы детей воспринимаются как нечто такое, что́, якобы, противостоит реальному миру или, по крайней мере, существует параллельно ему, для детей их игры и забавы более реальны и ценны, чем мир взрослых людей. Если бы все было не так, то детей гораздо легче было бы вырывать из их мира игр. Дети, не знающие еще искусства, вне игр и забав не могут развивать свое воображение, а значит, не могут и познавать окружающий их мир вещей и мир идей.

Взрослые достаточно часто от детей ждут определенного поведения, не утруждая себя изучением их возможностей и способности что-то самостоятельно делать или понимать. Каждый раз получив свои порции подзатыльников, одергиваний, оскорблений и окриков, ребе-

[107] Эльконин Д.Б. Психология игра. – 2-е изд.. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - С. 5-6.

нок вынужден анализировать, почему у него не получается соответствовать требованиям взрослых и внешним обстоятельствам. Обращение к своему внутреннему состоянию позволяет ребенку начинать познавать самого себя. Все это ни в коем случае не говорит в пользу физического или психологического давления на ребенка с целью развития в нем его мыслительных способностей. Авторитарный подход в воспитании, нередко, приводит к обратному эффекту, так как ребенок не стремится проявлять инициативу, и у него может снижаться познавательная активность.

От того, что отец Паганини излишней строгостью «стимулировал» своего сына на достижение недосягаемых высот в мастерстве игры на скрипке, не означает, что эта строгость по отношению к юному Николо Паганини была единственно верным способом стимулирования к развитию в нем способностей виртуозно играть. Выполняя под нажимом физического принуждения требования взрослых, ребенок нередко находит в послушании способ уйти от насилия. Неистовая игра Паганини на скрипке - своего рода выражение его отношения к музыке и к зрителям, которых он постоянно наказывал чрезмерным завышением цен на билеты на свои концерты. Вольно или невольно, осознанно или неосознанно, но он им мстил, делая их соучастниками его страданий и нечеловеческих усилий. А зрители в его игре видели правду о своей нелегкой жизни. Игра на скрипке у Паганини и есть результат его детских впечатлений, которыми он стал делиться таким необычным способом. Он пытался выдавать в звуках то́, что у него отняли в детстве.

Для ребенка самым верным способом понять себя - это пытаться встать на место того, кто требует от него определенного поведения. Уже здесь зарождается игра, в которой отражаются отношения между ребенком и взрослым окружением. «Главная функция игры состоит в том, чтобы превращать нечто, невообразимое в реальной жизни, в поддающиеся контролю ситуации. Это делается через символическую репрезентацию, которая дает детям возможность научиться справляться с трудностями, погружаясь в самоисследование»[108]. Взрослые чаще всего даже и не догадываются, насколько для детей важен именно этот процесс - процесс самоисследования в игре. Именно потому, что взрослые не догадываются, они, чаще всего, и не принимают в этом разумное участие.

Каждый ребенок достаточно непосредственен, поэтому и эгоцентричен, и этому качеству противостоят постоянно меняющиеся об-

[108] Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - С. 21.

стоятельства и предметы, которые его окружают. Ребенок из-за частых изменений вокруг него начинает проявлять повышенный интерес к собственным чувствам и ощущениям, которые волнами накатываются на него каждый день все с большей силой и новизной.

Ребенок до трех лет из-за незначительного количества слов в его словарном запасе ограничен в возможностях выражать своё отношение к происходящему посредством речи, и этот недостаток он компенсирует играми. Можно отчасти этим ограничением объяснить тягу ребенка играть со своими сверстниками или в одиночестве, в котором он самостоятельно выстраивает игровую деятельность, уединяясь от всех. В этих играх ребенок более свободен в выборе способов осмысления пережитых им впечатлений. Ребенок неосознанно поднимает планку в познании себя и окружающих, когда просит взрослых начать с ним игру по своим выдуманным правилам. В этом действии ребенок надеется, что взрослые в меньшей степени будут пытаться ограничить его активность. В играх с взрослыми, инициаторами которых является ребенок, более ярко проявляется внутренний мир ребенка. Именно в эти моменты взрослые должны быть особенно внимательны к ребенку и осторожны в своих действиях.

Очень важно понять, когда по-настоящему ребенок осуществляет игру, когда она заранее кем-то регламентирована правилами, или когда ребенок их выдумывает сам.

Если согласиться с точкой зрения, что «источник игры заключается в стремлении осуществить привлекательную мысль»[109], то привлекательная мысль у ребенка всегда первоначально возникает как субъективное представление о чем-либо. Но это не просто представление, а представление, вставшее в противоречие с реально существующим предметом, послужившим причиной формирования в ребенке представления о нем. Поэтому-то сама суть игры как раз и заключается в том, чтобы субъективно представляемый образ переводится «*в живую чувственную форму*, в которой произвольно-свободно организуются наличные способности»[110] ребенка. *Сам перевод субъективно возникающего образа в чувственную форму и есть эпицентр детской игры*. Именно в этих стараниях, в этих действиях, ребенок пытается обналичить (овеществить) возникающие у него идеальные образы в чувственную форму.

---

[109] Эльконин Д.Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры // В сб. «Психологическое развитие в детских возрастах». – М. - Воронеж, 1995. - С. 146.

[110] Лобастов Г.В. Диалектика разума и феноменология безумия. – М.: «Русская панорама», 2012. – С. 12.

Какими способами следует использовать предметы культуры по их прямому назначению, ребенок может научиться, подглядывая за взрослыми и повторяя за ними их действия. Но, кроме этого, форма и структура предмета культуры, от самого простого, до самого сложного, создаются людьми для людей, и поэтому в них заложена логика их функционирования, как и последовательность соединения его элементов. Как держать ручку для письма, подскажет форма и основные функциональные элементы этой ручки. Человек, который плохо разбирается в компьютере, если он его будет переносить, разъединив все соединительные разъемы, легко сможет вновь все соединить заново. Ему формы (конфигурации) и цвета разъемов лучше всего подскажут, что и как соединять. Эту нехитрую логику целого и частей улавливает легко и ребенок. Но самое лучшее, что может сделать ребенок на раннем этапе своего развития – это использовать предметы культуры в ином качестве, воображая, к примеру, что он держит не ложку, а ножик или кораблик, плывущий по водной глади тарелки с супом, а ручка вдруг превращается у него в дуло пистолета. Только ребенку свойственно реальные предметы культуры превращать в игрушки для забавы, для игр. Когда этим же вдруг иногда начинают заниматься взрослые, то их эти занятия забавляют не меньше, чем детей. Совместные игры взрослых и детей, когда предметы быта превращаются в игрушки, сближают детей и взрослых, и они лучше и быстрее начинают друг друга понимать. В этих случаях формируется такая способность, как воображение.

Более того, нередко настоящий предмет культуры может стать для ребенка не так интересен, если он будет использовать его только по его прямому назначению. Достаточно часто используется в педагогической литературе фраза, идущая от Гегеля, что самое лучшее, что дети могут сделать с игрушкой – это сломать её. И действительно, именно в процессе разбора игрушек дети осуществляют тот самый процесс анализа, а затем происходит, чаще всего, обратный процесс, синтез, т.е. попытки собрать игрушку или предмет быта, попавший к ребенку в качестве игрушки. От функционирующих предметов культуры, будь то игрушка или предмет быта, ребенок достаточно быстро устает. Он чувствует свою зависимость от подобного рода предметов, поскольку ему ничего не надо при их наличии воображать.

Чтобы взрослым было понятно, о чем идет речь, хотелось бы провести несколько примеров. Может быть, кто-то помнит, как в детстве многие из нас пытались создать свой телефон из ниток, тонкой проволоки и спичечных коробков. Пока создавались эти незамысловатые передаточные аппараты, интерес к ним был неподдельным, и да-

же переговоры друг с другом через эти «телефонные аппараты» велись самым серьезным образом. Как только предоставлялись готовые аппараты взрослыми, игра заканчивалась и становилась неинтересной. Ведь сконструированные «телефоны» детьми могли выполнять функцию усиления передаваемых звуков, и это детей удивляло и радовало больше, так как это «открытие» было результатом их деятельности, а не деятельности взрослых.

Или еще один пример уже из современной жизни. Ребенок с удовольствием играет с трансформерами, меняет их конфигурации по заданным в самой конструкции параметрам. Он не может не чувствовать, что здесь он все же вынужден жестко подчиняться внешним, уже заданным ранее конструктором, правилам, и тогда он начинает сам изготовлять трансформеры из бумаги, и в самом процессе изготовления он действует свободно, ибо творит. Это притом, что изготовленные ребенком бумажные трансформеры существенно уступают по многим параметрам трансформерам, изготовленных на фабрике игрушек. Но пока ребенок творит сам, он заинтересован познавать, осуществлять предметно-преобразующую деятельность. Не участвовать в этом взрослым – это значит проявлять равнодушие к будущей судьбе ребенка.

Можно провести еще более тонкую параллель. Почти каждый в детстве представлял, что он сидит за рулем автомашины, сконструированной из различных предметов или мебели, либо за рулем игрушечной автомашины, или даже просто держась за вырезанную из картона баранку или коробку от конфет монпансье. Думаю, что многие могут вспомнить, в каком сказочно-воздушном состоянии находились чувства от ощущения воображаемой «езды». Езда на машине уже во взрослом состоянии никогда не даст вышеуказанного ощущения, которое мы испытывали в детстве. Попытка посадить ребенка за руль настоящей автомашины не будет способствовать возникновению игры воображения. А если детские ощущения каким-то образом и возникают у молодого повзрослевшего человека, когда он начинает самостоятельно управлять настоящим автомобилем, то в этом случае скорее можно говорить о неизбежных последствиях в виде лихачества и безрассудности, приводящих к трагедиям. Но даже в этом случае (лихачестве) возникающие ощущения несравнимы с детским восприятием игры в воображаемой «езде».

По этому поводу очень хорошо сказал К.Д. Ушинский: «Взрослые могут иметь только одно влияние на игру, не разрушая в ней характера игры, а именно – доставлением материала для построек, которыми уже самостоятельно займется сам ребенок… он будет переде-

лывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их значению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни, - и вот об этом-то материале должны больше всего заботиться родители и воспитатели»[111]. Сказано очень точно. Это высказывание с точностью наоборот тому, которое говорит о том, как должны выстраивать свое поведение взрослые люди в тех случаях, когда их беспокоит, что говорят и думают о них другие. Сравните две оценочные модели. Для взрослых модель отношения к оценке его поведения со стороны окружающих людей можно изложить следующим образом: о характере высказываний должен думать тот, кого это беспокоит, а не те, кто высказывается. Теперь модель критической оценки умственных способностей ребенка: как будет думать, и будет ли думать ребенок вообще, об этом изначально должен заботиться не ребенок, а окружающие его родные и близкие люди.

Если сам ребенок будет задумываться, что о нем говорят, он будет вынужден постоянно подстраиваться под мнение окружающих его людей, но это уже игры для взрослых, о которых чуть позже обязательно будет сказано несколько слов.

Итак, очень важно понять, что игра ребенка в её собственном обрамлении, в её чистом виде - это не ролевая игра, предложенная кем-то извне, и не дидактические игры, в которых взрослыми прямо ставится цель обучения чему-либо. *Детская игра в чистом виде начинается и заканчивается только там и тогда, когда, ребенок то или иное реальное событие, которое им было наблюдаемо и пережито, сам воссоздает, но уже в собственном воображении, в собственных действиях, в которых он полноправный участник, с отведенной им самим для себя самого ролью.* Ведь именно в этом случае он сталкивается с тем, что является идеальным моментом в его психике. Ребенок в этих играх конструирует всеобщую модель миропонимания через призму единичного факта. Во всяком случае, его внутреннее ощущение себя в той ситуации, в которую он сам себя поместил, воспринимается им как характерное для любого другого человека. В такой игре «познавательный эгоцентризм» (термин, часто используемый Д.Б. Элькониным) не разрушается. Ребенок хочет, чтобы именно его понимание всеобщего, идеального, оценили тогда, когда он пытается развернуть и игру, и результаты игры, в сторону других людей. Если каким-то образом ему это удается, он становится автором, а значит и лидером уже коллективной игры, ее организатором, и игра достигает

[111] Цитировано из книги Эльконина Д.Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры // В сб. «Психологическое развитие в детских возрастах». – М.-Воронеж, 1995. - С. 150.

цель - самоотождествление ребенком себя с идеальными образами, возникающими у него.

Должно быть вполне понятным, что у ребенка всеобщее слишком абстрактно, как и идеальное еще не есть «субъективный образ объективной реальности»[112] в его чистом виде. Другими словами, злодей, творящий зло, у ребенка это в большей степени сказочный персонаж, действующий по сказочным законам. Но, при этом, сказочные законы ребенком воспринимаются как реальные. Субъективный образ того же самого злодея у ребенка отождествляется со сказочным персонажем, который для него не менее реален, чем то существо, которое вдруг появилось бы в его реальной жизни. Для ребенка сюжет сказки и задействованные в нем персонажи - слишком серьезная реальность, так как воспринимает он их как реально существующие. Вот почему детей легко напугать, присмирить их - сказочными монстрами или реальными, к примеру, тараканами, если они в воображении ребенка принимают зловещие признаки. Ребенок дорисовывает в этих насекомых то, что им навязывают взрослые, но чего нет у реальных тараканов.

Следует сделать существенную оговорку, чтобы лучше понять суть детской игры, её пределы. Сама по себе детская игра не знает цели за пределами самих игровых действий, ибо сама игра и есть цель. Вот почему, как уже писалось выше, интерес к игре затухает, как только дело доходит до превращения (воплощения) образов в реальность. Подготовка к игре и есть сама игра, и она занимает большую часть времени игры в целом. От игры ребенок получает наслаждение, в ней он оттачивает возникающие образы, которые ребенок соотносит между собой, через которые он сам себя познает. Их (образы) он, подобно скульптору, оттачивает, приобретая навыки моделирования действительности по законам красоты и познает без-образное. Детская игра и есть эстетическое действие. Предметы в игре становятся игрушками, а игрушки становятся материалом для соотнесения их с образами, возникающими в сознании ребенка.

Надо бы добавить, что в игре наедине с самим собой у ребенка формируется внутренняя речь в диалоговой форме с тем персонажем, который воображаем, и с тем, который представлен в каком-либо предмете. Поэтому нельзя не согласиться с оценкой сущности игры, которую дал Р.Р. Кондратов с точки зрения её функций в самопознании ребенка. «Существенным в игровых действиях является момент изобразительности - перевод данности в образ, создаваемый ребен-

[112] Ильенков Э.В. Идеальное // Философская энциклопедия; в 5 томах. - т. 2. - М., 1962. - С. 219.

ком. Здесь игра как возможность деятельности берется в интенции на действительность. Ребенок изображает совершаемое действие (или персонаж, совершающий действие) как возможность действия. Смысл изображения в фиксации несовпадения создаваемого образа и того, что или кто изображается. Выделяется нечто, привнесенное в создаваемый образ от себя, свое видение и слышание. В изображении предмет, персонаж не совпадают с собою, но не совпадает с собою и играющий ребенок. Он как бы собеседует с тем лицом, которое изображает, и вместе с тем общается с самим собою»[113].

Мне запомнились игры, поводом к которым были эмоции, полученные от просмотра какого-либо зрелищного фильма в передвижном кинотеатре. Промежуток времени между просмотром кинокартины и началом игры был крайне малым по вполне понятным причинам. Както мы просмотрели в передвижном кинотеатре (а такие были в Советское время) фильм «Спартак» 1960 года выпуска, главную роль играл американский киноактер Кирк Дуглас. Фильм был озвучен на киностудии «Мосфильм», что немаловажно. С точки зрения исторической правды, кинокартина, конечно же, низкопробная (о чем я, например, узнал несколько позже при обсуждении этого фильма с учителем истории), но в зрелищности ей было не отказать. Сразу после просмотра киноленты мальчишки захотели играть в ножички. И один из подростков предложил кому-то быть Спартаком, кому-то Крассом, Помпеем и Лукуллом. Все согласились, расхватав без особого спора роли, и началась игра, для которой нарисовали необычно большой для этой игры круг. Когда «Красс» захватил одну территорию полностью, игра не остановилась, и все дружно решили нарисовать еще один круг, воображая, что это другой город, другая провинция, которые должен был захватить тот или иной полководец. И так далее. Победил «Красс» в этой игре с ножичками, но сама игра длилась более двух часов, и каждый игрок пытался произносить фразы, подражая героям киноленты. Позы тела, жесты, выражения лиц говорили о том, что они ощущали себя или гладиаторами, или легионерами. Мы, дети, не стеснялись друг друга, когда входили в образы. Даже подросток, которому была дана роль Красса, не испытывал каких-либо комплексов, что ему досталась отрицательная роль. На следующий день последовало продолжение игры, но уже с изготовлением деревянных коротких мечей. И опять лидером игры и даже изготовителем мечей был тот подросток, который предложил игру по ролям, но без того, чтобы репетировать

[113] Кондратов Р.Р. Исходная ситуация: игровое сознание дошкольника // в сб. научных статей «Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы» / Под общ. ред. В.С. Библера. - Кемерово: «АЛЕФ», 1993. - С. 218-219.

роли, а творить их в ходе самой игры.

Были игры после просмотра киноленты «Александр Невский». Но в этой коллективной игре более взрослые подростки составляли что-то вроде сценария сражений.

Надо быть ювелиром в деле шлифования детской психики, чтобы именно в эти моменты не испортить эту самую чистоту воображения, пытаясь занять место ребенка в этой игре, пусть даже и из благих намерений. Каждая такая самостоятельно проведенная игра самим ребенком оставляет в его психике насечки-ориентиры, по которым он потом безошибочно возвращается в это чистое пространство детского воображения. Человек в этом пространстве тождественен самому себе, в нем он настоящий и поэтому счастлив.

Это уже потом, в играх со сверстниками, ребенок пытается воспроизвести сложившуюся модель выстроенных им отношений с окружающим его миром, чтобы проверить на прочность и реальность выработанных им отношений и способов собственного поведения с воображаемыми образами. Ребенок воспроизводит со сверстниками отношения в игре по сконструированным им схемам и внутренним образам далеко не так, как это он делал наедине с самим собой, хотя всегда старается и желает добиться схожести внутреннего и внешнего. И это должно быть вполне понятно, почему возникают указанные несовпадения, ведь в коллективной игре чаще всего возникают обстоятельства, которые не могли быть предусмотрены и обыграны ребенком в момент конструирования модели игры, когда он это делал, находясь наедине с самим собой.

Нам всем доводилось наблюдать, как разочарован и удручен ребенок, когда он не может сорганизовать игру по понятным только ему одному отношениям и правилам. Но именно эти моменты ложатся в копилку обстоятельств, благодаря которым он может начинать познавать идеальные отношения, пытаясь их «обналичить» в игре со сверстниками. Увы, тут и предпосылки для обид и ссор между детьми, которые также играют большую роль в самопознании, самоидентификации в постигровом пространстве ребенка.

Совсем иные отношения возникают между детьми, когда ими самими коллективно составляется сценарий игры. Дети пытаются его выполнять достаточно добросовестно. Но как себя ведут дети, когда роли уже расписаны кем-то заранее в виде правил игры и уж тем более, когда дело доходит до исполнения ролей по сценарию, написанному взрослыми? Думаю, что при данных обстоятельствах возникает проблема естественности в поведении детей.

Почему лично у меня такое настороженное отношение к ролевым

играм для детей, без которых, в общем-то, тоже не обойтись в воспитании и познании? С одной стороны, роль является основной единицей всякой игры в концепции понимания сути игры Д.Б. Элькониным, с другой стороны, роль, как творчество самого ребенка, и роль, которую ждут от ребенка или навязывают её ему, далеко не тождественные психологические основания для развития воображения. Обращу внимание читателя на точку зрения Н.И. Пирогова, который был не только талантливым хирургом, но и прекрасным педагогом. «Подождите, дайте время развиться духовному анализу. Тогда, кто почувствует в себе призвание, пожалуй, пусть будет и актером: он все-таки не перестанет быть человеком.

Но не лучше выставок детей на паркете и театральной сцене и публичные выставки на *сцене школьной*.… *А* на публичных экзаменах выставляется напоказ *знание,* которого истина и значение ничем столько не оцениваются, как скромностью.

Все эти искусственные и натянутые попытки так называемого развития ума и сердца развивают только преждевременно двойственность души человека, еще не окрепшего в борьбе с самим собой. Они довершают только то, что и без них начинают слишком рано общество, школа и, увы! сам родительский дом»[114].

Скорее всего, Н.И. Пирогов опасался не только за то, что ребенка приучают к «*притворству и лжи*», но и за насилие, которое взрослые осуществляют в отношении ребенка, когда заставляют его публично рассказывать заученные им стихи, петь песни, да еще с выражением, именно тогда, когда для этого нет у ребенка собственной мотивации. Недостаточно наличие формального повода для демонстрации способности высказываться, под него еще необходимо подвести самого ребенка как то лицо, который может увидеть свою собственную значимость в этом событии. А начинаются подталкивания к внутренней борьбе в душе ребенка между тем, что называется «быть» и тем, что называется «казаться», с якобы безобидных требований повторить, да еще и по несколько раз, новое слово, которое ребенок научился произносить. А если ребенок при этом это слово еще и не выговаривает должным образом, взрослые смеются над этим произношением, что уж точно мимо психики ребенка бесследно не проходит, оставляя в его душе едва ощутимую им, но всё же травму.

Так, незаметно для него самого и для взрослых, ребенок рано начинает учиться играть роли, за которыми он научается прятать свои мысли и чувства, он все меньше умеет быть самим собой.

---

[114] Пирогов Н.И. Быть и казаться // Избранные педагогические труды. - М.: Издательство Академия педнаук РСФСР, 1953. - С. 98.

Н.И. Пирогов вовсе не против заучивания ролей, но ребенок должен сначала обогатить свою психику (душу) всеми красками жизненного калейдоскопа, вращать который он должен учиться сам тогда, когда ему это интересно. Кстати, попутно замечу, что калейдоскоп великолепная игрушка, но его можно превратить в инструмент исследования ребенка. Эта игрушка легко разбирается со стороны, где можно самому закладывать набор цветных камней. Можно ребенку предлагать формировать сочетание камней. Вот этот набор камней, способ их подборки, и может стать тестом на восприятие гаммы цветов и их сочетаний. Ведь по отношению к цвету можно многое определить в психике ребенка, как, впрочем, и в психике взрослого. Поэтому, к примеру, раскрашивание детьми контуров сказочных героев, предлагаемых авторами детских книжек для раскрашивания, будет лучше для самих детей, если нет готовых образцов. Продолжу начатые рассуждения о функциональных особенностях роли в игре, т.е. о роли ролей в ней.

Чаще всего взрослые формируют внутренний мир ребенка неосознанно, либо делают это хаотично, бессистемно. Потом ребенок начинает в нем проявлять собственное творчество, додумывая, дорисовывая в сформированных в нем способностях воображаемые качества, которые реально в ребенке не существуют или еще недостаточно развиты. Он, как думающее существо, не может не стремиться к упорядочению возникающих у него образов, не может не стремиться увидеть их связь с внешней реальностью, оправдать их существование в нем самом, как возникшие с необходимостью.

Взрослые редко согласуют свои отношения с детьми с учетом их внутреннего настроя. Мы призываем их к отношениям с нами и к взаимодействию не тогда, когда они в этом нуждаются и тянутся к ним сами, а когда это удобно нам самим. А ведь дети ни на минуту не расстаются со своими представлениями о мире, со своим восприятием его. Умение видеть внутренний мир ребенка и действовать с учетом всех его нюансов и есть педагогический опыт взрослого и способность его как детского психолога. «Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир… Исторгая беспрестанно ребенка из его собственного духовного бытия, перенося его все чаще в нашу сферу, заставляя его и смотреть и понимать *по-нашему*, мы, наконец, достигаем одного: он начинает нам *казаться* не тем, что он *есть*»[115]. Таким образом, не следует часто предписывать ребенку способы его поведения, если хотите видеть его самостоятельным. Кстати,

[115] Пирогов Н.И. Там же. С. 100.

для взрослых это тоже является важным принципом во взаимоотношениях.

В данной книге не преследуется цель подробно исследовать историю детской игры, достаточно лишь сказать, что она была не всегда, и могла возникнуть в тот период истории, когда дети не были жестко вплетены в повседневный быт взрослых в качестве чуть ли не равноправных его участников. Распадение сельских общин в период бурного роста капиталистического способа производства, вырвавшего из семей взрослых членов семьи, не могли не породить группирование детей по тем формам общения, которые отражали новые отношения между членами семьи в условиях фабричного производства. Это что касается организации детей между собой в групповых и массовых играх. До этого момента игра определялась наличием предметов, которыми взрослые завлекали детей, когда они были плотно заняты домашним хозяйством. Этот прием не устарел и по сей день, когда ребенку вручают ложку, поварешку, которые его больше забавляют, чем игрушки.

Сначала роль игрушек выполняли предметы домашнего обихода, которые постепенно стали разукрашивать, придавать им признаки домашних и диких животных, людей. Но, в любом случае, игрушка всегда была тем звеном, которое замещало собою взрослых в те моменты, когда они не могли заниматься детьми. Чем больше в доме игрушек, тем больше это говорит о том, что взрослые пытаются создать иллюзию наполненности общения между ними и детьми. Гораздо лучше будет, если игрушки и безделушки дети сами для себя изготовляют и сами для себя их находят. А еще лучше, если игрушки изготовляются взрослыми и детьми в их совместной деятельности. Тогда изготовленная игрушка будет вызывать положительные эмоции в отношении родителя, который изготовлял игрушку для ребенка вместе с ним.

В связи с тем, что изготовление игрушек в присутствии детей и уж тем более самими детьми является важным делом, благодаря которому формируется их воображение, трудной обойти вопрос, какой род игрушек лучше всего развивает детей. С моей точки зрения, лучшими игрушками являются мягкие и яркие игрушки. Попробую это обосновать.

Мягкая игрушка появилась позже из всех известных игрушек для детей. Практически такой вид игрушки возник в XIX веке. Все, что человек пытался отображать (изображать) в предметах, в том числе и в игрушках, преследовало единственную цель – выразить свое отношение к окружающему миру. В статичных вещах, как и в неподвижных игрушках, фиксировалась какая-либо особенность того или иного

отношения между людьми и людей к миру.

«Оживление» (одухотворение) предметов искусства в статуях, картинах по-настоящему началось в эпоху Возрождения. И чем меньше было автора в предметах искусства, тем больше в них проглядывались всеобщие законы бытия. И это правильно. Однако это не означало, что отсутствовало желание в предметах искусства выразить живую душу самого автора, как индивидуализированного творца, как того, кто может быть началом чего-то нового, новой точки отсчета времени. Подобного рода попытки оставить в предметах культуры свой индивидуальный след имели место в искусстве Японии, в так называемых миниатюрных фигурках под общим названием нэцкэ. Именно в нэцкэ отображалось настроение того, кто её изготовлял. Конечно, в этих фигурках отображались и новые веяния моды и общая закономерность исторического момента, в котором творились данные статуэтки, но отображение душевного состояния автора фигурки было непременной характерной особенностью данного предмета. И все же это был предмет культа для взрослых, а не для детей.

Желание обрести свободу движений, власть над вещью и обусловливало возникновение мягкой игрушки. Ведь мышление и есть способность действовать в строгом согласии с формой и логикой внешней вещи, непременно являющейся всегда предметом человеческой культуры. Авторитету власти бездушной машины в виде фабрик, заводов, государства и т.п. противостояло желание заложить в детях стремление быть свободным от власти всех этих вещей.

Мягкая игрушка подвижна, послушна, подчиняется желанию ребенка. И, в то же самое время, она имеет свойство принять то положение в пространстве и ту форму, которые ей придали в момент её изготовления, если игрушка находится в состоянии покоя. Пока ребенок действует с игрушкой, он волен изменять её формы, её положение в пространстве. Как только ребенок переставал играть с мягкой игрушкой, она принимает свою обычную форму. Такое взаимодействие с мягкой игрушкой способствует формированию в ребенке творческое отношение к игре, а значит, и к самому себе. Тем более, что именно мягкая игрушка больше всего способствует развитию мелкой моторики рук ребенка.

И, наконец, именно мягкая игрушка, которая в данном случае представляется на суд детей и взрослых, вбирает в себя дух её творца, т.е. того, кто её изготовляет. Такая игрушка - не штампованная вещь. Индивидуальная подборка цвета одежды, стиля покроя, строения тела, глаз и т.п. и есть сам автор в момент её изготовления, поэтому мягкая игрушка в этом смысле в чем-то сродни японской фигурке нэцкэ. В

этих предметах присутствует ярко выражаемая индивидуальность.

Игра с мягкой игрушкой, особенно у девочек, развивает у них не только воображение, но и желание самому осуществлять творчество, связанное с самостоятельными попытками изготовлять мягкие игрушки. А, значит, развиваются у ребенка и эстетические чувства, понимание того, что есть такое красота. В истории человечества все самое ценное, самые развитые формы отношений и способов взаимодействия возникают на более поздних этапах становления общества. Так что мягкая игрушка, возникнув совсем недавно, с точки зрения всей истории человечества, и отражает всеобщее желание человека быть свободным, а, как известно, свобода и творчество - две стороны одной и той же медали, т.е. развитой личности.

Приобретая мягкую игрушку для своих детей, родители, тем самым, приобретают одно из важнейших условий для их развития, которое заключается в том, что их движения жестко не регламентированы и не ограничены заданными формами, которые закладываются в твердых игрушках.

Не менее важно, когда родители сами выдумывают игры и принимают в них участие вместе с детьми, обязательно демонстрируя в игре ту или иную социальную функцию, ту или иную человеческую деятельность. Но важно, чтобы ребенок уже был свидетелем трудовой деятельности взрослых, прежде чем взрослые станут с детьми обыгрывать её. Не будем забывать, что не существует отношения человек↔предмет, а существует лишь отношение человек↔человек, опосредуемое предметами природы и культуры. «Итак, содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а *отношения между людьми*, осуществляемые через действия с предметами; не человек − предмет, а человек – человек. А так как воссоздание, а тем самым, и освоение этих отношений происходят через роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок, то именно роль и органически связанные с ней действия и являются единицей игры»[116]. Хотелось бы уточнить, что речь идет о единице ролевой игры в группе, а не о единице игры вообще. В чистой игре, о которой шла речь несколько выше, ребенок остается один на один с самим собой и действует свободно, без какой-либо внешней детерминации, т.е. предопределяющего влияния со стороны кого-либо, особенно взрослых, на выбор им характера игры, образов и ролей. Сам ребенок в этих играх может вообразить себя кем

[116] Эльконин Д.Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры // В сб. «Психологическое развитие в детских возрастах». – М.-Воронеж, 1995. - С. 154-155.

угодно и помыслить себя в самой невероятной роли. В данном случае единицей игры будет отношение с воображаемым партнером и разворачивание воображаемой действительности, из которой ребенок будет пытаться постоянно стремиться выйти на еще более невероятные образы. В этой ситуации предметы ребенком «остраняются», по выражению В. Шкловского или Р. Кондратова, т.е. делаются самим ребенком странными.

У детей, которым взрослые много читают или рассказывают сказки, или если дети сами начинают увлекаться чтением сказок, может успешно осуществляться и получить своей дальнейшее развитие такая психологическая деятельность, как игра воображения, в которой ребенок неизбежно будет соотносить себя с воображаемыми им образами. Подобная игра чаще всего требует уединения, и она сродни такой еще одной достаточно сложной психологической деятельности, как мечтательность. В игре с воображаемыми образами у ребенка стихийно формируется нравственно-этическое отношение, как к себе, так и к окружающим его людям. Игра воображения у детей порождает у него некую таинственность, т.е. делать результаты воображения своей личной тайной.

В играх воображения в раннем детском возрасте, как правило, скрываются самые невероятные способы решения проблем, которые когда-либо возникали между ним и взрослыми, равно как между ребенком и его сверстниками. Ребенок в силу физических, интеллектуальных и т.п. ограничений, не может реализовать эти невероятные способы разрешения проблем (противоречий), и уже только поэтому он их делает своей тайной.

Очень важно даже взглядом не показывать ребенку, что за ним наблюдают, и уж тем более не следует бросать реплики в адрес ребенка, погруженного в воображаемую им ситуацию. Вы разрушите его естественность. Это не значит, что в этих случаях не следует принять участие в игре воображения, но это может выразиться только в том, что вы не будете нарушать оболочку, в которой ребенок спрятался для свободного входа в образ. Да, взрослые в данном случае будут играть, но это даже и не игра, а выверенная доза деликатности, необходимая мера участия в игре воображения ребенка. Девочка, примерно лет десяти, замерла, слушая известную музыкальную композицию композитора Джеймса Хорнера из кинофильма «Титаник». Девочка на вопросы окружающих взрослых людей, почему она так замерла, внешне никак не реагировала. И только мама сказала, что она вошла в образ. Сколько ошибок сделали взрослые люди в этот важный для девочки момент! Девочка, не двигаясь, дослушала музыкальную композицию

до конца, но я уверен, что вопросы и комментарии взрослых оставили в её душе неприятные впечатления о её собственном состоянии в момент прослушивания музыки. А ведь совсем другое поведение взрослых могло усилить эстетическое восприятие музыки, но, увы, время одномерно, и обратно его не прокрутишь.

Можно и нужно принять участие в игре ребенка, уединившегося вглубь воображаемого им мира, но только в том случае, если вы уловили, чтó хочет ребенок достигнуть в этой игре, и нуждается ли он в участии в этом со стороны взрослых. В этом случае ребенку нужно не подыгрывать, а принять самое серьезное участие в его игре, как если бы вы приняли участие в самом серьезном мероприятии, от которого зависит завтрашнее благополучие всех участников игры.

Как будут обстоять дела с детскими тайнами в будущем, трудно сейчас об этом судить, но наличие личной тайны в каждом человеке, которая длительное время хранится им, лишь свидетельствует о еще недостаточно развитых отношениях между людьми. Слишком часто взрослые ругают или даже физически наказывают детей за тот или иной поступок или действие, которые ими были совершены по мотивам, не соответствующих результатам поступка или действия, поэтому у ребенка рано, и не без основания, формируется недоверие к оценкам их душевных качеств со стороны взрослых.

Непонимание и нежелание понять мотивы поведения бытует и в среде взрослых, и дети этому являются нередко свидетелями. Когда они не раз и не два становятся свидетелями неискреннего поведения взрослых между собой, детей все сложнее становится вызывать на откровенные беседы, разве только что начать иезуитские игры, характерные для взрослых в виде допроса, обмана, торгашеских приемов и т.п. Вот о них несколько слов и будет сказано, чтобы понять, почему в них нет познания, и почему не следует в них втягивать детей или делать их даже просто свидетелями наших игр.

Из многих книг по психологии человеческих взаимоотношений можно смело рекомендовать ознакомиться с такими трудами американского психолога и психиатра Эрика Берна, как «Игры, в которые играют люди» и «Люди, которые играют в игры, или вы сказали «здравствуйте». Что дальше?»

В данном разделе нет необходимости обсуждать достоинства и недостатки, имеющиеся в книге, достаточно лишь указать на то понимание игры, которое дал автор применительно к людям зрелого возраста. Сам автор под игрой понимает «серию последовательных трансакций, приводящих к четко определенному предсказуемому исхо-

ду»[117]. При этом термин трансакция у Берна определяется как единица социального общения. Уже одно это определение достаточно ясно говорит о том, что взрослые люди на протяжении всей своей жизни либо осваивают схемы поведения, с железной необходимостью принуждающих к строго определенной ответной реакции, либо постоянно игнорируют схематизм в социальном общении.

Осваивая схемы поведения, которые культивируются в конкретном обществе, индивид, по сути, познает относительно устойчивую структуру общественных отношений. В современной цивилизации структура общественных отношений определяется господствующим способом материального производства, который характеризуется как товарное производство. Последнее зиждется на частном интересе, точнее, само товарное производство постоянно воспроизводит частный (частичный) интерес к чему-либо, как собственную психологическую основу ориентирования в обществе потребления.

Является ли познание существующих схем поведения в указанном обществе важным и жизненно необходимым для человека? Если принять утверждение Берна, что общение по строго существующим правилам в конкретном обществе и есть упорядоченное время, которое само, как известно, есть строго определенная последовательность изменений в пространстве, то изучать эти схемы, правила и т.п. вроде бы как и необходимо. Ведь их познание предполагает следование им, в противном случае их изучение обессмысливается. Но тогда человек попадает в паутину той самой ситуативности, о которой говорилось при рассмотрении проблем, связанных с пониманием роли труда в познании. Человек, образно говоря, становится «пауком». Отсюда и возникают сказки для взрослых в виде комиксов-боевиков «Человек-паук», «Бэтмен» и тому подобное. Хотя, к примеру, такие сказки для детей, как «Храбрый заяц», «Храбрый портняжка» и даже «Неуловимые мстители» по своей гуманистической направленности посрамляют указанные западные комиксы.

Конечно, человеку очень трудно отделаться от социальных условностей. Здесь имеются в виду те условности, которые не связаны с гуманизмом и эстетической составляющей человеческих отношений. Знание и следование этим условностям уничижает человеческое достоинство, поскольку подобного рода игры взрослых предполагают такую цель, как материальное вознаграждение в виде выигрыша, материальной выгоды, расчета, в конце концов.

Кстати, американский психолог и не может предположить, точ-

[117] Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры, или вы сказали «здравствуйте». Что дальше? – Екатеринбург, 2001. - С. 37.

нее, предложить читателям, своим клиентам иные цели в указанных играх, хотя он сам прекрасно понимает, что все эти игры, по сути, игры в бисер, отстоят от самой сущности человека, его гуманистических принципов. О таком негативном понимании указанных игр Берном говорит его собственное высказывание. «К счастью, свободная от игр подлинная человеческая близость, которая есть или, по крайней мере, должна быть высшей формой человеческого бытия, приносит такое огромное вознаграждение, что даже личности с неустойчивым равновесием могут без страха и сожаления отказаться от игр, если им посчастливится встретить такого близкого человека»[118]. Сказано, что называется, не в бровь, а в глаз. И раздел, где рассматривались вопросы любви, будет хорошим подспорьем в определении того, кто может быть близким человеком.

Что может в этом случае сделать взрослый человек, вовлекая ребенка в различные групповые игры и обучая его им? Как минимум, взрослый человек никогда не должен играть с детьми на материальный интерес. И даже хвалить ребенка за выигрыш не стоит спешить. Очень тонко взрослый должен показать ребенку, что цель любой игры должна сводиться не столько к выигрышу, сколько к познанию логики игры, смысла игры, который сводится к развитию у ребенка той или иной способности. Совершенно не случайно бытует поговорка, что важно участие в игре, а не победа.

Правила любой игры предполагают определенную формализацию в ней. А алгоритмы присутствуют практически во всех играх. Если ребенок изучил правила, по которым он должен на доске передвигать шахматные фигуры, это совсем не означает, что он научился играть в шахматы. Не познавая смысла и всех тонкостей игры, ребенок, в данном случае, будет постоянно играть, что называется, руками (ногами), а не головой. В данном случае развития интеллекта не будет, а будет пустая трата времени в интернете за играми ради выигрыша, просиживание в парке, в сквере, на спортивных площадках и т.д. с той же целью, но не будет познания. Игра ради только выигрыша может перевести ребенка в сферу профессионального спорта, что не есть хорошо, это не есть физическая культура, а скорее, физическое бескультурье. Познание же в игре самих правил, логических операций, выработка интереса именно к ним приведет к тому, что рано или поздно ребенок обретет в себе способность поступать разумно. И в этом приобретении он не утратит свою непосредственность, свою чистоту, ибо обнаружит себя посредством познания объективной логики внешнего

[118] Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры, или вы сказали «здравствуйте». Что дальше? – Екатеринбург, 2001. - С. 51.

мира, которая станет его субъективной логикой. Объективная логика – это и есть законы Природы и общества, тогда как субъективная логика – это и есть познанная человеком объективная логика и того, и другого.

В связи с рассуждениями в предыдущих абзацах данного раздела не лишним будет констатация того факта, что любая игра ребенка может быть охарактеризована как предыстория его трудовой деятельности. В любой игре животные приобретают и оттачивают свои естественно-природные способности, характерные для того вида животных, к которому они принадлежат. В играх животных задействован их инстинкт. В играх человека инстинкт снимается, т.е. он не является определяющим его поведение и уж тем более его деятельности, которая при всех её вариантах содержит элементы трудовой деятельности.

В своей книге «Психология игры» Эльконин Д.Б. приводит следующие высказывания В. Вундта, которые было бы целесообразно привести в несколько расширенном варианте: «Игра - это дитя труда, - писал он. - Нет ни одной игры, которая не имела бы себе прототипа в одной из форм серьезного труда, всегда предшествующего ей и по времени и по самому существу. Необходимость существования вынуждает человека к труду. А в нем он постепенно научается ценить деятельность своих сил как источник наслаждения». «Игра, - продолжает Вундт, - устраняет при этом полезную цель труда и, следовательно, делает целью этот самый приятный результат, сопровождающий труд». В. Вундт указывает и на возможность отделения способов действий от предмета труда и тех конкретных предметно-материальных условий, в которых протекает труд. Эти мысли В. Вундта имеют принципиальное значение. Если Г. Спенсер, рассматривая игру, включал и игру человека в биологический аспект, то Вундт включает ее в аспект социально-исторический»[119].

Необходимо знать, что практически любая игра не может не содержать в себе азарта. Вопрос лишь в том, присутствует ли в нем элемент корысти или азарт в игре связан с попыткой выделиться, обозначить свою значимость, свое присутствие среди других людей, если речь идет о групповых играх или проходящих публично. В любом случае практически любая игра психологически активизирует человека хотя бы уже потому, что в ней есть, во-первых, элемент некоей целостности, т.е. она имеет начало и завершение. Во-вторых, если игра регламентирована правилами, она может подогревать азарт при наличии случайных обстоятельств, которые, как известно, есть лишь фор-

[119] Эльконин Д.Б. Психология игры. – Изд. 2-е. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - С. 17-18.

ма проявления необходимости, о чем писалось выше. При неудачном исходе игры ее можно всегда начать сначала, при удачном исходе игры возобновление ее позволяет подтвердить обнаруженную значимость и как бы психологически удерживать чисто психологически время, вновь и вновь повторяя одну и ту же игру. Эта иллюзия возможности начинать все сначала, с нуля, выдергивает ребенка и взрослого из круга накопленных реальных проблем.

Психологически сама по себе возможность начинать что-то сначала благодаря той или иной игре как бы способствует тиражированию пространственно-временного восприятия действительности хотя бы чисто иллюзорно. Ведь человек не может не осознавать, что единственным невосполнимым ресурсом является время. Именно иллюзией того, что в большинстве играх возможны повторения эпизодов жизни, воспроизведение некоей целостности, завершенности, может быть объяснена такая болезнь, как игромания, коей страдают порой даже солидные люди, которые могут часами сидеть за компьютером, играя в те или иные игры. А чем не игра ползание в Интернете в паутине сплетен из области политики, науки, «красивой» жизни? Многие считают, что таким образом держат руку на пульсе общественного мнения, а в действительности это пустое препровождение времени. Именно у активных людей часто в их жизни присутствует масса незавершенных дел, намерений, вот в различных играх они от этих незавершенных дел и расслабляются. В играх возникает и интрига новизны, хотя она чаще всего также иллюзорна. В известных пределах возможно и полезно питать себя иллюзиями возвращения в прошлое самым быстрым и доступным способом, т.е. через игры, так же, как и быстрым образом достигать ощущение новизны, но, как говорится, делу – время, потехе – час.

Как правило, человек находит и столбит для себя доступный для него уровень сложности игры, в которой он не только постоянно выигрывает, но и обязательно проигрывает, иначе не будет азарта, пропадает интерес и внимание к игре, что, собственно, известно и учитывается любым программистом, закладывающего нужные алгоритмы в виртуальных играх. Нередко ребенок в игре всегда все пытается подогнать под доступный ему способ выражения себя в том качестве, в каком он себя воображает. Даже взрослый часто сетует на якобы существующий злой умысел виртуального напарника в игре, что уж говорить о детях в их реальных играх, когда возникают помехи со стороны других сверстников в процессе реализации (натурализации) образа. Выводить ребенка из состояния, когда он погружается в образы, можно и даже нужно, если ребенок не соотносит свое состояние с ре-

альностью настолько, что это ему может грозить чреватыми последствиями. Важно чувствовать разумную меру самопогружения ребенка в образ, чтобы его частое и углубленное отождествление с образами не закрепилось в его психике в качестве одной из основных отрицательных черт характера, которая уже во взрослом состоянии называется патологической склонностью к постоянной лжи.

Чрезмерная трата времени в играх является лишь свидетельством отсутствия достойных целей в жизни, которым человек мог бы подчинить себя. Помните(?!) – у достойного человека цель без целого не существует!

Познание секретов, тонкостей, особенностей любой игры, а не просто игра ради игры только по правилам, критическое осмысление уже познанного в игре и возвращение к теории игры будет непременно развивать ребенка, развивать его мышление, его универсальные способности. Такая личность не будет бесконечно играть в игры, ей гораздо интереснее познавать логику игры. Так же, как он не будет слепо (тупо) играть в игры в самой жизни по заданным кем-то правилам. Такой личности игромания, в самом широком смысле этого слова, не грозит. Если ребенок следит за логикой игры противника в групповых играх, то это познание, если он в игре преследует только результат и играет исключительно ради достижения выигрыша - то это прямая дорога в нездоровый азарт.

Всякие правила временны, потому что условны, вечна лишь идея, в том числе и идея самой жизни, а жизнь – это движение, вне которого невозможны любые изменения, а значит, невозможно и развитие. Поэтому цель игры, в концепции Д.Б. Эльконина, развитой в его работе «Психология игры» - это не тот объект, ставший предметом игры, и не изменения в нём, производимые ребенком, а положительные изменения в способностях самого ребенка, сформировавшиеся как планируемый или прогнозируемый результат игры. В этом заключается формирование в ребенке субъектности, и именно в этом смысл и значение любой детской игры.

Есть еще один важный педагогический фактор в групповых играх, в том числе и с виртуальным соперником - это отслеживание сформировавшихся в ребенке устойчивого отношения к себе, а значит, и к миру. Достаточно отслеживать реакцию ребенка во время ходов (если игра многоходовая), а то порой бывает достаточно отследить и один ход (действие) ребенка в игре. Для психики ребенка (да и для взрослого) неудачный вариант хода является своего рода стимулирующим фактором проявления стрессовой реакции, в которой наружу выкладываются истинные черты в характере ребенка.

Даже в незначительной стрессовой ситуации взрослый человек, и уж тем более ребенок, что называется, «мама кричит по-рязански». Другими словами, ребенок при «неудачном» для него, по его мнению, ходе противника начинает сетовать на злой умысел этого самого противника, и, как правило, совсем не пытается подвергнуть критическому разбору собственные действия, которыми он, а не кто-то, поставил себя в проигрышную ситуацию. Реакция ребенка на проигрыш или выигрыш может рассказать многое об уже сформировавшихся у него тех или иных черт и особенностей в характере. Именно в этих стрессовых и эмоционально окрашенных ситуациях в переломных моментах игры ребенок (да и взрослый человек тоже) проявляют свой настоящий характер, не замечая, что им не удается спрятать то, что они прячут, когда контролируют себя в повседневных рядовых ситуациях.

Так где, как не в подобном роде играх, учить «настраивать» сознание ребенка на то, что в мире во всем существует закономерность, противостоять которой можно, лишь изучая эту закономерность, и добиваться результатов, которые были положены в основание той или иной цели?

Буквально несколько слов о том, что должны знать родители и ребенок, когда речь идет о спортивных играх.

Когда просматриваются спортивные передачи, то часто можно слышать, что спортсмены той или иной страны выступили хорошо, заняли то или иное призовое место в турнире или на олимпиаде. Но иногда вместо слова *спортсмены* можно услышать слово *физкультурники*.

Если не задумываться над этими понятиями, то и не возникают вопросы об их существенном различии. Дети, как правило, редко пытаются самостоятельно понять разницу между этими двумя словами и не спрашивают у взрослых об этом. А понимание, в чем между ними разница для ребенка - очень важно.

И если все же ребенок попытается самостоятельно заглянуть в словари, то обнаружит, что спорт – это, прежде всего, система физических упражнений для укрепления физической силы человека и достижения высоких результатов. А как быть с такими видами спорта, где физические усилия как будто бы не требуются, например, шашки, шахматы и т.п.? Но спорт требует не только грубую физическую силу, но и её умное применение. А иногда только ум нужен больше, чем физическая сила, как в таких спортивных играх, как шахматы, шашки и т.п. Во всяком случае, именно так может сложиться у ребенка чисто внешнее восприятие об этих видах спорта.

Ребенку не трудно будет узнать, что бывает просто спорт, а быва-

ет профессиональный (или большой) спорт. Именно в профессиональном спорте целью становится достижение наивысших результатов. Но показатели достижения самых высоких результатов можно было увидеть лишь в сравнении, поэтому только в соревнованиях и можно было выявить самого быстрого и самого сильного. А поскольку на быстрого найдется еще более быстрый, на сильного найдется еще более сильный, то *спортсмены в соревнованиях неизбежно вынуждены выходить за пределы своих физических возможностей*. И в этом суть профессионального (большого) спорта. И чем больше спортсмен тренируется, тем больше он может ожидать наилучших результатов в предстоящих соревнованиях.

Девизом Олимпийских игр стали слова «Быстрее, Выше, Сильнее!» Авторство принадлежит Анри Дидону – директору духовного колледжа, французскому священнику. Во время начала спортивных состязаний в колледже он постарался как можно точнее и лаконичнее выразить стремление к честной борьбе, а также благотворное влияние спорта на человека. Пьеру де Кубертену очень понравилось латинское высказывание, и когда в 1894 году при создании МОКа (Международного олимпийского комитета) возник вопрос, какой девиз олимпийских игр будет официально утвержден, де Кубертен не стал раздумывать и предложил в качестве девиза выражение, состоящее из трех слов: «Быстрее, Выше, Сильнее».

Видов спорта много, и достижения в них из года в год становятся все выше и выше, поэтому далеко не каждый человек сегодня может их добиться, даже если будет много тренироваться. Кроме того, и это самое важное в понимании сути большого спорта - в погоне за самыми высокими результатами может быть подорвано здоровье. И это обстоятельство сегодня многим известно. С другой стороны, многим ведома истина, что в движении жизнь, а значит, и здоровье. Выходит, что все люди должны заниматься спортом?

Но чтобы спорт стал действительно культурным, возникает несколько иная система занятием физическими упражнениями, ставшая известной всем как физкультура, которая говорит сама за себя. Физкультура стала массовым видом укрепления здоровья в нашей стране с 11 марта 1931 года, когда в СССР был введен физкультурный комплекс ГТО (Готов к труду и обороне). Чаще всего значок ГТО получали школьники после того, как они сдавали нормы по разным видам легкой атлетики. А так как все не могли достигнуть минимальных норм, то были два вида значков: Первой и Второй степени (золотой и серебряный). Эта система просуществовала в СССР до 1993 года и вновь воссоздана Указом Президента РФ В.В. Путиным 24 марта 2014

года.

ГТО - только часть физической культуры, которая должна быть освоена школьниками. Благодаря тому, что в школах существует физическая культура, каждый может поддерживать свое физическое состояние в пределах, которые позволяют успешнее обучаться по другим предметам. И если в большом спорте критерием развития являются высокие показатели, изнуряющие физически спортсмена, то физкультурная система предполагает нижние пределы показателей. И если показатели - ниже установленных минимальных пределов, то можно говорить о недостаточной физической развитости ребенка.

Но в спорте трудно добиваться высоких результатов вне совершенствования умственных способностей, основываясь только на физическую нагрузку. В таком случае, можно ли найти иной путь физического совершенствования ребенка, впрочем, как и взрослого человека? Можно! В плане спортивных единоборств лучше всего обратиться к системе тренировок и изучению приемов, основанных на познании законов физики, механики и т.п. Такую систему тренировок разработали и пытаются распространить в массы А.А. Кадочников и Ар.А. Кадочников (отец и сын).

Что касается таких спортивных игр, как шахматы, шашки и т.п., то в данном случае ребенку лучше постепенно познавать те алгоритмы, на которых основаны эти игры, т.е. играть не руками (нажимая на кнопки и хватаясь за фигуры), а играть головой. Тогда ребенок не будет часами сидеть за компьютером, развивая свою реакцию, и не будет полагаться на случайные удачные ходы или невнимательность соперника.

РАЗДЕЛ V. ВВЕДЕНИЕ В ПРЕДМЕТНУЮ ОБЛАСТЬ МАТЕМАТИКИ ПО ЕЕ СОБСТВЕННОМУ ОСНОВАНИЮ

Почему необычное, на первый взгляд, название для данного раздела? Да потому, что обычаем стала практика вводить обучаемого в предметную область математики через черный ход, а про парадный подъезд и вовсе забыли, будто он в математике никогда не существовал. В данном разделе показано на примере математики, как возникает понятие из самой практической деятельности человека. В этой части книги рассмотрено возникновение такого важного математического понятия, как «число», отталкиваясь от которого, можно будет вывести практически все математические понятия.

Многие родители полагают, что если есть задатки к математике, то ребенок будет легко познавать эту область человеческой действительности. При достаточно внимательном прочтении общих замечаний к книге и её второго раздела лучше отказаться от заблуждения, что существуют якобы природные задатки к математике. А что есть такое в ребенке, что потом, почему-то, называется математическим мышлением? Есть сформированное в процессе познания и обучения (а не заданное матушкой природой) понимание собственного основания предмета математики и логическое его разворачивание! Вот о том, как это понимание формируется на первых этапах её изучения, и пойдет речь в этом разделе.

Предварительные наброски текста из данного раздела предлагались для просмотра нескольким потенциальным читателям, которые не обладали педагогическими познаниями, а также специальными познаниями в области математики. Вольно или невольно, но при оценке текста просматривалось тяготение соотносить его с существующими школьными учебниками и программами, поэтому при обсуждении практически каждому приходилось объяснять, что у меня, как автора текста, изначально была цель уйти от уже существующей порочной практики введения детей в предметную область математики. Складывать яблочки, карандашики, пальчики, учить произносить по порядку цифры, полагая, что в этих действиях ребенок начинает познавать математику - значит, с самого начала формировать у ребенка искаженное представление о том, что есть предмет математики, и в чем сущность математики.

Существует множество психолого-педагогических, дидактических приемов и способов введения ребенка в мир математики, мир чисел. Но главным препятствием в данном случае является отсутствие у

ребенка внутренней мотивации познавать такую деятельность как исчисление вне практических действий. При этом мы редко обращаем внимание на такие факты, когда трех или четырехлетний ребенок, еще не считая даже до десяти, очень легко и непринужденно сообщает, что он принес из холодильника один йогурт, а там осталось еще два.

Данный пример лишь наглядно иллюстрирует, что мотивация к исчислению формируется в процессе повседневного общения ребенка и взрослого в процессе практической совместной деятельности. Основная ошибка взрослых сводится к тому, что они, пытаясь ускорить изучение математики, начинают объяснять ребенку сложение и вычитание, умножение и деление абстрактных чисел. Однако только постепенно усложняемая совместная деятельность взрослого и ребенка по перемещению предметов, изменению их объемов, долей, если при этом учитываются возрастные возможности ребенка, которые позволяют ему выполнять в этой деятельности посильные обобщения, гораздо быстрее сформируют у него способность в дальнейшем самостоятельно осуществлять исчисления.

Другой вопрос, что сам взрослый человек должен уметь видеть общее раньше частей, прежде чем приступать к формированию в ребенке способность осуществлять сначала индуктивное умозаключение (от частного к общему) и уже потом уметь осуществлять дедуктивное умозаключение (от общего к частному). Тем самым, с самого начала ребенок будет уметь самостоятельно находить практический смысл в такой деятельности. Ознакомление взрослого с данным разделом книги поможет ему понять, почему у ребенка происходит отторжение или просто нежелание заниматься математикой, ярче всего проявляющееся именно в домашних условиях. Он в занятиях, которые оторваны от практической деятельности, не улавливает смысл. В школе же он просто вынужден заниматься абстрактными исчислениями. В домашнем общении отсутствует своего рода ритуализация, характерная для школьной системы общения между учениками и учителями, которая дисциплинирует детей хотя бы чисто внешним, т.е. формальным, образом. Отчасти именно отсутствием для ребенка привычных условий для обучения можно объяснить такие обстоятельства, что он не видит в своих родителях или близких родственниках учителей, и последние вынуждены создавать что-то наподобие школы в домашних условиях. Хорошо это или плохо, а именно процессуальность в обучении - проблема, не имеющая однозначного и скорого разрешения. Во всяком случае, другой методики для основной массы школьников, кроме как практикуемых в стенах школ, пока не существует.

После прочтения данного раздела нередко возникали вопросы,

связанные с таким фактом, что в тексте якобы много философии. Несколько опережая события, хотелось бы с самого начала предвосхитить один из выводов раздела. В определенной степени он относится буквально ко всем учебным дисциплинам, правда, в каждой со своей спецификой. А для всех учебных дисциплин главным и общим выводом является факт обнаружения противоречия как критерия правильного движения к истине, и что исследование идет по верному пути. А математики, как известно, противоречие не любят, а сама математика не без основания его не признает.

Все дело в том, что «предметом математического исследования являются не «числа», «линии», «поверхности» и «объемы», т.е. не та или иная уже известная форма или вид количества, а самоё реальное количество, которое и расшифровывается как реальная пространственная и временная определенность тел. Поэтому количество только выражается через число, меру, величину и т.д., но ни в коем случае нельзя сказать, что количество это и есть число, мера, величина и пр.»[120]. Исходя из только что процитированного высказывания по поводу предмета математики, нельзя не упомянуть высказывание и о том, что «проблема количества на самом деле ведет к другим общефилософским проблемам и решается, в конце концов, только в общефилософском контексте, и ни в коем случае не внутри математики»[121]. Это положение связано еще и с тем, что такая категория, как «количество», является категорией не сугубо математической, а категорией диалектической логики, т.е. философии. Маловероятна возможность в математических справочниках и энциклопедиях найти категорию «количество». Исследование этой категории в ее диалектическом противоречии, в математике, как в учебной дисциплине, по понятным причинам так же не практикуется, ибо математика избегает любых противоречий. А, может быть, зря она их избегает? Читатель может заявить, что раз категория «количество» не является сугубо математической, а сама математика избегает противоречия, то какой смысл исследовать эту категорию через призму противоречия в математике? Если бы математика не стремилась избегать противоречия, она бы не имела ни одного положительного ответа при решении задач, поэтому она при невозможности разрешить противоречие поступает очень просто, заявляя, что выбранная область задачи не имеет решения в строго математических рамках.

Именно путаница, которая возникает при выявлении пределов

---

[120] Ильенков Э.В. Количество // Философская энциклопедия; в 5 томах. - т. 2. - М., 1962. - С. 554.

[121] Там же, с. 553.

количественной стороны объективной реальности, приводит к тому, что некоторые математики, с легкой руки и поддакивания некоторых представителей формальной логики, пытаются возвести математическую логику в ранг универсального метода познания, вытеснив ею диалектическую логику как ненужную. Ведь для доказательств используется метод математической индукции, который позволяет использовать полную индукцию для бесконечного счетного множества. Объявление ненужности диалектической логики – это в худшем случае. В лучшем случае предлагается использовать диалектическую логику как вспомогательную или служебную логику для математической логики.

Думаю, что вполне было бы уместным привести отрывок из полемики сторонников абсолютизации математики в период острых споров и дискуссий по поводу роли кибернетики и Э.В. Ильенкова, яркого представителя диалектической логики, которая состоялась в 1965 году на Совещании по современным проблемам материалистической диалектики. Тем более, что в этом разделе не случайно часто приводятся высказывания Гегеля о проблемах математики. «Мне очень не понравилась нотка, - сказал в своём вступлении Ильенков, - прозвучавшая здесь в выступлении И.С. Нарского, когда он, пытаясь вести спор с Розенталем (в котором, безусловно, прав Розенталь), пренебрежительно отозвался о Гегеле. Что, мол, с ним считаться, с этим человеком, который не знал математики и даже-де, презирал её.

Не будем уж говорить о том, что, если судить по изданным работам, Гегель математику знал лучше, чем Нарский. Но, в отличие от Нарского, не молился на неё как на откровение, а пытался анализировать её понятия с точки зрения категорий логики и потому смотрел на известные математические понятия иначе, чем сами математики. В чем он прав, в чем неправ – в это надо тщательно разобраться. А, по Нарскому, выходит, что в случае расхождения философа с математиком всегда прав математик, а аргументацию философа даже и рассматривать в этом случае не стоит»[122].

Известное на слуху у многих утверждение, что буквально всё можно выразить на языке математики, через математические формулы, совершенно неправильно интерпретируется. Отсюда, в частности, возникают бессмысленные и абсурдные (я бы сказал, бредовые) попытки создания искусственного интеллекта стараниями, прежде всего, тех математиков, которые застряли, по сути, в понимании мира на

[122] Ильенков Э.В. О роли классического наследства в развитии категорий материалистической диалектики // Материалы Совещания по современным проблемам материалистической диалектики, 7-9 апреля 1965 г. - М.: «Наука», 1966. – С. 142.

уровне ньютоновской механики. Это не упрек в адрес Ньютона, ибо сам он математику для своего времени знал блестяще, и к идее создания искусственного интеллекта он вряд ли был бы причастен.

Вернемся к понятию *количество*. Чистое количество и есть то, что наука называет пространством и временем в их единстве. И как бы математики ни избегали их, все же оторваться от реального пространства и времени им не удается. Хотя вполне понятно, что тут действительно одной математикой не обойтись. Да и рассматривать категорию «количество» без категории «качество» бессмысленно, а это уже философия, диалектическая логика. Поэтому чтобы не путаться, лучше всего с самого начала в математике ограничиться понятием *«определенное количество»* (что она и делает), а не понятием «количество» вообще. Образом *определенного количества* выступает *мера*. Собственно говоря, мера лежит в основании любого счета. Вопрос только в том, что берется за единицу меры, и какой результат является целью счета. Чтобы было понятно, о чем идет речь, можно проиллюстрировать данное утверждение. К примеру, *объектом* счета могут быть кубики, но *основанием* для счета могут быть не отдельные кубики, т.е. их размеры, а их количество в горизонтальном или вертикальном ряду, расположение их количества по длине или по ширине. Все зависит от того, как расположены кубики, общее количество которых нужно посчитать, и какова цель счета при помощи кубиков, т.е. считают кубики или площадь, которую они занимают и т.д. Кстати, на этом примере также становится очевидным, что такие арифметические операции, как умножение и деление, объективно предшествуют сложению и вычитанию. Об этом ниже, наряду с понятием числа, и будет вестись речь.

Часто доводилось наблюдать, с каким страхом и напряжением своего воображения дети пытаются осмысливать мир чисел, цифр, математических знаков. Но этот же страх и волнение испытывают не только родители, которые никогда не имели дело с педагогической деятельностью в этой специальной области знания, но даже сами учителя математики. Пробелы и пустоты, о которых говорилось выше, видимо, сказываются и играют немаловажную роль в психологии восприятия и познания действительности через призму количественных отношений между предметами.

Как-то при беседе с учителями в одной из школ именно учитель математики с двадцатилетним педагогическим стажем спросил, с чем же им (математикам-предметникам) заходить к ученикам, чтобы заинтересовать их своим предметом и сделать его прозрачным и ясным. У меня невольно возник вопрос, а с чем этот предметник-специалист за-

ходил в класс к детям на протяжении двадцати лет?!

Математика, как учебная дисциплина, может быть освоена в пределах школьной программы значительно быстрее и легче. Но ее превратили в один из самых трудно усваиваемых школьных предметов, изучать который приходится все 11 лет, так и не поняв сути математики.

Когда и как произошло это усложнение всей математической конструкции, даже для многих специалистов в области математики остается загадкой. Более того, педагоги в своем подавляющем большинстве сами оказываются заложниками непонимания сути своего же предмета из-за того, что когда-то освоили единственную методику его преподавания. По существу, эта методика сводится к чистой метафизике, тем более что сама математика, в силу ее абстрактности, а также предъявляемым требованиям к ней в образовательных программах, легко может ей соответствовать. Конечно же, это не случайно, ведь числа и действия с ними, т.е. исчисления, действительно лежат за гранями каких-либо физических характеристик, отсюда и слово метафизика[*], т.е. то, что лежит за пределами физики. С греческого физика (physikē) и есть «тело природы», природа.

Чем обусловлен этот дискомфорт в деле познания количественных свойств вещей, т.е. количественных отношений между однородными вещами? Сказать, что абстрактностью самой математики, означает, по существу, ничего не сказать, хотя именно абстрактность и отгораживает человека, познающего количественные отношения между предметами материального мира, от самого этого мира. И, тем не менее, хотя «Своеобразие математики в ее абстрактности»[123], но это не

---

[*] Здесь слово «метафизика» берется скорее в его непосредственном значении. Можно было бы ограничиться словом «абстракция», но понятие «абстрактный» не совсем тождественно тому, что лежит за пределами чувственно воспринимаемого предмета. Как раз непосредственно представший перед нами предмет и есть абстракция, т.е. вырванный из всего его многообразных форм бытия. Одно из значений слова abstraho в латинском языке есть то, что мы и производим в момент абстрагирования – отделяем, отрываем, разлучаем. К примеру, от человека, выступающего в роли судьи, отсекают все его иные характеристики, которые не имеют отношения к его социальной функции именно как судьи. Судья Петров в суде должен забыть, что он еще и любитель борща, а значит, тайно может быть как бы снисходительным к таким же любителям этого блюда. Для него критерий его деятельности - закон, а не его индивидуальные особенности. Здесь они отсекаются, он от них абстрагируется не только сам, но и закон эти особенности отсекает от него как несущественные. Поэтому Петров, как судья, и есть абстракция, хотя вполне физически воспринимаемое существо.

[123] Науменко Л.К. Монизм как принцип диалектической логики. - Алма-Ата: «Наука», 1986. - С. 196.

означает, что существует непреодолимая перегородка между реальными вещами (которые, все же, не перестают быть предметом математики) и тем, что потом превращается в математическую абстракцию (скажем, число) в результате особого рода деятельности.

Вот специфику-то этой самой деятельности, которая как волшебная палочка превращает вещи природы в предметы математической культуры (в данном случае, в математические абстракции, математические правила и формулы), сознательно или неосознанно упускают в процессе преподавания математики. Мимо этой деятельности, которая является мостиком от мира вещей к миру идей (в данном случае математических), вихрем проносятся не только в общеобразовательных школах, но и в профильных вузах.

В предисловии к книге Лебега «Об измерении величин» известный Советский математик Колмогоров А.Н. писал: «… у математиков существует склонность, уже владея законченной математической теорией, стыдиться ее происхождения. … Поэтому на разных ступенях обучения с разной степенью смелости неизменно проявляется одна и та же тенденция: возможно скорее разделаться с *введением* чисел и дальше уже говорить только о числах и соотношениях между ними. Против этой тенденции и протестует Лебег»[124]. *Говорение только о числах и соотношениях между ними, минуя стадию происхождения числа, и есть введение в математику через черный ход*. Это примерно то же самое, как если бы рассматривать всю картину только под лупой, а потом пытаться рассуждать о сюжете, который расписан на полотне художником. Здесь частности возникают раньше и, увы, вне целого, вне общей картины, и поэтому становится непонятным смысл и назначение любого фрагмента.

Некоторые учителя, зная наизусть огромное количество математических формул и правила исчисления, так и не могут понять истоки, корни самого числа, а значит, им трудно понять, что же такое есть математика, в том числе и как учебная дисциплина. Именно таких математиков Декарт называл «счетчиками», не признавая их математиками, полгая, что «нет ничего более бессмысленного, чем заниматься голыми числами и воображаемыми фигурами….»[125] Именно при таком подходе требуется напряжение памяти, а не логики, при наличии которой память выполняет лишь вспомогательную функцию. А если выразиться еще более определенно, то последнее обстоятельство сви-

---

[124] Лебег А. Об измерении величин / Предисловие А.Н. Колмогорова - Изд. 2-е. - М.: «Учпедгиз», 1960. - С. 10.

[125] Декарт Р. Правила для руководства ума. Сочинения в двух томах. - т. 1. - М.: «Мысль», 1989. - С. 88.

детельствует, скорее, о выполнении механической (физической) работы. В данном случае вряд ли можно говорить о наличии творческой деятельности ребенка.

В связи с этим хотелось бы сделать несколько замечаний по поводу так называемых математических способностей, которые у одних детей они якобы развиты чуть ли не с рождения, у других нет, и последние - *как бы* - математике необучаемые. По этому поводу можно сказать следующее: просто у одних условия жизни чаще требуют вглядываться в пространство, мерить и фиксировать его в деталях, у других это же самое пространство чаще «глоталось» и созерцалось *как бы* оптом.

Для примера, приведу реальный случай, когда мне довелось наблюдать эпизод воспитательной экзекуции, которая выразилась в том, что воспитатель детского сада, решив умерить бурную активность ребенка, заставила его в детсадовской клумбе выпрямлять каждый лепесток помятого клевера. Ну, прямо как в сказке про Золушку, когда её мачеха, чтобы отвратить падчерицу от мыслей о прекрасном (всеобщем), заставляла разделять различные крупы, которые предварительно сама же и смешивала. У тех, кого жизнь заставляла часто «мельчить», может развиться привычка подвергать события счету. Именно для таких детей требуется детально иллюстрировать каждый переход от одной арифметической операции к другой, связав их с действительностью. Они сами будут требовать либо надеяться на получение более детальных пояснений, почему возникает строго определенная последовательность математических операций с числами. Но поскольку в школе учителя на уроке осуществляют обучение не одного ученика, а сразу несколько десятков, то им не до этих разъяснений, которыми, кстати, они чаще всего сами не владеют. Как это было, и будет иллюстрироваться на примере числа.

У тех детей, которые привыкли «проглатывать» пространство большими порциями, привычка сосчитывать многое из того, что в этом пространстве их окружает, не возникает потребность, и, следовательно, не формируется способность к счету, но они могут легко вычленять из этого пространства все, что не укладывается в привычную целостность.

То же самое в истории происходило и с целыми народами. Египтяне, некоторые народы Средней Азии, Китая и индусы знали канальную систему производства, ибо им каждый год приходилось заново копать каналы для орошения земли, поэтому там начиналась развиваться математика, геометрия. У тех же народов, которые вели кочевой образ жизни, подход к исчислению был несколько иным.

В фильме немецкого режиссера Вернера Херцога «Там, где мечтают зеленые муравьи» представитель истцов отстаивает право австралийских аборигенов сохранить свою самобытную культуру и землю, на которой они живут. Он приводит в суде пример, когда пастух, племя которого умеет считать только до трех, а всё, что за пределами этого числа, называется у них «много», заканчивая выпас стада овец, состоящего из 600 голов, без всякого счета абсолютно точно и достоверно определяет, что в стаде не хватает двух голов. Однако никому не придет в голову мысль занести этого пастуха при наличии такой способности в разряд людей с врожденными способностями к математике. Те ученики, которые легко улавливает алгоритмы математических исчислений (о которых еще будет сказано ниже), легко запоминают формулы и легко считают, вовсе не означает, что из них получатся хорошие математики. Чаще всего именно из таких учеников получаются хорошие счетчики, с красными дипломами. «“Счетчик” просто заучивает словесно-знаковые формулы математики, не умея соотнести их с тем реальным предметом, в исследовании которого они возникли и зафиксированы»[126]. В данном случае значительную роль играет чисто механическая память, которая у ребенка развита лучше, чем у тех, которые все время пытаются понять, а не просто запоминать.

Казалось бы, начальное обучение должно способствовать усилению познавательных и мыслительных способностей ребенка. Однако все происходит с точностью наоборот - чем глубже и чем дальше ребенок вязнет в школьных темах, тем ему сложнее их усваивать. Нагромождение и неупорядоченность школьных предметов, хаотичность в подборке учебных материалов даже внутри каждого предмета заваливают ученика как груда кирпичей различных форм, из которых трудно выстраивать целостное здание, как отдельного учебного предмета, так и всей картины человеческой культуры.

Предшествующие навыки и знания не становятся для него опорой, которая облегчала бы подъем на вершины рационального (разумного) осмысления действительности. Если образно выразить эту проблему, то речь идет о том, что изначально обучение идет по неверному пути, а если неправильно застегнута первая пуговица, ожидать стройного ряда в дальнейшем не приходится. Как бы ни был реален фрагмент опоры, если он отстоит особняком от здания предмета познания, то наступать и опираться на такую опору бесполезно. Так и в математике - чем больше материала, сведений о способах исчислений,

[126] Ильенков Э.В. Количество // Философская энциклопедия; в 5 томах. - т. 2. - М., 1962. - С. 554.

тем меньше понятна математика, потому что математики избегают корней самой математики, питающихся из жизненных потребностей людей.

Есть ли исключения в рядах математиков? Конечно же, есть, но они настолько редки, что так и остаются собственной тайной избранных специалистов. В свою очередь, эти избранные превращаются в касту математической элиты, которая ревностно хранит секреты «волшебной палочки». Но и здесь есть свои исключения в виде попыток прорваться к неискушенному читателю. Вышеприведенная цитата Колмогорова А.Н. о книге Лебега, да и сама цитируемая книга Лебега, тому доказательство. Вот об этих попытках в области математики достучаться до ума каждого ребенка и взрослого, попытках передать людям способ обретения «волшебной палочки», благодаря которой вещь превращается в предмет культуры, а через это превращение и индивид превращается в человека (очеловечивается), мы и поговорим. Он верен в математике и, соответственно, будет срабатывать и в любой другой специальной области познавательной деятельности, хотя в каждой со своими особенностями.

В данном разделе этой книги не идет речь о подмене существующих учебников по тем или иным разделам математики, в частности, арифметики, хотя бы уже потому, что сами учебники порочны в своей основе. Поэтому какой смысл создавать еще один подобного рода учебник? Скорее всего, существующие учебники следует воспринимать, как пишет Ф. Дьедонне Ж., в качестве лишь хорошо выбранной иллюстрации к тому, что должно предшествовать им. Хотя трудно однозначно сказать, можно ли вообще существующие учебники по математике привлекать даже в качестве иллюстративного материала. Полагаю, что нет, ибо иллюстрация есть, а сама методика, т.е. те формы деятельности, которые неизбежно подводят к пониманию момента возникновения математических абстракций, в учебниках по начальной математике нет. И уж тем более нет их описания (форм деятельности по выявлению математических абстракций) в учебниках по высшей математике.

Не могу не привести пример из личного опыта применения, если в данном случае можно так сказать, когда-то выученных мною в школе математических понятий и символов. Работая в одном НИИ в непонятной для меня должности и с неопределенными обязанностями, в один из рабочих дней ни с того и ни сего меня попросили (все равно бездельничал) произвести расчет по прокладыванию труб теплотрассы от водозабора до микрорайона. Во всяком случае, мне это так запомнилось. Местность на топокарте была показана с перепадами по-

верхности, пересечениями дорог и уже с существующими коммуникациями и т.д. Меня удивило, что выполнить работу поручили мне, ведь я не был специалистом. После коротких разъяснений в общих чертах, что и как от меня требовалось, взялся за выполнение поручения. Измеряя отрезки и расстояния от одной точки к другой, довел теплотрассу от пункта А до пункта Б, подведя итог в виде суммы всех отрезков, отличающихся между собой многими параметрами. При этом параллельно записывал порядок прокладки, открывая то один вид скобок, то другой, группируя между собой участки и т.д. Меня удивило не столько то́, что выполненное задание было принято и положено в основу проекта, а сам факт самостоятельного выбора необходимых действий при выполнении мною расчетах. Я впервые увидел, как в практической деятельности с необходимостью происходит самостоятельный выбор порядка действий, применение правил группировки посредством скобок и т.д. Таким образом, мне не был дан готовый пример для решения задачи, а её формулирование и решение рождались в процессе моей практической деятельности.

Разве это было похоже на то, что мне встречалось в школьных учебниках? Ни в коем случае, но именно так должен быть выстроен учебный процесс - от практических действий до выводов. В уже упомянутой киноленте «Расписание на послезавтра» директор школы, полемизируя со своим коллегой, профессором и другом, который был очень далек от педагогических проблем, на его вопрос, зачем нужны спецшколы с инновационными программами (тогда такой термин не был модным), ответил, что новое всегда нужно потому, что время бежит вперед. И что система готовеньких знаний изжила себя. На встречный вопрос коллеги, а чем её можно заменить, прогрессивный директор школы ответил четко и отрывисто по каждому пункту утверждения (не дословно): исследовательским методом - постановка проблемы, умение сформулировать гипотезу, отстаивание её истины. И, наконец, защита своего решения перед коллективом своего класса. Согласитесь, мало что общего такой подход в обучении имеет с ныне существующей системой образования, которая с тех пор не только не продвинулась вперед, но даже стала явным образом деградировать.

Без всякого сомнения, что понятия, в том числе и в области математики, начинают формироваться в практической деятельности и раскручиваться через абстракции, в которых все больше проявляются всеобщие понятия.

Обязательно и важно понимать, что есть такое математическая абстракция. Однако формирование этого понятия вне особого рода деятельности, которая и позволяет увидеть переход от чувственного

восприятия к чистой абстракции, невозможно. В математике ближайшим результатом деятельности по выявлению математических абстракций является *число*. Как же оно зарождается именно в деятельности, и что это за деятельность?

В вышеуказанном предисловии к книге А. Лебега «Об измерении величин» А.Н. Колмогоров писал: «Все здание школьной алгебры и весь математический анализ могут быть воздвигнуты на понятии действительного числа»[127]. Безусловно, что само по себе понятие «число» невозможно вне осмысления понятия «величина». Это две взаимно связанные между собой категории.

Величина, как категория качества, начинается с деятельности по установлению пределов для любой вещи, и уже только поэтому величина есть еще и определенное количество. «Величина *определяется* в математике как то, что́ может быть увеличено или уменьшено, следовательно, вообще как безразличная граница»[128]. Величина у Декарта совершенно справедливо относится к непрерывным (целостным) объектам в деле сравнивания вещей между собой. А вот уже «число» к вещам имеет настолько опосредованное отношение, что уловить связь между числом и реальными предметами* достаточно проблематично, если между ними не вклинивать ту форму деятельности, которая только человеком и может осуществляться. Чем обусловлена эта проблема? Да той самой специфической особенностью математики, т.е. ее абстрактностью. И вновь мы упираемся в понятия абстракция, откуда же она берется именно в математике? Отчего она отвлекается, от количества или от качества, от формы или содержания?

«Математика исследует именно форму как таковую, в ее полной отделенности, отрешенности от содержания»[129]. Если под формой всё же понимать «*способ* (выделено В.К.) существования определенного содержания»[130], а содержание не может быть понято без формы, то

---

[127] Там же, с. 10.

[128] Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – т. 1. - М.: «Мысль», 1970. - С. 324

* В самом общем виде хотелось сказать, что предмет и объект, а равно и вещь, далеко не тождественные понятия. Вещь, объект существуют вне нас, и они не являются тем, во что затем они превращаются, когда вовлекаются нами в орбиту нашего внимания и деятельности по превращению их в предмет культуры. Проще говоря, все, что нам известно о вещи, все, что мы с нею вытворяем, это и позволяет ей превращаться в предмет, она становится (метнута) перед нами, как пишет об этом Л.К. Науменко, отсюда и слово «пред-мет».

[129] Науменко Л.К. Монизм как принцип диалектической логики. - Алма-Ата: «Наука», 1986. - С. 196.

[130] Науменко Л.К. Монизм как принцип диалектической логики. - Алма-Ата: «Наука», 1986. - С. 196.

как быть в этом случае? Длина – это чистая математическая абстракция, и она может выражаться в различных формах: прямой линии, кривой линии, линии круга, линии эллипса и т.д. Если в математике речь идет о форме как таковой, то для математики будет существенным моментом именно способ существования (или осуществления) *определенного* содержания, т.е. важно, в какой из перечисленных форм существует линия. Именно *определенного* содержания.

Прямая линия определяется как кратчайшее расстояние между двумя точками. Кратчайшее расстояние между двумя точками можно определить только одной прямой линией. Способ существования строго определенного содержания прямой линии и есть процесс соединения кратчайшим путем отстоящих друг от друга двух точек. А еще точнее, две точки на концах прямой линии и будут элементами содержания этой прямой линии, как и сама линия, будет элементом определенного содержания. Чистая форма и определенное содержание совпали между собой в деятельности человека, воспроизводящего прямую линию. В этой самой деятельности и будут совпадать и форма и содержание, но уже в виде сформированной в человеке так называемой математической способности осваивать количественную сторону мира при отвлечении от его качественных характеристик. Осуществлять такую деятельность с детьми совершенно не сложно и не может быть в тягость.

Для понимания озвученных выше проблем соотнесения количества и качества в математике попробую выразить эту соотнесенность в наглядной форме, предельно упростив её. Полагаю, что достаточно любому взрослому человеку, впрочем, как и ребенку 6-7 лет, задать следующие, заведомо провокационные вопросы. Имеет ли, к примеру, число «пять» такие качества и свойства, как цвет, размер, вес, запах, упругость и т.д.?

Вряд ли тот, кому заданы эти вопросы, найдет на них ответы. Число вообще, как и конкретное его обозначение, скажем, в виде цифры «пять», как, впрочем, и любой другой вид числа, и есть отвлеченное от всех содержательных моментов предметной действительности математическое понятие.

Сколько я не «пытал» ребенка показать число пять, он постоянно апеллировал к конкретным предметам, вещам, к пальцам на руке, к карандашам, к конфетам на столе и т.п. Кстати, взрослые этим грешат тоже. Но как только звучал вопрос, а где в карандашах и других предметах ребенок увидел пять не как карандаши в их количественно-вещественной определенности, а именно как просто «пять», ребенок вставал в тупик. Думаю, что в тупик в данном случае встанет подав-

ляющее большинство взрослых людей.

- Ты видишь пять карандашей, а где пять? Карандаши - вот они, а пять где? - Указание ребенком вновь на карандаши в количестве пяти штук можно перебить другим вопросом, ссылаясь уже на пять штук конфет, лежащих на столе. Указывая на них, опять задать тот же вопрос: а здесь где пять? Не пять конфет, а «пять». Вот тут у ребенка и начинает брезжить в сознании то, что можно назвать чистой абстракцией, в данном случае математической абстракцией в виде числа «пять». Отныне число, как математическая абстракция, им не будет (во всяком случае, не должно) отождествляться ни с одним чувственно-воспринимаемым предметом природы или культуры. Оно для него теперь уже нечто идеальное, т.е. то, что *не имеет признака какой-либо протяженности*.

Меня очень обрадовал итог этой «пытки», когда ребенок вынужден сказать, что «пять» как таковое, как какой-то предмет, не существует. И что сведение его к любой разновидности количественных предметов, равных пяти, также не выявляет чистой природы самого числа «пять». Естественно, ребенок это высказал в своеобразной детской манере. Но то, что им была схвачена проблема обнаружения в числе то, что мы называем идеальным, которое существует не в предмете и не как предмет, а лишь как отражение сложных отношений между людьми по поводу установления количественных отношений между предметами объективного мира, было очевидно.

Главное здесь для ребенка – это формирование у него понятия того, что идеальное (а число относится к идеальному) бессмысленно искать в любых материальных предметах, как бессмысленно любому человеку понятие *деньги* сводить или выводить из того, что является их материальным субстратом, т.е. из бумажных и металлических предметов, называемых деньгами.

К примеру, даже если вы соберете у себя на столе все существующие и существовавшие когда-либо денежные знаки, то вряд ли поймете, что есть такое деньги, так же, как не поймете, что есть стоимость. К материальным субстратам (бумажным купюрам, металлическим монетам и т.д.) нельзя свести такие понятия, как деньги, стоимость. Так же, как нельзя из этих же субстратов вывести эти понятия. Но торговец выходит на рынок и осуществляет эти метаморфозы каждый день. Парадокс?! Никакого парадокса здесь нет, если между этими понятиями вклинивается реальный живой человек, с его специфическими формами деятельности то в виде обмена, то в виде производства, то в виде индивидуального или производственного потребления и т.д. «Существует лишь одна область действительности, где про-

странственная форма тел, их количественная определенность практически существует сама по себе – это практическая деятельность человека по освоению количественной стороны мира. Именно в этой деятельности и заключена тайна парадоксов математики»[131].

Равным образом и число (как нечто идеальное) не имеет никакого смысла вне такого особым образом организованного сложного отношения, как «человек - предмет культуры – человек». Естественно, не лишним будет периодически оговаривать, что речь идет не только о числе «пять», а о любом его цифровом выражении, т.е. шесть, один, двадцать пять и т.д. И чем меньше знак, обозначающий число (скажем, римская цифра I, II или III), своей внешней формой говорит о том, какое число он изображает, тем лучше, так как «эта форма более *идеальна*, потому что она выражает *идеальное*, а не *материальное* значение, *понятие*, а не *образ*»[132]. Именно в этом смысле счет на палочках (на пальцах) больше вредит, чем помогает вникнуть в суть такого математического понятия, как число.

Вот конкретная задача из учебника для первого класса, у авторов которого отсутствует понимание необходимости отвлечения от качественных характеристик предметов, в данном случае, фигур. Условия задачи № 6 на странице 55 учебника по математике[133] за первый класс: «Помоги Вове выбрать к рисунку нужные выражения. Запиши их». Далее даются рисунки круга в количестве четырех. Два из них закрашены синим цветом, два других красным. Три круга одинакового размера, четвертый круг синего цвета меньше по размеру, чем три другие круга. Предлагается выбрать к рисунку следующие выражения 3 + 1; 4 – 2; 4 – 3; 2 + 2 и 4 – 1, руководствуясь следующими критериями: 1) по размеру; 2) по цвету; 3) по целому; 4) по части.

По первым двум критериям ученик и его родитель, который помогал ребенку делать домашнее задание, выбрали нужные выражения достаточно быстро и легко. А вот по третьему и четвертому критериям встали в тупик. Пришлось долго объяснять, что как бы ни менялись цвет и размер круга, он от этого не перестанет быть тем, что он есть как нечто целое, т.е. не перестанет быть кругом. И не могут быть его частями ни цвет, ни размер. А вот все его содержательные элементы в соотношении между собой остаются неизменными и потому ха-

---

[131] Науменко Л.К. Монизм как принцип диалектической логики. - Алма-Ата: «Наука», 1986. - С. 197.

[132] Мареев С.Н. Классическая философия и «философия науки». - М.: Изд-во СГУ, 2009. - С. 245.

[133] Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. Математика. Учебник. 1 класс, Ч. 1. - М.: «Образовательная система «Школа 2100». - М., 2009. - С. 55.

рактеризуют все его существенные моменты. Большой круг или маленький, число π остается неизменным, так же, как неизменными остаются его градусные и радианные меры, о которых ученик первого класса вряд ли когда-либо что-то слышал. Но самое существенное для нас обстоятельство сводится к тому, что неизменным остается *способ* его воспроизведения, осуществление которого *действием* внесет ясность в то, что́ есть круг гораздо больше, чем цвет и размер круга, которые к понятию *круг* вообще не имеют никакого отношения.

И уж тем более проблематично вести речь о понимании ребенком таких категорий, как целое и часть при решении данной задачи. Их не понимают даже многие специалисты, не только в области математики, но и философии, поскольку эти категории философские. Хотя как раз через категории *целое* и *часть* можно было бы раскрыть все содержание круга. Способ воспроизведения круга через строго определенную форму деятельности и раскрывает все его содержание, все те части целого, без которых круг невозможен. Радиус, плоскость, ограниченная равным удалением от центра всех радиусов, а значит, и дуг круга - вот те части, без которых невозможен круг.

Чтобы создать реальный круг, нужно выбрать ту самую изначальную мерку, т.е. радиус, посредством движения которой одним концом по кругу на плоскости при неподвижности другого конца, и создаст то, что мы назовем потом кругом. Круг, как целостная фигура, и выражается в *способе* воспроизведения её через все необходимые содержательные моменты деятельности по воссозданию круга, как форма, совпадающая с всеобщим способом воспроизведения определенного содержания. Вращаетесь ли вы вокруг себя, равно удаляя отставленную ногу и, тем самым, очерчиваете круг, вращаете ли вы ножку циркуля, способ создания круга, по сути, остается одним и тем же в любой пространственно-временной действительности. Можно круг нарисовать, обводя карандашом внешние контуры основания какой-либо посуды, но тогда будут существенно упущены некоторые содержательные и необходимые элементы, благодаря которым возможно самостоятельно воспроизвести круг. Ведь круг в основании стакана уже кем-то воспроизведен, и ребенок не увидит главного в этом действии (обведении карандашом внешних контуров стакана).

Как видим, часть и целое оторвать друг от друга невозможно, как невозможно оторвать друг от друга форму и содержание, одно понимается через другое. Но математика умеет абстрагироваться от качественной определенности. И чем лучше она это делает, тем она точнее. Это тоже один из парадоксов математики. Однако существующие методики преподавания математики и, тем более, такого ее раздела,

как арифметика, к этому процессу, к сожалению, на практике имеют крайне поверхностный подход (если вообще имеют).

Ребенку вполне достаточно будет демонстрировать, к примеру, дольки апельсина, арбуза, яблока и т.п., акцентируя его внимание на том, что их правильнее называть не частями плода, а именно долями. Математика может оперировать частями доли, но не частями предметов. Семечки, мякоть и кожура – вот части этих предметов, т.е. то, что позволяет эти предметы воспринимать как целое в случае, если они перед ребенком предстали в виде плода. Ведь понимали же это различие между частями и долями создатели мультипликационного фильма, когда сказочные животные делили между собой апельсин.

Постепенно ребенок будет втягиваться (или его надо будет втягивать) в понимание целостности через процесс становления этих плодов действительно как неких целостных органических образований. А это далеко не только плод того или иного вида растений, но и вся совокупность необходимых условий его возникновения, развития и гибели, т.е. то, что называется понятием.

А ведь такие понятия, как часть и целое, имеют прямое отношение к первоначальному происхождению понятия числа. И, прежде чем продолжить разворачивать тему о происхождении числа, попробуем установить (выявить) его первого прародителя. А прародитель и есть то самое, что мы можем определенным образом обозначить как нечто *единое*, но такое единое, которое таковым воспринимается через функцию, а функция и есть то, что выражает предмет как нечто целое, как его сущность. К примеру, железнодорожный состав один, хотя и состоит из нескольких вагонов и локомотива. Стол для пира один, но может состоять из нескольких столов, так как функционально предназначен именно в качестве стола для проведения массового торжества при наличии нескольких сдвинутых столов.

Поэтому функция - это не эталон, раз и навсегда заданный, а она может изменяться в зависимости от изменения тех или иных количественных параметров. Любая математическая функция с ее взаимной зависимостью переменных и постоянных величин здесь не исключение, а скорее яркая иллюстрация для данного высказывания. Вода в любом состоянии не перестает быть водой, но при температуре ниже 0^{o} она превращается в лед, начиная с 0^{o} и выше, вода становится жидкостью и даже может испаряться, превращаясь в пар. Хотя взаимная зависимость давления и температуры имеет для воды более сложные пропорции, но это уже путешествие в физику твердых тел.

Русское слово «один» этимологически тесно связано со словом «единый» совершенно не случайно. Ведь никто никогда не собирался

сосчитывать безграничное, безмерное или измерять что-либо чем-то безграничным или безмерным. Выявление границ, в пределах которых предмет воспринимается как нечто единое, и было самым первым действием по установлению первого числа под названием *един*ица. Все остальные числа (не путать с цифрами) вполне очевидным образом могут быть воспроизведены только на основе единицы и даже не выходить за ее рамки. *Одна* пара сапог, *один* железнодорожный состав, *один* ураган, шесть как *одно* число (отделение в армии, к примеру) и т.д., и т.п. По сути, повторение ее несколько раз и порождало последующие числа, включающие в себя *множество* этих самых повторений «непрерывных объектов», т.е единиц. Но не просто повторение, а повторение особым образом производимым действием. Вот о нем и поговорим, что это за действие.

Исторически это действие изначально осуществлялось как попытка уравнивать то, что подлежало делению между нашими предками. Это действие (уравнивание) *предшествовало* счету уравниваемых предметов. В этом смысле обучение ребенка математике должно начинаться с того самого действия, с которого исторически начиналась и сама математика, т.е. с уравнивания (выражаясь языком математики – с алгебры), а не со счета как такового (арифметики).

Самое общее понятие числа, как целостного понятия, как раз может и должно формироваться в сознании ребенка именно в этих первых шагах по сравнению (уравниванию) предметов. Пропускать эту стадию нельзя. Создавая разные по объему кучки песка, уже через это можно обучать ребенка самостоятельно обо*зна*чать (отыскивать *зна-к*и), какая больше, какая меньше, а какие равны. Для начала пусть ребенок между кучками (песка, орехов, бусинок и т.д., это не суть важно) попытается самостоятельно поставить знаки (обозначения), которые он считает нужным, лишь бы они отражали суть того, что он делает - сравнивает.

Возможно, это будет стрелка, острием направленная на большую кучку, а перьевой частью в сторону меньшей, следом от ладошки, да мало ли еще чем. А вот уже после многократных попыток самостоятельно обозначить равенство или неравенство можно будет указать, а заодно и объяснить, как равенство и неравенство обозначают взрослые люди именно уже раз и навсегда установленными знаками <, =, >.

Попытки определить: больше или меньше, равно или не равно, длиннее или короче, у́же или шире, позже или раньше, быстрее или медленнее, легче или тяжелее и т.д., и т.п. - и есть первые шаги в математике, как они были сделаны человеком в его историческом развитии. Этот же порядок целесообразно (даже обязательно) применять и

для ребенка. Ведь в сравниваемых (уравниваемых) вещах у ребенка формируется понятие *величина* именно как нечто целое, определенное (имеющее пределы, границы не только с точки зрения контуров предметов, но и с установления их функциональных пределов), а значит, формируется то, что потом будет им восприниматься как *мера* вещей. В понятии мера ребенок сталкивается с тем, что позже он узнает как покой (относительный)[*]. Уже здесь должно стать очевидным, как ломаются, якобы непреодолимые, перегородки между различными областями знаний о действительности.

К понятию мера еще вернемся, ибо она имеет очень важное функциональное значение для образования числа. Повторимся, что любая сущность, сущность любого предмета, может быть понята только как строго определенная функция. А нам и надо понять сущность числа не через приведение всего бесконечного ряда всевозможных его частных случаев в виде целых, дробных, десятичных и т.д. чисел, а через раз и навсегда выявленную функциональную определенность числа вообще.

Проиллюстрируем только что приведенное суждение на более простом предмете, чтобы осмыслить, насколько сложен процесс установления понятия, т.е. что значит понять сущность.

Стол, как стол, может быть: деревянным, металлическим, стеклянным, круглым, квадратным, овальным; очень большим и очень маленьким; на одной, двух, трех, четырех и т.д. ножках, а то и вообще без ножек. В таком случае, что есть стол? Как видим, простое перечисление всех возможных вариантов его внешнего вида, субстрата, из которого он может состоять, т.е. чисто арифметическая сумма всех возможных признаков, ничего нам не дает в понимании сущности стола. В конце концов, столом может оказаться и ладонь, и спина, если мы на них пытаемся выполнить те же действия, что и на столе (подписать, скажем, документ).

Посмотрите, сколько витиеватостей с выведением понятия стола, а ведь выведение понятия числа - более сложное занятие, чем выведение понятия стола.

Вот функция и указывает нам на то, что есть, в сущности, стол (впрочем, как и любой другой предмет). Применительно к столу эта функция сводится к действиям по удержанию и фиксированию на ограниченной плоской поверхности предметов, так или иначе связанных между собой. Если на поверхности стола фиксируются предметы, которые по назначению между собой не связаны, мы и называем это

[*] Абсолютного покоя не существует, но и без относительного покоя никакая форма (определенность) была бы невозможна.

беспорядком на столе, или просто говорим, что тому или иному предмету на данном столе не место, т.е. нет места, не должно его быть. На столе, на котором крепится верстак, шведский стол накрывать никто не будет. Но при любых вариациях стол - это все-таки ограниченная плоская площадка.

Функция, как в общей, так и в особенной форме, определяет разновидность предмета при его изготовлении, а значит, и при его использовании.

Какие действия с необходимостью порождают число, а, значит, функционально определяют его сущность? Очевидно, что действия по сравниванию и уравниванию число породить не могут, хотя и с необходимостью предшествуют установлению количественной определенности. Они могут только сказать - больше, меньше или равны между собой сравниваемые предметы.

Чтобы установить то, что составляет количественную определенность предметов, необходимо опосредованное действие самого человека. Начинается это действие с выявления требуемой количественной характеристики предмета (веса, длинны, объема и т.д.). Уже от этого действия с необходимостью определяется вид *мерки*, выбор которой зависит от того, какую величину мы пытаемся установить: вес, размер, изменения (время), перемещение (движение, энергия) и т.п. Правда, математические действия человека на этом не ограничиваются, но о более сложных их формах разговор еще будет впереди.

С самого начала важно, чтобы ребенок сам определил вид величины, которую необходимо установить. Это настолько простое действие, что специально останавливаться на нем вряд ли есть необходимость. Ведь величина – это и есть определенное количество, т.е количество того предмета, которое может быть определено действием посредством соотнесения однородных предметов между собой. Определив величину, ребенок в состоянии будет подобрать и соответствующую мерку, прежде чем приступить к следующим действиям, т.е. к измерению и исчислению. С точки зрения повседневной практики общения с детьми, именно при установлении длины (расстояния) легче всего определиться с меркой. Хотя любая игра, скажем, в «магазин» также предполагает правильное определение величины для установления результатов игры.

Предположим, что выбрана такая величина, как расстояние. Для того, чтобы определить, кто дальше бросит мяч, камень, металлический шарик и на сколько и т.д., потребуется отыскание способа измерения. Это могут быть шаги, ступни ног, имеющаяся под рукой палка и т.д.

Но в акте выбора самой мерки ребенок должен понять очень важное обстоятельство - что в конкретном измерении мерка должна быть *одна* и тождественна сама себе (а в этом суть любой мерки). Суть единицы тоже в этом, т.е. в тождественности предмета самому себе. Ведь если мерить расстояние шагами или ступнями ребенка, на которое он бросил предмет, потом мерить шагами или ступнями взрослого (а это провокационное действие обязательно необходимо осуществить) расстояние, на которое бросил предмет взрослый, то результат будет разным, так как выбрана не одна, а две мерки, не тождественных между собой. Главное, чтобы взрослые нарочито бросили предмет на меньшее расстояние, чем ребенок. Психологически важно, чтобы ребенок заметил разницу в измерении разными мерками не в его пользу и при этом возмутился.

Достижением в этой игре будет факт предложения самим ребенком *единой* мерки для измерения расстояния броска для всех участников импровизированного соревнования. Но не следует спешить искать ответ за ребенка и даже не подсказывать ему пошагово, а ставить его в такие условия, внутри которых он сам будет вынужден прийти к нужному выводу. Конечно же, эти условия могут быть разбиты на несколько этапов, если от начального действия и конечного результата требуется провести несколько несхожих действий.

Хорошо бы начинать подобного рода игру с предварительного просмотра мультфильма «38 попугаев». Полагаю, что автор сценария к этому мультфильму, Григорий Бенционович Остер, сущность числа и способов его объяснения знал лучше многих школьных учителей начальных классов и педагогов. Главное – понять, чтó в этом мультфильме было грамотно преподнесено детям – зависимость числа от мерки и действия с нею. Математика не начинается с простого созерцания измеряемого предмета (в данном случае, удава), начинается не с выдумывания числа после почесывания затылка с глубокомысленным выражением лица. Здесь были действия с меркой. Меркой была и Мартышка, и Слоненок, и Попугай, поэтому и числа были разные, а измеряемый предмет был один (единый, неизменный). Объединяющим принципом здесь было общее для всех действие в деле измерения искомой величины. И вот именно это действие (*кратное использование мерки* до тех пор, пока эта кратность не сравняется в сумме с измеряемым предметом по длине, весу и т.д.), а не результаты сами по себе, и является важнейшим условием для формирования понятия числа у ученика.

Вообще следует постоянно удерживать внимание на том, что формирование у ребенка математических понятий - не результат разо-

вой игровой акции, а продукт ежедневных импровизированных и многообразных действий (в том числе и неигровых) по *измерению* (кратное количество *из-меры*), т.е. того самого действия, в результате которого только и может возникнуть число. Частота и многообразие совместных игровых и неигровых действий должны варьироваться в зависимости от возраста ребенка, и результативность будет также определяться серьезностью отношений взрослых к делу формирования способностей их ребенка и от того, насколько вы готовы разделить с ребенком самые лучшие чувства и мысли, которые у вас есть.

В русле последнего высказывания хотелось бы заметить, что собственно сама предметная деятельность (деятельность с предметами), помноженная на подлинно человеческую любовь к будущему наших детей, гораздо в большей степени выявляет нужную методику введения их в мир знаний, чем уже все разработанные способы и методики преподавания знаний в учебных заведениях.

Итак, выбрана мерка, выбран предмет, величину которого нужно установить, остается только в действии соотнести их между собой, чтобы получить то, что потом будет называться числом, и переложить его в качестве результата на другой сходный предмет, чтобы сравнить его с первоначально выбранным для измерения предметом. Вот в этом количественном соотнесении и проявится целостность математического действия.

От того, что мы измерим (кратно переложим мерку) предмет, нам полученное число ни о чем не будет говорить, даже если будут разные мерки. От того, что персонаж мультфильма Удав обрадовался, что в попугаях он гораздо длиннее, чем в мартышках или слоненке, его размер все же остается неизменным. *Ведь установленная величина приобретает смысл, когда мы выявим, насколько мал или велик либо равен измеряемый предмет по отношению к чему-то сходному, однородному предмету.* Для чего тогда были произведены измерения указанными мультипликационными персонажами? По сути, в данном случае, для формирования понятия меры и через неё понятия числа. Вот если бы Удава сравнивали с другим удавом (скажем, с его бабушкой), с другим продолговатым предметом, вот тогда и появился бы смысл говорить еще и о величине, была бы логическая завершенность математического действия по отношению к измеряемому предмету, т.е. Удаву. Практическая значимость математических действий была бы очевидна даже для тех, кто только начинает познавать математику.

Итак, число порождается тем самым действием, которое сводится к кратному повторению выбранной мерки, тождественной величине измеряемого предмета. Это действие и называется из-*мер*-ением, т.е.

число рождается из меры, её кратности. Поэтому не будет ошибки, если число нам будет представляться изначально именно как особым образом осуществляемая практическая осмысленная деятельность. «Число выступает как кратное отношение измеряемой величины к мерке A/E = *a*, где *a* - число, *A* - любая измеряемая величина, *E* - мерка (величина того же рода). Измеряя одну и ту же величину разными мерками, можно получить разные числа. Это кратное отношение величин, приходящее на смену их разностному сравнению, и есть та исходная «клеточка», из которой и появляются разные виды чисел. Поэтому обучение детей математике начинается с довольно длительного периода изучения понятия величины (дочисловой период), а лишь затем появляется число как результат измерения величины при решении одной и той же задачи на ее воспроизведение сначала путем подбора, а затем построения величины, равной данной»[134].

Кроме измерения, как способа выведения числа, есть еще один способ его выведения, который называется исчислением. Но он исторически возникает несколько позже, чем измерение, по вполне понятным причинам. Исчисления имеют место быть тогда, когда человек уже вывел закономерности при выведении числа, т.е. выявлена кратность мерок в действиях, связанных с измерением. Ведь исчисления – это получение нового числа уже из самих чисел путем проведения с ними известных четырех арифметических действий. Исчисления в самой предметной реальности возможно лишь при счете единичных (обособленных) однородных предметов. Если же предметы, подвергшиеся счету, неоднородны, но требуется установить их количественную определенность (численность), то предметы просто обозначают штуками, чтобы отвлечься от их качественной определенности. Например, количество предметов в столовом сервизе, количество различных предметов мебели в комнате.

Счет - частный случай измерения (В.В. Давыдов), результатом которого становится число, и самим числом, в таком случае, можно осуществлять счет и даже измерение самим числом. Даже с точки зрения грамматического анализа слова «число», к которому прибегает И.Е. Берлянд, свидетельствует о том, что числом можно исчислять и измерять. Ведь в русском языке «суффикс ***л*** образует слова, обозначающие орудие, то, с помощью чего что-то делают»[135].

---

[134]Сборник программ для начальной общеобразовательной школы. (Система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова) / Сост. Л.А. Вохмянина. - М.: «Вита-Пресс», 2001. - С. 176-177.

[135] Берлянд И.Е. Загадки числа: воображаемые уроки в 1 классе Школы диалога культур. – М.: «Академия», 2010. - С. 21.

Если с выведением понятия числа все же удается справиться и объяснить его ребенку в его всеобщей и необходимой форме, то с понятием величина все гораздо сложнее. С чем сопоставить понятие величина - с действием, как при установлении понятия числа (кратность, штучность), или с объективными свойствами самих предметов? Каждый предмет в любой момент имеет собственную величину, как естественную (вес, скорость бега, перемещения, размеры частей тела у животных, растений, минералов и т.д.), так и привнесенную деятельностью человека (к примеру, обрезанная с обеих сторон ножом ветка, линейка, гиря и т.д.).

Естественная величина для предмета может иметь средние показатели (параметры) или постоянный параметр для того рода вещей, к которому он относится, и выявить их относительно несложно. Но речь идет о том, чтобы дать логическое определение понятию величина.

Лебег совершенно справедливо сетует на то, что «на практике учителя не дают никакого определения: они лишь приводят примеры величин (площадь поверхности, объем, вес, количество теплоты) и примеры понятий, не являющихся величинами (скорость, температура, потенциал и т.д.)»[136]. Подобно тому, как в учебных заведениях математики избегают определения понятия «число», таким же образом обходят вниманием и такое понятие, как «величина». Но и сам А. Лебег также обошел этот острый угол в определении понятия *величина* в его логической форме.

По всей видимости, целесообразнее все же пытаться вывести понятие величины из понятия числа. Ведь число и есть кратное отношение измеряемой *величины* к мерке. В этом определении величина остается логически необъяснимым элементом математики. Действительно, каждый раз приходится лишь называть, в каком качестве в измерении выступает величина: в качестве площади, веса, высоты, ширины, длины и т.п. А что есть такое величина, неясно.

Попробуйте ребенку для начала такое понятие, как величина, объяснить, исходя из функционального значения этого слова. Для этого достаточно однородные вещи сравнивать между собой с точки зрения их соизмеримости безотносительно того, будет выявлено какое-либо число или нет. Больше или меньше, длиннее или короче, тяжелее или легче, ярче или темнее и т.д. А насколько именно один сравниваемый предмет или одно явление длиннее, тяжелее, ярче, больше другого предмета или явления, первоначально можно не выяснять. Да у вас это и не получится. Но подобного рода сравнение (субъективное восприятие разницы в величинах однородных предметов) между од-

[136] Лебег А. Об измерении величин. - Изд. 2-е. - М.: «Учпедгиз», 1960. - С. 150-151.

нородными предметами можно начинать очень рано. Ребенок, который не научился еще говорить, вполне может понять, когда ему что-то дают меньше или больше, чем кому-то другому.

Здесь качественная определенность будет выражать количественную определенность, они как бы будут совпадать между собой. Догадка древнегреческих философов атомистов взять за основу в определении естественной величины неделимую частицу тела (атом) позволила выявить объективные пределы для любого реального предмета в виде вполне материальной основы, имеющей вполне вещественные пределы. «Реальностью количества тем самым оказывалась телесность, а не некоторые «бестелесные» сущности вроде единицы, точки, линии или поверхности»[137].

Ведь математическая точка[*], из строгой последовательности их рядоположенности возможна линия, а последовательная рядоположенность нескольких линий возможна плоскость и т.д., по определению, которое ей дал Евклид, есть «то, что не имеет никакой части»[138], т.е. с точки зрения математики не имеет никаких размеров. Атом у древних греков имеет телесную природу, и любое другое тело тоже имеет вполне вещественные характеристики, свойства. Ведь у древних греков любое тело состояло из вполне вещественных атомов, которые не делились бесконечно. У них атомы хлеба – это атомы хлеба, атомы воды – это атомы воды и т.д. Сам факт выведения понятия величины из вполне вещественных предметов имел громадное значение с точки зрения философско-гносеологической методологии в изучении действительности. На практике произошло соединение чувственно воспринимаемого мира с математическими абстракциями. Но попробуйте на этом языке это же самое объяснить ребенку. Думаю, что не каждый взрослый будет выслушивать и вникать в смысл и значение проблем математики в деле становления понятия величина, как они решались в реальной истории. Но центральным, стержневым моментом здесь будет именно то, что величина не только вещественна, но и неделима. Ведь атом с греческого так и переводится, как неделимый, а значит, целостный и имеющий пределы, он един. Помните(?) - корень у единицы – един, а если учесть, что «дин» с греческого *сила*, то эта

---

[137] Ильенков Э.В. Количество // Философская энциклопедия; в 5 томах. - т. 2. - М., 1962. - С. 553.

[*] Я вынужден говорить именно о математической точке, т.е. о её идеальном варианте, так как в действительности любая реально существующая точка бесконечно делима, а значит, никакая точка не может быть концом или началом, так же как и реальной частью линии.

[138] Евклид. Начала. - СПб., 1819. - С. 1.

самая сила и удерживает целостность.

Совсем другое дело в объяснении величины, когда она начинает определяться «как функция от числа неделимых» (Ильенков) атомов. Здесь вполне доходчиво можно обозначить для ребенка сам принцип этой самой функции. По-любому он нацеливает мышление на то, что величина характеризуется как нечто целое. Ведь целое тогда и целое, когда его начало совпадает с его концом, а, следовательно, вполне могут быть видимы оба конца деятельности. Начало измерения расстояния от одного предмета до другого имеет и конец, и кратность избранной величины (даже если и не в целых числах) совпадает с реальным предметом, подвергшимся измерению.

Выведенное выше из меры понятие числа все же не исчерпывает все возможные способы получения числа. Какая мера для выведения количественной определенности, скажем, грецких орехов, если мы просто их пересчитываем? По сути, никакой, кроме каждого ореха в отдельности. И все же мера присутствует даже здесь, но она лежит за пределами самих вещественных предметов. Она в отношениях между людьми, осуществляющих счет. Ведь мерой для счета может оказаться орех в скорлупе, или доли его вне твердой скорлупы, а то и вообще не очищенные от зеленой кожуры орехи - вопрос, что именно нужно и для чего. В любом случае простой пересчет предметов возможен, если для них обозначены пределы их целостности (выбранная мера), как для каждого из них, так и для всех сразу: один орех, два ореха, три ореха; одна куча орехов, две кучи орехов, три кучи орехов; один килограмм орехов, два килограмма орехов и т.д.

В русском языке, кроме «единицы», еще есть понятие «штука», т.е. то, что есть как «часть, доля, цѣлаго, образующая и по себѣ нѣчто отдѣльное»[139]. По сути, изолирование (отделение) доли от целого можно расценивать как своего рода абстрагирование. Штучный товар, если он признан в качестве шедевра, рождается, тем не менее, внутри некоей целостной (завершенной) деятельности. Он отпочковывается от этой деятельности и начинает самостоятельную жизнь, пряча в себе секреты его творения, а сотворившего его подмастерья превращает в мастера, тоже в единичное и неповторимое существо. Но парадокс в том-то и заключается, что эта неповторимость, единичность (штучность) связана со всем миром гораздо бóльшими узами, чем сотни и тысячи людей с формальной одинаковостью, с формальным подобием. Вот вам еще один маленький образчик слома перегородки между, казалось бы, разными областями предметной деятельности - матема-

[139] Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - т. 4. - М.: «Русский язык», 1999. - С. 646.

тикой и искусством.

В русском языке не было слова «штука», и это слово немецкого происхождения, но, исходя из словоприменительной практики, это слово, чаще всего, используют в русском языке именно в тех случаях, когда *целое не подлежит исчислению по ее внутренним количественным характеристикам* (вес, размер и т.п.).

Счет штуками может быть осуществлен без использования (привлечения) величины в качестве меры, здесь важнее целостность и однородность исчисляемых предметов штуками. Даже равенство между штучными однородными предметами не имеет значение: камень, гора, лес, дерево и т.п.

Если дети знают сказку, как лиса делила одну целую головку сыра между двумя жадными медвежатами, то можно ее действия обыграть с детьми, пытаясь что-то поделить. Ведь каждый раз оба куска сыра имели некую целостность после того, как лиса откусывала от них кусочки. Разница была лишь в размерах этих кусочков, которые нельзя было уравнять из-за жадности, как медвежат, так и лисы. Тут ведь важно детям предложить самим найти вариант дележки сыра или того, что стало предметом раздела в игре. Вполне вероятно, что они могут заблудиться в оценке этого действия с точки зрения справедливости, т.е. с позиции моральных аспектов. Но важно незаметно подвести их к формальному равенству долей сыра, что, собственно, и делает математика. Ей нет дела до аппетита медвежат и лисы, как нет дела и до размеров их тел. Не должно быть дела до этого и у детей. Зато будет соблюден принцип формального равенства, так важного в математике, и он будет закреплен ими наглядно в их же действиях и, возможно, даже ими понят.

Нужно ли стремиться ребенку давать определение (дефиницию) величины? Нет! Не следует хотя бы только потому, что «дефиниции не имеют значения для науки, потому что они всегда оказываются недостаточными. Единственно реальной дефиницией оказывается развитие самого существа дела, а это уже не есть дефиниция»[140]. Вот это самое существо дела и иллюстрировалось, пусть даже и в очень ограниченном варианте, но вполне достаточным для уяснения именно сути того, откуда возникает понятие величины и для чего.

Для ребенка важно понять, что *величина представляет не себя, а нечто другое*, существующее вне ее самой как таковой. Когда задается вопрос «сколько», то имеется в виду не только мера в ее кратном выражении, а и качественная определенность самой меры, выбранной и заранее строго определенной: метр, аршин, фут, пядь, килограмм,

[140] Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. - Изд. 2-е. - Т. 20. - М., 1961. - С. 634-635.

фунт, унция, карат и т.п. Ну, а самым важным моментом в деле понимания ребенком, что есть такое величина, будет то действие, в котором он сам будет выбирать или изготовлять мерку. **Величина**, *определяемая как функция, и есть деятельность по выявлению соразмерности между однородными материальными предметами в процессе их соотнесения между собой*. Ключевыми словами в данном случае будут «соразмерность», «соотносимость» или «относимость» и «однородность». Не будете же вы ребенка просить измерить длину палки звуком «А» или запахом котлеты. Хотя именно для вырабатывания и уяснения ребенком такого понятия, как однородность предметов, можно придумывать множество нелепостей, наподобие только что произнесенной по поводу соразмерности длины палки со звуком «А». Заодно ребенок повеселится, и занятие математикой не будет для него таким уж скучным делом. В конце концов, не начинать же объяснять ребенку понятие величины со скалярных, тензорных и векторных величин.

Что касается такой количественной определенности, как масса, то изготовление ребенком весов с одинаковыми плечами лучше всего сформирует у него и эту количественную определенность в виде веса. Кстати, здесь же можно заложить основу в понимании равенства, т.е. уравнения, ибо ребенок в реальном действии будет заниматься уравниванием (уравнениями). Ведь объем занимаемого пространства телами и вес - не тождественные понятия. И опять здесь будет соблюден основной принцип в установлении величины – соотносимость. Ведь не всякое число есть величина, а только то́, которое становится результирующим в измерениях. Величина как число - это не то́, чем измеряют, а то́, что измерено. Но даже если мы изготавливаем мерку для измерения, подгоняя ее к какому-либо предмету, имеющего относительно устойчивую характеристику в виде длины, веса, скорости и т.п., то в этом случае сама мерка тоже есть результат измерения.

Вполне допускаю, что неискушенному читателю трудно преодолеть возникающее противоречие, которое неизбежно выявляется при исследовании собственного основания математики. С одной стороны, математика отвлекается от содержательности, исследуя чистую форму («способ существования определенного содержания»), с другой стороны, в принципе невозможна деятельность по измерению бессодержательного протяженного пространства. Измерение, как математическое действие, всегда должно исходить из чего-то вещественного и для чего-то вещественного. Ведь можно говорить о мере мысли, о мере личности, мере ответственности и т.д., но тогда это уже будет не предметом математического исследования, а предметом психологии,

социологии, права и т.д.

Так ка́к математике выйти на эту чистую форму идеальной протяженности (горячего мороженого, сухой воды), чтобы оказаться внутри собственной абстрактной сферы количественных отношений?

Это противоречие никогда не будет понято и разрешено, пока исследователь не обратит свой взор на самого себя, как на то самое звено, которое и связывает между собой чистые математические абстракции и действительность. Ведь совершенно не случайно человек в философии рассматривается как субъект и объект одновременно.

Для начала зададимся вопросом, а каким это образом математика умудряется так логично и безупречно оперировать количественными отношениями действительного мира, отвлекаясь от его реального содержания, и, соответственно, как в этот процесс отвлечения втянуть на ранних стадиях интеллектуального развития незрелый ум ребенка?

Если, по Гегелю, «число есть *чистая мысль* о самоотчуждении мысли»[141], и «пространственная величина сама по себе есть столь же определенная величина, как и числовая величина»[142], то нам и следует обнаружить те самые пространственные определенности, которые были бы не чужды ни действительности, ни чистым математическим формам (абстракциям). Для неискушенного читателя в философии следует пояснить приведенное высказывание Гегеля о числе. Число пять живет уже как мысль, независимо от его пространственной определенности, в виде пяти метров, пяти монет, пяти рублей, пяти килограммов и т.д., и с ним можно осуществлять исчисления, наряду с другими числами, вне их пространственной определенности. Как уже говорилось выше, понять превращение количественной определенности в число (в чистую мысль) и наоборот нельзя, если не вклинить между ними самого человека. Но вклинивать нужно не пассивного человека, слушателя и созерцателя, как это происходит в школе и в вузе, а деятельного, творца. Но что же, при этом, он должен творить?

Оглянитесь, и вы увидите вокруг себя нагромождение различных предметов. Но только мы, люди, в состоянии это неупорядоченное нагромождение (хаос) предметов отграничивать друг от друга, делать их определенными (устанавливать, а значит - видеть их пределы), превращая пространство в космос, т.е. в упорядоченное целое.

С чего начинается отсчет этому внешнему пространству, что мы в нем выделяем, определяем? Очевидно, что он должен начинаться с самой малой пространственной величины, с точки. Но точка – это то,

[141] Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – т. 1. - М.: «Мысль», 1970. - С. 288.
[142] Там же, С. 279.

что не имеет размера. Попробуйте обнаружить в самой действительности идеальную точку. Нетрудно будет догадаться, что это вряд ли кому-либо удастся сделать. Разглядывая точку, поставленную самым аккуратным образом карандашом на бумаге, через самую простейшую лупу, легко будет увидеть, что ее границы далеки от идеальных контуров. Скорее всего, через лупу, и уж тем более разглядывая точку под микроскопом, можно увидеть какое-нибудь сложное изображение, а не идеальную точку.

И только математика, беря ее за первооснову при количественных и пространственных измерениях, счета вообще, полагает ее идеальной, как нечто единое, непрерывное (континуум). И когда говорят, что арифметика – это аналитическая наука, то имеют в виду, что ни в одном ее предмете (в данном случае, точке) не обнаруживается ни одна из внутренних реальных связей и отношений, присущих точке как материальному объекту. Точке математикой извне «навязывается» (Гегель) определенная совокупность идеальных свойств.

Если математика будет углубляться в изучение реальной точки, то против этого будет протестовать, прежде всего, физика, а возможно и химия, так как реальная пространственная определенность - это их предмет для исследования, а не предмет математики. У математики своя точка, рафинированная, идеальная, т.е. не имеющая своего аналога в реальной действительности, хотя из нее и взятая. Вот такой парадокс, который нужно понимать и учитывать его при изучении математики.

Не случайно в математике при изучении функции (в том числе и графической) предел хотя и рассматривается через призму бесконечно малых и бесконечно больших величин, все же пределом для переменной величины χ выступает не реальный предмет, а абстрактное число, а для бесконечно малых величин пределом всегда может быть *ноль*, вопрос лишь в том, что взято за точку отсчета для положительных чисел. Можно *ноль* отождествить с точкой? Можно, если эта точка является пересечением координат. Во всяком случае, именно через систему координат ребенку можно объяснить, в чем тождество и в чем различие[*] между *нулем* и точкой, а заодно и попытаться объяснить функциональное значение числа «ноль», предела, положительных и отрицательных чисел. Ведь ноль является не только начальной границей счета, но и границей пошагового счета в десятичной системе счета:

[*] Для правильного применения категорий «тождество» и «различие» необходимо знать, что категория «тождество» используется для отыскания общего в разных предметах, а категория «различие» используется для отыскания отличий в одинаковых предметах.

10,20,30… …100,200,300… 1000,10000, 100000 и т.д.

Думаю, что ребенку не сложно будет продемонстрировать отсутствие идеальной точки, прибегая к различным увеличительным приборам. Но обязательно при этом надо «пытать» ребенка, как он сам может сформулировать, дать определение (т.е. увидеть пределы) тому, что есть точка.

Важно уметь обратить внимание на обстоятельства, когда сам ребенок в играх прерывные предметы превращает в предметы, как бы условно непрерывные. Мне доводилось наблюдать интересную сцену, когда трехлетний ребенок выстраивает в очень ровную линию игрушечные машинки, не оставляя между ними ни малейшего просвета. Их было более 15 штук. Одна машинка как дискретный (прерывный) предмет становилась элементом целого непрерывного ряда, ровной линии.

Со стороны взрослого была попытка вклинить между ними игрушечную машинку большего размера, и это мальчику не понравилось. Он ее тут же убрал. С его точки зрения, была нарушена единая целостность. Но он меньше возмущался, когда большего размера игрушечные машины были поставлены по краям существующего ряда маленьких игрушечных машин. Целостность и непрерывность ряда сохранялась, но у него были обозначены границы, и это, видимо, не противоречило замыслу мальчика.

Не у каждого есть возможность выстраивать ряд из одинаковых игрушечных машинок, их вполне могут заменить кусочки сахара, шашки, а еще лучше шахматные фигуры, в конце концов, просто разного цвета камушки.

Понятно, что после точки идет то, что является ее логическим продолжением, т.е. линия. И для начала совсем не важно, воспроизводится эта линия ребенком как прямая или кривая. Но надо бы знать, что ребенок уже на достаточно ранних стадиях своего развития сталкивается с тем, что мы называем идеальной линией. Важно ему в этом не мешать, а еще лучше, если ставить ребенка в такие условия, когда он начнет познавать именно идеальную форму линии. Ведь познание линии после точки является продолжением изучения не только реального пространства, но и математического, идеального пространства.

Как и точка, линия в своей идеальной форме в природе, в самой действительности, не существует, хотя бы уже потому, что состоит из этих самых последовательных нематематических точек. Она, как и точка, является исключительно продуктом человеческого мышления, результатом абстрагирования человека от несущественных свойств предметов, которые к прямой линии никакого отношения не имеют.

Когда ребенок сталкивается с идеальной формой линии? Да во всех тех случаях, когда он пытается найти кратчайшее расстояние между собой и предметом, ставшим его целью. Уже здесь начинает формироваться понятие идеальной линии. Особенно это очевидным образом происходит, когда ребенок пытается достать какой-либо предмет, используя для этого посторонние предметы, чаще всего палку. Нет, линию эту он не может созерцать, ибо «созерцание пространственных вещей – не изначальная способность»[143], она не задается ребенку вместе с рождением его тела. И об этом в соответствующем разделе уже подробно были даны разъяснения. Здесь только повторим, что глаз видит только те контуры предмета, которые прошли через руки, а не наоборот, будто рука делает то, что видит глаз. Но здесь не только рука, но и все тело участвует в формировании способности видеть. Здесь речь идет не о видении идеальной линии, а об оттачивании ее, приближении к ней через различение «между формой вещи и формой деятельности» (Лобастов) с этой вещью.

Пытаясь на дереве при помощи палки достать яблоко, ребенок тем самым сталкивается с тем, что его глаз как бы прочерчивает прямую линию между его точкой опоры на земле и самим плодом яблони на дереве как кратчайшее расстояние между двумя точками. Ребенок в реальном действии приравнивает две величины (свой рост и длину палки) как одну величину. Было бы замечательно, если ребенок еще догадается подставить какой-нибудь предмет, благодаря которому прибавится еще одна величина. Взрослому лишь надо попросить достать плод, который находится выше предыдущего. Но важно, чтобы в поле зрения ребенка отсутствовала подставка (ящик, чурбан, стул и т.п.). Он о ней должен догадаться сам. Хотя, с точки зрения педагогической практики, наличие подставки в поле зрения ребенка будет условием для развития в нем способности манипулировать образами прежде, чем он соединит предметы в нужной последовательности. Для развития человеческого уровня мышления ребенка с самого начала необходимо обучать манипулировать образами, а не предметами. Именно такая способность для изучения математики более ценна. Образное мышление развивается в процессе познавательной деятельности, а не задано изначально.

После линии пространство человеком обозначается их совокупностью, рядоположенностью, вследствие чего возникает то, что потом математика приобретает уже как свой «рабочий стол», свою «рабочую площадку» в виде *плоскости*, на которой размещаются и исследуются

[143] Лобастов Г.В. К логическим определениям сознания: Э.В. Ильенков и И. Кант // Вопросы философии, № 3, 2004. - С. 58.

более сложные фигуры, чем просто точка и просто линия.

Для ребенка этот факт достаточно легко может быть объяснен и проиллюстрирован любой решеткой, тканью, фактом вязания, когда рядоположенные стежки и петли, нити проволоки формируют полотно, плоскую площадку.

И здесь очевидным образом можно ребенку показать и объяснить, что идеальной плоскости не существует хотя бы уже потому, что она содержит в себе те самые неидеальные точки и линии. Но математика в исчислениях имеет дело с идеальной плоскостью. Именно благодаря полаганию в математике идеальной линии, точки и плоскости появляется возможность формулировать в геометрии аксиоматические (не требующие доказательств) утверждения и определения, что и сделал Евклид в своих «Началах» (36 определений и 12 аксиом), а также возможность оперировать числами.

Вот таким образом человек через собственную деятельность и соединяет реальное пространство с идеальным (в данном случае, с математическим) пространством, превращая одно в другое силой своего интеллекта, способностью абстрагироваться от реального содержания пространственно-временных форм. Погрешность в исчислениях - одно из свидетельств того, что мир идей все же не есть мир вещей. Хотя нередко погрешность настолько мала, что существенной роли не играет в процессе воплощения идеи в реальность. А если и возникают конфликты из-за пренебрежительного отношения к погрешностям там, где это недопустимо, то возникающие в этом случае проблемы нередко решается посредством права или даже морали, а не математики.

До сих пор ничего не говорилось о времени, но в этом понятии нет какой-то особой сложности. Здесь действует все та же логическая операция, которая называется абстрагированием. Если время есть всякое изменение материальных предметов в пространстве, то всю известную человеку совокупность этих изменений человек в итоге свел и приравнял к условному времени, к алгоритмическим функциям, сначала предметов природы, затем к алгоритмам в механических часах и, в конце концов, к алгоритмам, заложенных в электронных часах. Но и здесь изобретенные человеком часы своими корнями также уходят к реальным изменениям в пространстве (вращение Земли вокруг своей оси и вокруг Солнца), которые вовсе не идеальны. Ведь эфемеридная (др.-греч. ἐφημερίς «на день») секунда в исчислении времени равна 1/31556925,9747 тропического года. Ребенку для начала достаточно секунду обозначить счетом «раз и» без паузы между словом «раз» и словом «и». При определенных обстоятельствах ребенку можно объ-

яснить и эталонную (атомную) секунду, и секунду как единицу плоского угла. Но все эти объяснения понадобятся (если они вообще ему понадобятся) гораздо позже.

На начальном этапе познания сущности времени достаточно ребенку объяснить, что часы и время – это не одно и то же. Ведь даже взрослые часто задают друг другу вопрос, «сколько часов», когда хотят узнать который час. Если мне задают такой вопрос, то бывали случаи, когда давал ответ, что часы у меня в настоящее время одни, а времени совсем нет.

Изобретенные человеком часы соотносят с эталоном, как соотносят с эталоном линейку и гирю. Это не означает, что не считаются с реальными пространственно-временными свойствами действительности. В конце концов, результаты любых исчислений направлены в итоге на установление и изменение именно количественных свойств и отношений между материальными телами. Поэтому необходимо менять эталоны, если произошли изменения в существующей действительности, а не наоборот, подгонять пространственно-временную реальность под уже существующие эталоны любой ценой и во всяком случае.

Хотя при измерении величин и используются реальные мерки (вполне вещественные линейки, гири, часы и т.п.), тем не менее, за ними предполагается некоторая идеальность. Другими словами, от реально имеющихся погрешностей в измерительных приборах и инструментах человек отвлекается. В любых измерениях задействованы эталоны, но результаты этих измерений облекаются в абстрактные числа, и дальше посредством чисел производятся исчисления, что и создает иллюзию существования только для самих чисел закономерности, которые достаточно легко выводятся из всех четырех арифметических действий.

Гегель писал: «*Арифметика* рассматривает число и его фигуры, или, вернее, не рассматривает их, а оперирует ими. Ибо число есть безразличная, инертная определенность; оно должно быть приведено в действие и в соотношение *извне*. Способы такого соотнесения – это [четыре] *арифметических действия*. Однако в арифметике не выделяется нить, руководящая их последовательностью. Но из самого определения понятия числа легко получается систематический порядок, на который справедливо притязает изложение этих элементов в учебниках»[144].

Действительно, если мы измеряем, к примеру, площадь одной тротуарной плитки, чтобы узнать, сколько нам их понадобится для

[144] Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – т. 1. - М.: «Мысль», 1970. - С. 280.

покрытия уже очерченной (определенной) площади земельного участка, то мы сначала выполняем действие умножения - длину на ширину одной плитки. Если участок не имеет ровных границ, то мы разбиваем их на ровные сектора, потом найденную площадь каждого сектора делим на площадь одной плитки. Узнаем, сколько нам необходимо плиток для каждого сегмента. И только в конце выполняем сложение полученных результатов в каждом сегменте и узнаем общее число плиток. Такие действия вполне возможно для ребенка устроить и на обеденном столе, используя карты домино или что-то подобное. В результате указанных исчислений может выявиться и быть объяснено такое математическое понятие, как *остаток*. Такое математическое понятие, как остаток, еще проще объяснить при измерении длины какого-либо предмета меркой. Если предмет не будет полностью исчерпываться кратностью мерки, то оставшаяся часть измеряемого предмета и будет остаток, который можно наглядно созерцать.

Главное здесь - для ребенка наглядным образом может быть объяснена и понята последовательность арифметических действий, вытекающая из практической деятельности человека. Ребенок вполне сам может записывать порядок этих реальных измерений, и даже желательно, чтобы именно он это действие выполнял. У него должны появиться и скобки, и знаки деления, и умножения, и сложения. А при необходимости установления разницы в количестве плиток в сегментах с железной необходимостью появится и знак вычитания.

Вполне очевидным образом можно проиллюстрировать в данной игре, что действия по вычитанию и сложению не могут предшествовать умножению и делению, и что действия в скобках должны выполняться раньше. И в этом уже скрыт алгоритм исчислений, который некоторыми детьми схватывается, хотя и не всегда ими понимается. Учителя на уроках математики выведение правил исчисления из самой деятельности, увы, чаще всего пропускают.

Если попытаться приблизить ребенка к устоявшимся в школьных программах примерам и задачам, то самым продуктивным будет действие по вычислению площади прямоугольного параллелепипеда, который, к примеру, по условиям задачи требуется покрасить с двух сторон. При вычислении в данном случае с необходимостью возникнут скобки, и порядок действий будет жестко регламентирован уже самой логикой, которой будет пользоваться ребенок при разрешении задачи.

Можно порядок действий узнать из учебника или справочника по математике? Можно! Но тогда вы лишите ребенка того самого важного самостоятельного вхождения в мир математики с парадного хода,

дав ему готовый ответ о порядке действий, суть которых он так и не поймет, хотя может механически запомнить этот порядок. Но если он поймет, то ему и запоминать не надо, он всегда будет в состоянии воспроизвести логику этого порядка самостоятельно. Его «оперативная память» будет свободна.

Из понятия числа можно вывести любое другое понятие из арифметики и алгебры. К примеру, понятие «остаток» легко устанавливается при условии, что мерка, взятая в качестве предмета для измерения, оказалась недостаточной для измеряемой величины при её кратном использовании. А подгонять каждый раз мерку под величину, чтобы количество измерений меркой соответствовало целому числу, т.е. кратность была бы без остатка, достаточно бестолковое и бесполезное занятие, не объясняющее сути того, что мы называем числом и измерением количественных отношений между предметами.

Важно педагогу понять и объяснить ученику, что число – это не плод воображения, чья-то выдумка, а продукт, всецело зависящий от внешних реальных действий, и в исчислениях оно может быть изменено четырьмя следующими действиями: двумя положительными арифметическими действиями и двумя отрицательными арифметическими действиями, т.е. сложением и умножением, вычитанием и делением.

При этом важно различать единицу и численность. Единица не обязательно есть нечто единичное, штучное, так же, как численность не обязательно есть нечто множественное. При всей сложности и тяжеловесности гегелевского языка, думаю, что в цитате, которая будет сейчас приведена, вполне доходчиво дается различие между численностью и единицей в их противоречивости. А это различие имеет значение для понимания тех арифметических действий, которые совершаются при исчислении. «- Различие между численностью и единицей, возникающее в дальнейшем развитии арифметических действий, служит основой *системы* чисел – двоичной, десятичной и т.д.; такая система покоится, в общем, на произвольном выборе той численности, которая постоянно должна снова и снова быть взята как единица»[145].

Так, являются ли численностью или единицей числа: один десяток, одна сотня, одна тысяча, одна тройка, одна пятерка и т.д. вне арифметических действий, вне соотнесения чисел между собой, определить нельзя, да и не нужно это делать, так как это лишено всякого смысла. Единица непрерывна, численность дискретна. 20 : 5 = 4. В данном примере 5 будет *одно* число, как *единица*, если мы хотим уз-

[145] Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – т. 1. - М.: «Мысль», 1970. - С. 281.

нать, сколько в 20 содержится 5, то численностью будет 4, поэтому мы не просто произносим цифру 4, а говорим именно 4 раза. Но если мы число 20 : 5 и хотим узнать, сколько составляет одна часть, когда мы 20: 5, то у нас 5 будет численностью, а 4 будет здесь уже единицей.

Все это становится понятным, когда дети в сложении, вычитании, делении и умножении усвоят смысл каждого элемента арифметического действия и будут постоянно держать в поле своего зрения при исчислении все элементы арифметических действий, посредством которых производятся исчисления. Они известны всякому взрослому, но почему-то сегодня от детей о них можно услышать редко, будто от них это в школе скрывают. Уверен, что не скрывают, а просто не заостряют внимание детей на этом важном раскладе между элементами арифметических действий.

А вообще-то различение между собой единицы и численностью необходимо, чтобы не забывать, что арифметические действия всегда производятся с определенным количеством, чтобы знать, как уже писалось выше, что дважды два не всегда будет четыре, так же, как не всегда два прибавить три будет пять. Всегда надо уточнять, что к чему прибавляется, и что на что умножается или делится, чтобы не оказаться в позиции мультипликационного героя Виктора Перестукина в стране невыученных уроков, получившего в итоге после вычислений полтора землекопа. Хотя именно арифметика, как таковая, тем и трудна, что она всегда абстрагируется от величины. Именно благодаря арифметике математику причисляют к самой точной науке. Это происходит только потому, что арифметика имеет дело с абстрактным числом. «Чем проще предмет, тем точнее исследующая его наука; так, арифметика, абстрагирующаяся от величины и имеющая дело только с числом, точнее, геометрии; геометрия же, имеющая дело с числом и с величиной, но абстрагирующаяся от движения, точнее физики. В физике же самое точное знание возможно относительно самого простого из движений - перемещения»[146].

Коротко о четырех арифметических действиях, от которых производны все остальные: возведение в степень, извлечение корня, арифметическая и геометрическая прогрессии, и вплоть до интегральных и дифференциальных исчислений. В последних (интегральных и дифференциальных исчислениях) математика, в конечном счете, исчезает, и тогда требуется переход к понятиям о самой реальной действительности, а это уже физика, химия, биология, астрономия и т.д.

[146] Гайденко П.П. Научная рациональность и философский разум. - М.: «Прогресс-Традиция», 2003. - С. 122.

Опять же в данном случае напоминает о себе принцип, что в действительности нет непреодолимых перегородок между различными предметными образованиями.

При сложении двух и более чисел все они называются *слагаемыми*, а результат их сложения называется *суммой*, которая не меняется, как бы мы не переставляли местами слагаемые числа. На данный переместительный закон при сложении просто необходимо постоянно и неоднократно обращать внимание детей, чтобы они им владели, что называется, на автопилоте.

При этом вполне резонно будет обратить внимание ребенка на то обстоятельство, что все слагаемые числа имеют одинаковое название, что лишний раз свидетельствует о несущественности, какое число к какому прибавляется. Так же, как не лишним будет указать на название результата сложения, т.е. на слово «сумма». Ведь «сумма» тоже итог исчислений, но применять это слово к другим исчислениям, где имеются и вычитание, и деление, и умножение, было бы неверным действием.

При вычитании, которое является обратным действием сложения, само это действие также является работой со слагаемыми, как бы это странно ни звучало. Просто вычитанием находится одно из слагаемых. Как правило, в простом арифметическом действии с положительными числами при вычитании та сумма, которую мы уменьшаем, а она всегда стоит первой, и является обязательно большим числом при положительных числах, при указанных обстоятельствах и называется *уменьшаемым*. Мы *его* уменьшаем, вычитая из него другое слагаемое, которое также при положительных числах, меньше уменьшаемого, и называется оно *вычитаемым*, мы им уменьшаем большее слагаемое, его вычитаем из большего слагаемого. Какая *разница* получается между слагаемым до вычитания и после вычитания, т.е. насколько слагаемое уменьшилось? Результат вычитания так и называется – *разницей*.

Умножение, как положительное арифметическое действие, предполагает всегда одно число, называемое *множимым (множимое)* - то, что нужно повторить столько раз, сколько указывает другое число, называемое *множителем (множимое)*. 2 х 3 = 6, т.е. к двойке мы прибавили её же три раза. Кстати, названия используемых слов в арифметических действиях говорят сами за себя, поэтому легко понять их смысл, а значит, и не надо чисто механически запоминать. Множимое – на что направлено действие, то, что мы множим (размножаем); и множитель то́, чем это действие осуществляется. Результат этого положительного арифметического действия называется *произведением*,

которое, так же, как и при сложении, не меняется, если местами переставить множитель и множимое. Важно в этом случае, чтобы эти числа были положительными. Но когда задействуются качественные характеристики при решении задач, то с переместительным законом надо быть внимательнее, о чем ниже приводится пример при разборе задачи с фермером. В данном случае опять же возникает проблема понимания единицы и численности.

И, наконец, деление есть обратное действие умножения, и поэтому в этом отрицательном арифметическом действии мы также находим один из сомножителей, но уже по произведению. В этом случае произведение уже называется *делимым*, т.е. то, что мы делим. Другой сомножитель называется *делитель*. 2 (множимое) х 3 (множитель) = 6 (произведение), и обратное действие 6 (делимое) : 3 (делитель) = 2 (*частное*). Результат от деления и называется *частным*, что он является показателем, сколько *частей* осталось от произведения, когда мы его поделили на равные доли. Опять же к вопросу о соотношении между единицей и численностью.

Именно после деления может вполне возникнуть ситуация, когда частное не будет являться целым числом. Для ребенка вполне можно обыграть сцену, когда Лиса Алиса делила на двоих с Котом Базилио пять золотых монет. И дать возможность ребенку самому поделить между этими персонажами пять монет. Уверяю читателя, что ребенок сам определит, что осталось в остатке. Выше уже описывался случай, когда остаток получается при измерении. Кстати, при делении очень легко можно перейти к дробным числам.

Теперь несколько слов о том, что есть арифметические задачи, и чем они отличаются от арифметических примеров.

Главное отличие примеров от задач заключается в том, что в примерах производятся исчисления в отношении абстрактных чисел. Задачи всегда предполагают наличие реальной ситуации, где числа обязательно соотносятся с реальностью, с привлечением категории качества, величины. Так, в задаче сказано, что фермер продал 9 покупателям по два литра молока. Поставлен вопрос – сколько всего литров молока продал фермер. Ученик сделал запись 9 х 2 = 18. Учитель зачеркнул левую часть равенства и записал сверху 2 х 9 = 18, поставив ученику оценку за решение задачи удовлетворительно (3).

Между родителями развернулась по поводу этих действий учителя полемика. Большинство в адрес учителя высказывались достаточно резко, обвиняя её, что она якобы не знает переместительный закон…, а далее - кто на что способен. И многих даже не убедила логика одного из участников обсуждения, что фермер продавал молоко, а не фер-

меров, и в задаче спрашивалось количество проданного молока, а не фермеров. В данном случае учитель был прав, исправив запись. Другой вопрос - объяснял ли логику этой задачи ученику учитель. А ведь это было главной его задачей - чтобы ученик не превратился в будущем в «счетчика». В данном примере ярко проявилась проблема различения того, что должно пониматься под единицей, а что под численностью.

В задачах всегда имеются отношения между целым, которое и нужно выявить, обозначить, и частью (частями) от этого целого. Либо часть, или части, либо целое в задаче всегда будет искомыми элементами, и только потому, что они нарочито при составлении условия задачи не имеет количественного выражения. Хотя, по моему глубокому убеждению, лучше, если задачи составлялись самим детьми при поиске неизвестных параметров пространственных отношений между предметами. В пресловутых «решебниках» для заглянувших в них детей и неумных родителей даются готовые формулировки самих задач.

Итак, простые арифметические задачи составляются всегда с обозначением одного из элементов исчисления в качестве неизвестного. Например, при сложении 2+3=X; X+3=6; 2+X=6. Эти примеры легко превращаются в арифметические задачи, когда каждое число обозначается уже предметом, соотнесенным с другим предметом. У Пети было два плода груши, у Тани было три плода груши. Сколько было плодов груш у них вместе? У мамы было шесть плодов груш, она Тане дала три плода груши. Сколько плодов груш досталось Пете? Соответственно, у мамы было 6 плодов груш, она Тане дала два плода груши, сколько осталось плодов груш Пете? В задачах однородность предметов уже имеет значение. Кстати, указание на то, что речь идет о плодах груши, совершенно верно, ибо груша вообще – это не есть то, что тождественно тому, что называется плодом груши.

Те же действия по превращению примеров в задачи достаточно легко осуществить при умножении, вычитании и делении.

И, наконец, важно для взрослых уяснить для себя, что при решении более сложных арифметических задач необходимо выявить целостность ситуации, в которой один или два элемента будут в позиции неизвестных и подлежащих отысканию. Если нет целостности в видении задачи, то, как правило, взрослые, впрочем, как и дети, её не могут решить. Целостность всегда можно обнаружить и выразить в схематических изображениях. Все зависит от характера задачи. Если речь идет об отыскании части от целого, о долях, то эти схемы могут быть обозначены в виде круга, разбитого на сегменты, либо в виде прямой линии, также разделенной на отрезки, в одном из которых обязательно

должен быть вопрос, должно быть обозначение неизвестного. Правильно составленное графическое обозначение задачи, по сути, уже есть её логическое решение. А через графические обозначения условий задачи рукой подать до логических кругов математика Эйлера.

Завершить данный раздел хотелось бы ссылкой на высказывание Л.К. Науменко, которое перекрывает всю область противоречий между методикой школьного и вузовского преподавания математики и ее освоением с точки зрения науки. «Отождествление предмета математики с ее образами и понятиями составляет нерв всяких (и объективно-идеалистических, и субъективно-идеалистических) спекуляций. Такое отождествление превращает математику в искусство созерцания некоего хрупкого царства идеальных конструкций, в беспредметную деятельность «образования и преобразования» знаковых ансамблей, в игру со знаками. Не оперирование знаками и фигурами, а оперирование количествами с помощью фигур и знаков составляет содержание математического познания. Математику делает таковой не оперирование фигурами и числами, рассматриваемыми как ее предмет, но лишь реальными количествами. В противном случае она вырождается в языкотворчество, построение определенного языка, который так и останется нерасшифрованным»[147]. Увы, пока можно сказать, что математику еще больше шифруют, вместо того, чтобы приближать её к решению реальных задач в области количественных отношений между материальными предметами и явлениями.

Когда в частных беседах говорю о том, что математика не перестала быть буржуазной и идеалистической наукой даже в Советской образовательной системе, то меня не понимают и задают вопрос, как это математика может быть буржуазной или идеалистической? Весь вышеизложенный материал тому свидетельство, что может, еще как может, когда в процессе освоения предмета математики исключают человека, его преобразующую деятельность, его творчество, вне которого невозможна никакая математика. Но вне творчества освоить математику можно только зубрежкой, запоминанием шифра, абстрактных формул без их понимания.

Более того, прочитавший настоящий текст читатель, по всей видимости, будет разочарован. Его ожидания, скорее всего, могут быть связаны с желанием получить поурочный материал, с последовательным преподнесением на блюдце методики проведения каждого занятия. Могу разочаровать, что эти ожидания не могут быть оправданы при правильной постановке самого процесса обучения вообще, и ма-

[147] Науменко Л.К. Монизм как принцип диалектической логики. - Алма-Ата: «Наука», 1986. - С. 206-207.

тематики, в частности. За поурочным получением абстрактных знаний, уважаемый читатель, пожалуйте в уже существующую систему школьного и вузовского образования.

Ребенок потому и активен и способен изначально осваивать любую форму деятельности, что его память и психика в целом не загружены готовыми штампами поведения. Насаждать их в нем - значит повторять те же самые ошибки, которые делает существующая официальная педагогика. По существу, в школе ставят оценки не за понимание, а за усвоение этих самых штампов, схем поведения. Если ребенок понял существо дела, то ему оценка не нужна. Тут либо понял, либо нет. Если понял (вывел понятие), тогда он найдет возможность самостоятельно воспроизвести логику бытия любого предмета, а в математике сможет просчитать любые количественные отношения между предметами. Действие с предметом в строгом согласии с законами его бытия и есть самая правильная методика для познания окружающего нас мира.

Безусловно, дальнейшее разворачивание предмета математики планируется продолжить в последующих работах. Хотя загадывать сегодня трудно, поскольку не всегда наши желания совпадают с нашими возможностями. Предложенный вариант текста является попыткой показать общее представление о способах и методах введения в предметную область математики через такие стержневые понятия в математике, как число и величина. Важно, чтобы именно этот этап в изучении математики детьми не был пропущен, иначе математика для них так и будет скрыта за семью печатями, и говорить о формировании её научного понимания у ребенка вряд ли в этом случае будет возможно.

РАЗДЕЛ VI. О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ВВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА В ЯЗЫКОЗНАНИЕ ПО ЕГО СОБСТВЕННОМУ ОСНОВАНИЮ

Речь - это не мышление, иначе величайшие болтуны должны были бы быть величайшими мыслителями.
Л. Фейербах.

Язык в широком смысле этого слова является сложной системой знаков, и поэтому может использоваться всеми живыми существами и как средство ориентации в окружающей среде, и как средство дезориентации в ней. В первом случае возникает та или иная форма коммуникации между особями одного или различных видов живых организмов, равно как и осуществляется необходимое поведение живых организмов в отношении с предметами неживой природы. Во втором случае язык может служить средством предотвращения нежелательных связей и форм поведения. В социально-организованной среде (в обществе) язык не утрачивает указанные функции, но приобретает специфические особенности, возникающие и развивающиеся исключительно только в социальной среде.

Средство – значит, находящееся в середине. Но в середине чего? По меткому замечанию одного из ведущих исследователей философских проблем педагогики и психологии Г.В. Лобастова, «средство удерживает собой всеобщий схематизм того, что оно опосредует»[148], и только в этом случае это средство становится необходимым элементом системы, т.е. развивающейся действительности. Но следует оговориться, что когда язык становится необходимым опосредующим звеном системы, то это совсем не означает, что он становится самостоятельной и автономно существующей от самой действительности реальностью. Он порождение любой развивающейся живой системы, и уж тем более социально-организованной, и поэтому вне этой системы существовать и функционировать не может. Это замечание очень важно, чтобы предвосхитить всякие рассуждения, что язык привнесен на Землю извне или каким-то образом хранится в генетическом коде в зашифрованном виде. Отсюда некоторые исследователи проблемы происхождения языка делают выводы, что «в начале было Слово…»[149]

[148] Лобастов Г.В. Диалектика разума и феноменология безумия. – М.: «Русская панорама», 2012. - С. 360.

[149] Шаршин А.А. Глаголы русских мудрецов. – Челябинск: Издательство Око Лица, 2002. - С. 13. Можно было бы не делать ссылку на данное исследование в об-

Как раз таки большая беда, когда формально освоенная структура языка вдруг начинает доминировать над действительностью, начинает принимать самостоятельные формы бытия для индивида. Поэтому нет ничего удивительного, что именно узкие специалисты в области языка часто впадают в идеализм и различного рода мистику.

Практически бессмысленные споры о том, было ли в начале слово или дело, ведутся давно между религией и теми, кто считает, что представляют науку в силу наличия у них статуса в научных учреждениях и научных регалий. И произошедший крен в массовом сознании в сторону религии не мог не повлиять на неверное толкование корней происхождения речи и слова. Тем более, что именно представители филологической науки нередко и совершенно не случайно склонны полагать, что «имя», означающее предмет, а значит, и слово, существуют самостоятельно от предметов и чуть ли не до возникновения самих предметов. Такое воззрение на идею, в том числе и идею слова, восходит еще к Платону, к его теории воспоминания.

В системе отношений, в которых язык выступает в качестве опосредуемых знаков, сами знаки могут представляться в различных вариациях. Знаки, как внешняя форма обнаружения языка, могут быть в виде звуков, многообразных выразительных поз и движений тела, в графической и даже в логической форме. В последнем случае в виде грамматической структуры письменной или устной речи, а также обозначений отношений между суждениями. Все это язык, но далеко не каждый способен овладеть всеми символами, принятыми в формальной или математической логике. В школе, в основном, изучается язык в таких его формах, как письменная и устная речевая деятельность.

Языкознание не является исключением в плане логики его освоения. Язык должен и осваивается точно так же, как он развивался исторически. В своих первоначальных формах язык складывался и использовался без грамматических правил, и элементы языка были подчинены практическим действиям и существу любого конкретного дела. И в дописьменный период истории развития языка он достаточно длительный промежуток времени передавался из поколения к поколению в той смысловой окраске, которая отражала, прежде всего, практическую жизнь людей. Изменялись отношения между людьми, в структуре языка какие-то его элементы утрачивались, а какие-то вновь обра-

---

ласти происхождения языка, но в нем есть рациональные зерна, о которых будет ниже сказано. Именно из-за идеалистического подхода к языку в научной литературе подобного рода у тех, кто взялся за изучение её, но при этом, если они далеки от научной методологии, вполне может сформироваться представление, что действительно вначале было слово.

зовывались, но в любом случае, практическая деятельность, изменения в ней влекли за собой укоренение структуры языка или изменений в ней. Поэтому и для ребенка речь взрослых должна быть тесно увязана с практическими делами, и в ней существо дела должно быть на первом месте. И совершенно не случайно из года в год усиливается тяга к исследованию этимологии любого слова. И в данном разделе будет обращено внимание на важность этой языковой форме, вне которой язык, в том числе и его речевая форма, обессмысливается.

Что необходимо знать и понять взрослому человеку, прежде чем сознательно, т.е. со знанием дела, он решит обучать ребенка говорить, читать и писать, т.е. вооружать его универсальными средствами для общения и усвоения всеобщих схем отношений, существующих в обществе и в природе?

Для начала необходимо освободиться от такого заблуждения, согласно которому бытует достаточно распространенное представление, будто слово, как и речь - внутренняя, внешняя (устная), письменная, жестовая и т.п. - и есть мышление. Все дело в том, что «слово как знак, как название не имеет ничего общего с тем, знаком чего оно является. Это общее обнаруживается только в акте превращения слова в дело, а через дело – в вещь, и затем – через обратный процесс, через практику и усвоение ее результатов»[150]. Поэтому очень важно бережно относиться к слову, не употребляя его всуе, т.е. вне конкретного дела, вне контекста предметного преобразования действительности.

Когда в первом разделе «Что есть образование?» разъяснялось, что такое мышление, главной задачей было показать, что в актах творения, в актах предметно-преобразующей деятельности мышление обнаруживает себя, как оно есть, а не как мы хотели бы его представлять в себе и для себя, облекая его в речевую форму.

То, что мы сами думаем о своих собственных мыслительных способностях, своём умении что-либо делать, чаще всего не соответствует реальным нашим способностям, т.е. умению творить. К примеру, можно как угодно оценивать свои навыки игры в шахматы, признаваться себе в понимании этой игры, но стоит её начать с тем, кто действительно развил в ней свои способности до теоретического уровня, как тут же обнаружатся наши действительные способности игры в шахматы, которые мало будут соответствовать сути этой игры. События, происходящие на шахматной доске, перестают соответствовать и подчиняться выстраиваемой внутри нас логике, которая спонтанно возникает в голове и оформляется, соответственно, во внутренней ре-

[150] Ильенков Э.В. Идеальное // Философская энциклопедия; в 5 томах. - т. 2. - М., 1962. – С. 223.

чи, в лапидарный каскад схем, чаще всего мало связанных с действительным смыслом и назначением игры. И эти абстрактные лоскутки «схем» игры в два, максимум в три хода становятся руководящими принципами при перемещении фигур по доске, и результаты собственных ходов очень быстро разочаровывают нас. В речи лишь озвучивается сетование на случайности, повлиявшие на принятие решения по поводу того или иного хода. Но от этих сетований фигуры с шахматной доски не перестают слетать так, как будто происходит не игра в шахматы, а игра, известная многим детям как забава (игра) с шашками в «Чапаева». Как видим, ни внутренняя, ни внешняя речь сами по себе не выражают мышление в его строгих формах, вытекающих из объективной логики. И только критическое осмысление не нашей речи, а логики бытия предмета, в отношении которого осуществляется деятельность, в том числе и речевая, и будет являться действительным основанием для развития собственного мышления.

Да, любая «речь - это не мышление, иначе величайшие болтуны должны были бы быть величайшими мыслителями»[151]. Хотя, ради справедливости, следует сказать, что и мышление, и логика внешне себя могут обнаруживать, наряду с другими действиями, в том числе и через речь, т.е. в ней являть себя. «Разумеется, формы мышления выражаются (и осознаются) в языке, в формах языка, но не видеть принципиального отличия между тем и другим было бы грубейшей, а для специалиста по логике и вовсе непростительной, ошибкой. Знака равенства между формами мышления и формами выражения мышления в языке ставить нельзя, если, конечно, не стоять обеими ногами на почве того старинного философского предрассудка, согласно которому язык вообще (в самом широком смысле) есть та единственная «внешняя форма, в которой осуществляется, «проявляется», «эксплицируется», а потому и исследуется мышление»[152].

«Умный» и «уметь» - однопорядковые слова, и восходят они к слову делать. Уметь - значит уметь быть умным, значит быть умным не только в говорении, а в большей степени, и в первую очередь, в тех действиях, о которых глаголем. Как говорится, Hic Rhodus, hic salta - «Здесь Родос, здесь и прыгай». Так ответили люди человеку, который хвастался перед ними, что на острове Родос он якобы прыгнул выше всех. Так же, как не совсем извинительна позиция, когда человек заявляет, что все понимает, как собака, а сказать не может. Еще до появления ораторов-профессионалов в Древнем Риме своим искусством

[151] Фейербах Л. Соч. в двух томах, т. 1. – М.-Л., 1926. – С. 13.

[152] Ильенков Э.В. Проблема противоречия в логике // Диалектическое противоречие. - М.: «Политиздат», 1979. - С. 123.

красноречия славился Марк Порций Катон Старший, который давал молодым ораторам практически единственную рекомендацию: «rem tene, verba sequentur (знай дело, слова придут). И сам он, действительно, прежде всего, исходил из существа дела»[153].

И вправду, многие выглядят пристойно, пока они не озвучивают свои мысли, пока они молчат, и как часто речь или язык сообщают о низких мыслительных способностях человека раньше, чем о них можно судить по его реальным действиям с предметами. Недаром существует мудрая народная поговорка: промолчи и сойдешь за умного человека. Глупцов даже не спасает сегодняшняя возможность освоить умные фразы и выражения, ибо, как только они пытаются раскрывать их смысл и действительное содержание, тут же обнаруживается их абсолютное непонимание того, о чем ведется речь. Гегель выразился в данном случае еще более определенно: «… Для разумного человека важнее всего не слова, а *суть дела*, но из этого не следует, что суть дела можно обозначить не подходящим для нее словом, ибо это – несообразность и в то же время обман, когда воображают и утверждают, будто не хватает только надлежащего *слова*, и скрывают от себя, что фактически недостает самой сути дела, т.е. понятия; если бы последнее имелось, нашлось бы для него и надлежащее слово…»[154]. А что такое понятие, несколько подробнее описывалось в I разделе данной книги, куда и следует вновь заглянуть, если рассуждения о понятии читателем забылись.

Думаю, что не стоит приводить множество высказываний о силе слова, да и языка в целом, которыми можно эффективно воздействовать на сознание человека, создавая эфемерные образы и представления о действительности. Такое воздействие будет доминировать до тех пор, пока не будет развита способность критически относиться, как к отдельному слову, так и к речи в целом. Большинству читателей высказывания о силе слова известны. То, что к слову надо относиться осторожно, должно быть понятно каждому, так как слово, язык, имеют не только коммуникативную функцию, но и используются для разобщения между людьми в угоду частным интересам. Так, в логистике слово имеет силу, поскольку приобретает даже стоимость, поэтому нередко люди вынуждены переплачивать не за сам товар, а только за фирменный знак.

Казалось бы, что современная доступность к информации, более широкие возможности для общения между людьми, коммуникативная

---

[153] Кузнецов Т.И., Стрельникова И.П. Ораторское искусство в Древнем Риме. - М.: «Наука», 1976. - С. 13.

[154] Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. Сочинения. - т. IV. - М., 1959. - С. 176.

функция слова должна еще в большей степени проявлять себя, но, тем не менее, понимание между людьми оставляет желать лучшего. Самым интересным сегодня является тот факт, что количество людей, считающих себя мастерами слова, возросло, но они не дотягивают в своем «мастерстве» даже до уровня древнегреческих софистов и позднего периода средневековых филидов низшей ступени. Все дело в том, что чем больше язык становится средством межнационального и межкультурного общения, тем быстрее он упрощается с точки зрения грамматической структуры (в данном случае речь не идет о так называемой «олбанизации» языка, распространенной в соцсетях). Все дело в том, что над языками народов стал возвышаться так называемый язык профессий. Эту тенденцию в развитии коммуникативной функции языка описали в своей интересной книге Дмитрий Петров и Вадим Борейко «Магия слова. Диалог о языке и языках». Эта книга интересна с точки зрения содержательности и глубокого смысла некоторых понятий, исследуя которые, можно выйти на проблемы происхождения и развития языка.

«Дело в том, что эволюция позднекапиталистической культуры с ее разделением труда породила массу профессий, представители которых действительно живут в мире слов, в мире знаков, в мире символов, не имеющих почти никакого зацепления с действительностью.

Это не только счетчики-вычислители, преобразующие одни знаковые выражения в другие знаковые выражения. Это и армия адвокатов, занятых формальными «подведениями» юридических характеристик фактов под определения параграфов действующего права. Это и представители так называемой «абстрактной живописи». Это легионы журналистов, старающихся перещеголять друг друга в умении раскрашивать в яркие словесные цвета ничего не значащие факты и рассматривающие эти факты лишь как поводы для упражнения в чисто вербальной ловкости... Для них и «естественна» иллюзия, согласно коей язык и есть «подлинное бытие», за которым и вне которого никакого другого «бытия», нет и быть не может»[155]. Преступно-небрежное отношение к языку проникает даже в такие области человеческих отношений и деятельности, в которых корректное отношение к слову является практически обязанностью. Искажение смысла слов и речи наносит душевные травмы и влияет на судьбы не в меньшей степени, чем прямое физическое принуждение и даже насилие. Я имею в виду преступно-небрежное отношение не столько к грамматике языка, хотя

[155] Ильенков Э.В. Гегель и герменевтика // Искусство и коммунистический идеал (избранные статьи по философии и эстетике). - М.: «Искусство», 1984. - С. 103-104.

и к ней тоже, сколько к значению той или иной мысли, излагаемой посредством языка. Если представить истину в образе Вавилонской башни, то пока можно только мечтать, что все население Земли будет способно договориться о способах её возведения, даже если все будут говорить на одном языке.

Какие обстоятельства в жизни каждого человека могут быть повинны в несоответствии речи действиям и действий речи? Попробую осуществить еще одну посильную попытку хоть как-то разобраться в этой проблеме.

Ни один специалист по языкознанию не станет оспаривать, что членораздельная, т.е. человеческая речь, по своей сути, есть обратная сторона той же самой предметно-преобразующей деятельности, т.е. речь и есть трудовая деятельность, эмансипированная от указанной деятельности в речи (Леонтьев А.Н.). Другими словами, речь возникла как закрепление в звуках тысячи раз повторяющиеся коллективно практикуемые действия по превращению предметов природы в предметы культуры. Поэтому, по версии Леонтьева А.А., речь первоначально состояла исключительно из глаголов, опять же потому, что вначале было дело, а не слово. *Логика, по которой начиналось развитие речи в её истории, практически должна быть воспроизведена в деятельности ребенка в его индивидуальном развитии. Изобретать в данном случае велосипед - бессмысленное занятие.*

Итак, сама речь не может и не должна быть изолирована от собственного практического осуществления. Если есть нарушения в речевой деятельности, или она отсутствует вообще, то, как правило, у ребенка не развивается даже слух, способный воспринимать человеческую речь. Не следует запрещать ребенку говорить тогда, когда он это делает долго и без остановок. Кроме пользы, ничего с ним и с вами плохого не произойдет. «Оказывается, - замечает по этому поводу А.А. Леонтьев, - восприятие речи – это скорее дело речи, чем дело слуха; по-видимому, для правильного узнавания речевых звуков необходимо, чтобы во время восприятия речи происходили микроскопические движения артикуляционных органов, как бы моделирующие движение органов речи говорящего»[156]. Поэтому является глубочайшим заблуждением, если не глупостью, когда взрослые пытаются разговаривать даже с новорожденными детьми, искажая слова, так называемое звуковое общение с «сюсюканьем», полагая, что ребенок благодаря этому будет лучше воспринимать и понимать речь взрослого. Это же наивное заблуждение нередко перекочевывает во взрослую

[156] Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка. - М.: Изд-во АН СССР, 1963. - С. 72.

среду и даже в искусство (кино, к примеру), когда общение на русском языке с иностранцами происходит с искажением и коверканием слов родной речи.

Очень важно с первого дня жизни ребенка разговаривать с ним ласково, нежно, не искажая, при этом, речь и не коверкая слов. Изначально попытки часто говорить с ребенком на повышенных тонах приводит, в конечном счете, к тому, что ему такая манера общения становится единственно понятной. Но когда он становится взрослым, он не без основания позволяет себе использовать её по отношению к другим, в том числе и к тем, кто его учил. Необходимые смысловые интонации в речи заглушаются, тонут в громкоговорении, и ребенок чаще всего в этих случаях даже не пытается смотреть в лицо человека, который обращается к нему. А ведь ребенок должен видеть доступную для визуального восприятия область речевого аппарата в действии там и тогда, когда это возможно, т.е. движение губ, языка, положение зубов и т.д. Визуальное восприятие говорящего способствует более быстрому овладению устной речью, развитию способности правильно произносить слова. Очень важно, какое выражение лица ребенок видит в момент произнесения слов человеком, который с ним общается. Эмоциональный звуковой «окрас», выражение лица и даже позы говорящего человека могут соответствовать или не соответствовать его внутреннему состоянию говорящего. И если внешнее выражение мимики и принимаемые позы тела не соответствуют смыслу произносимых слов, ребенок непременно будет это несоответствие чувствовать. Совсем другой вопрос, что ребенок не будет теоретизировать по поводу чувствования несоответствия речи внутреннему состоянию говорящего. Но он обязательно тем или иным способом адекватно выразит свое отношение к диссонансу в своем отношении к взрослому человеку.

В связи с указанными обстоятельствами хотелось бы прибегнуть к очень удачному объяснению самой логики освоения речи через говорение. Дело в том, что произносимые звуки и в речи, и в слове имеют самостоятельную функцию, которая, в конечном счете, сводится к «координации артикулярно-произносимых действий со слуховыми образами, получаемыми от взрослых в качестве образцов»[157]. Впрочем, одновременно происходит координация артикулярно - произносимых действий со слуховыми образами, имеющимися у ребенка. И вот здесь немаловажную роль в деле смыслоразличения (как и смыслообразования), если не основную, играет пауза, как между словами,

[157] Эльконин Д.Б. Как научить детей читать // В сб. «Психическое развитие в детских возрастах». – М.-Воронеж, 1995. - С. 329.

так и между звуками в словах, состоящих из двух и более слогов. Именно благодаря звуковой конструкции слова и речи, состоящей из пауз и звуков, как согласных, так и гласных, и формируется восприятие речи, с последующим её самостоятельным и почти грамотным воспроизведением ребенком. Грамотным потому, что «согласные выражают преимущественно лексическое значение…, а гласные, преимущественно грамматическое значение»[158] слова. Вашкевич Н.Н. это положение о роли паузы, гласных и согласных звуков высказывает применительно к арабскому языку, но поскольку он арабский язык тесно увязывает с русским языком, думаю, что высказанное им суждение о роли паузы будет правильным и для русского языка. Это еще раз свидетельствует о важности говорить с детьми с самого начала правильно, не коверкая слова и не засоряя речь посторонними звуками, словами - паразитами.

В свете только что приведенного высказывания правы, скорее всего, те исследователи проблем формирования письменной речи ребенка, которые рекомендуют сначала знакомить его с гласными буквами в их парном сочетании (а-я; у-ю и т.д.). «Этот общий позиционный принцип русской письменности и определяет порядок изучения букв: введение букв гласных парами *а - я, о - е, у - ю, ы - и, э - е.* Читая свои первые слоги, дети сразу же учатся ориентироваться на гласную букву, следующую за согласной. Моделируя отношения согласных и гласных в звукобуквенных схемах, отвечая на вопрос, какой буквой можно обозначить звук и почему, ученики открывают существенную закономерность родного языка, решают свою первую учебную задачу, иными словами, обучаясь грамоте, учатся мыслить»[159]. Ведь гласный звук является самым коротким слогом, который, в свою очередь, является самой минимальной речепроизносительной единицей. Эмоционально окрашенные возгласы ребенка, с использованием гласных звуков, по своему смысловому содержанию не имеют ничего общего с их случайным произнесением животными.

Однажды со мной поделилась молодая женщина своим личным опытом очень раннего воспитания, которая рассказала, как она с удовольствием разговаривала и читала сказки своему будущему малышу, т.е. когда тот находился еще в утробе матери. При этом на мой вопрос, искажала ли она при этом речь, она ответила, что не искажала и

---

[158] Вашкевич Н.Н. За семью печатями. Тайны происхождения языка. Библейские символы. Русская фразеология. - Изд. 2-е, доп.. - М., 2004. - С. 76.

[159] Бугрименко Е.А., Агаркова Н.Г. Обучение грамоте. Сб. программ для начальной общеобразовательной школы (Система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова). - М.: «Вита-Пресс», 2001. - С. 5.

об это даже не задумывалась. На развитие речи ребенка после его рождения такое поведение матери в дородовом периоде не повлияет, но благодаря таким действиям обязательно будет присутствовать положительный эмоциональный фон и среда для плода в период его внутриутробного развития, что само по себе уже не плохо.

Еще одно важное условие, которое необходимо учитывать, чтобы у ребенка изначально правильно развивалась речь, и было её адекватное восприятие - это разговор с ребенком в соответствии с логикой происходящих вокруг него событий. Очень часто приходится наблюдать картину, когда без всякой надобности, только из-за внезапно возникшей потребности якобы пообщаться с ребенком, взрослый бросает в его адрес дежурные фразы, слова, которые никак не отражают ни наличную ситуацию, ни отношение к предметам или к действиям как со стороны взрослых, так и со стороны ребенка. В этих случаях легко заметить некоторое смущение ребенка, который просто не знает, как реагировать и как отвечать взрослому, который так нелепо обратился к нему.

Если внимательно прислушиваться к речи детей, когда ими в устной речи освоена простейшая структура языка, то можно к величайшему удивлению услышать, что они часто правильно строят предложения, адекватно используя грамматическое число, падеж, и даже правильно согласовывают главенствующие и зависимые слова, а нередко верно осуществляют управление и спряжение глаголов.

Конечно, всё это у детей происходит хотя и неосознанно, но почти в соответствии со смыслом их речевой деятельности. Ведь, в отличие от взрослых, у детей нет устоявшихся способов усвоения грамматических правил, и они легко их «вычисляют» и берут на вооружение в процессе непосредственного речевого общения со взрослыми людьми. И уже одно это накладывает на взрослых людей обязанность и ответственность по правильному построению предложений в строгом согласии с существующей грамматикой того языка, на котором ребенок преимущественно общается.

Так называемое «чувство языка» у дошкольников, скорее всего, есть не что иное, как «обобщение каких-то неясных впечатлений, связанных больше с нерасчлененным переживанием, чем с сознательной логической операцией ребенка», что обобщение это носит эмоциональный характер, что оно «не знание, а впечатление»[160]. Все попытки в дальнейшем формально описывать структуру языка, на котором дети уже умеют разговаривать, они встречают в штыки. Собственно го-

[160] Божович Л.И. Значение осознавания языковых обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР», вып. 3, 1946. - С. 41-42.

воря, именно это формальное описывание структуры языка и происходит в стенах образовательных учреждений.

Вопрос эффективной методики формирования грамотности как устной, так и письменной речи, остается открытым до сих пор. Существующие же методики, скорее, есть подспорье к формальному освоению языка и его грамматической структуры, которая уже существует в школе. Отсюда и различные методики развития грамотности путем таких упражнений, как переписывание ребенком в течение длительного периода времени, к примеру, на протяжении шести месяцев, не пропуская ни одного дня, по одной странице из романа Л.Н. Толстого «Война и мир». Грамотность, особенно в части пунктуации, возрастает автоматически. Возможно, эффект от таких действий и достигается, но формируется ли в этом случае подлинная грамотность у ребенка, если в стороне от его внимания остается смысл читаемых (или переписываемых) текстов?

Взрослые люди, относительно неплохо знающие грамматику языка, часто делают элементарные ошибки, которые они в состоянии самостоятельно увидеть уже после сказанного или написанного. А, как говорится, что написано пером, то́ не вырубишь топором. У творческих людей ошибки обусловлены тем, что в свое время они не пытались устранить противоречия, изобилующие в школьных учебниках, между «формой и значением, лексическими и грамматическими значениями, частями речи и членами предложения, синтаксическими, морфологическими и логическими вопросами и т.д.»[161]. В конце концов, всегда встает проблема быстрого соотнесения между собой предметного содержания слова и внешней формой его выражения, т.е. между значением и формой слова.

Проще говоря, у взрослых людей нередко при изложении мысли на пути встает резко меняющаяся текучесть смыслового содержания в сообщении, в которой может легко теряться грамматическая форма слова. Думаю, что в момент общения между собой многие ловили себя на мысли, что если бы произносимые нами в разговоре фразы нужно было бы переводить переводчику на другой язык, то он не только не смог бы это сделать, но и вряд ли смог бы понять, о чем вообще идет речь. Для любого ребенка наша повседневная речь – это сплошное шифрование не только из-за того, что ему не ясен смысл многих фраз, но еще и потому, что мы искажаем не только отдельные слова, но и нарушаем элементарные правила грамматического построения

[161] Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников // в сб. «Возрастные возможности усвоения знаний». - М.: «Просвещение», 1966. - С. 242.

предложений. Увы, это не красит нас, и возникающие проблемы в понимании друг друга порой устраняются с трудом.

Так называемое «чувство языка» к моменту начала обучения в школе у детей не исчезает, просто в школе резко формализуются отношения между учителем и учеником. В результате формализации общения между учителем-предметником и учениками у последних снижается или вообще не формируется потребность разрешать лингвистическими средствами проблемы (противоречия), возникающие в процессе вербального общении. Поэтому в домашних условиях можно развернуть интерес ребенка к слову, оживить его посредством игр, правила для которых можно формулировать в процессе разворачивания той или иной игры на основе возникшей общей идеи игры. В самом процессе формулирования действий для игры, определении роли каждого в игре и происходит познание логики языка.

Как только ребенок научился писать, с ним можно начать играть в известную всем игру в слова, когда пишется слово, и каждый участник игры пытается из этого слова создать максимально большее количество новых слов. Такая игра по смыслу очень близка к методике раскрытия отношения между значением и формой слова, что и способствует формированию грамотности ребенка, которая состоит из двух действий: действие *изменения* и действие *сравнения*. Первое означает изменение в слове его значений, второе предполагает «последовательное различение сообщений при изменении формы слова»[162]. Со временем можно усложнять игру, ставя задачу перед игроками использовать при изменении слова только существительные или только глаголы. Равно, как и к существующим правилам данной игры можно и нужно вносить творчество, в виде образования новых слов с добавлением к корневой основе приставок, окончаний, изменений суффиксов и т.п. Но останавливаться на этой игре не следует, нужно перекидывать от нее мостик к изучению морфологического и семантического строя слова.

Гораздо сложнее формировать грамотность в области синтаксиса, при изучении которого явным образом возникает та самая формальная логика, некоторыми элементами которой ребенок стихийно овладевает вместе с изучением грамматики языка.

Хотя формальная (традиционная) логика и отталкивается от грамматической конструкции языка, но имеется разница между логической конструкцией языка и силлогизмами в логике (двумя утверждениями и выведенного из них заключения). Силлогизм также имеет схожие грамматические элементы в виде субъектно-предикатной

[162] Там же, С. 249.

структуры. Субъект и есть логическое подлежащее, предикат есть логическое «сказуемое» о субъекте. Но надо иметь в виду, что любая посылка в силлогизме лишь утверждает что-то по правилам, не допускающим никакого противоречия, но это вовсе не означает, что само утверждение является истинным, т.е. отражает истинное положение вещей. Солнце всходит утром. Солнце взошло. Заключение – наступило утро. Формально все сходится, кроме одного - восход Солнца не отражает истинного движения планеты Земля по отношению к такой звезде, как Солнце, чтобы можно было утверждать, что Солнце действительно всходит.

Исходя из вышесказанного о соотношении речи и мышления, мышления и языка, нельзя не согласиться с точкой зрения А. Тренделенбурга, что «логика (он имел в виду формальную логику - В.К.) сознала себя на языке и, во многих отношениях, может назваться углубленною в себя грамматикой»[163]. Гегель считал преждевременным изучение философии в школах в силу того, что она была малопонятна им. Возможно, для того времени Гегель был прав, но изучение основных понятий и правил формальной логики в школе, хотя бы для более глубокого осмысления грамматических правил языка, было бы нелишним. Но вот что по этому поводу пишет Э.В. Ильенков: «Вряд ли кто будет оспаривать, что преподавание формальной логики, введенное в школах некоторое время назад «по личному указанию товарища Сталина», не увеличило числа «умных» и не уменьшило числа «глупых» среди выпускников средней школы»[164]. И все же полагаю, что изучение формальной логики в школе необходимо, ибо без её знания и без применения её основных правил в речи вряд ли можно говорить о правильном общении между людьми на языке, являющимся общим для них. Я уже не говорю о том, что процесс формализации лежит в основе любого программирования. Однако изучать формальную логику следует не изолированно от грамматической структуры языка, а как составной элемент речи.

Все люди стихийно используют правила формальной логики, правила основных суждений и, так или иначе, верно производят формально-логические операции в суждениях. Тем не менее, ежедневно каждый наблюдает картину, когда многим приходится часто уточнять

---

[163] Тренделенбург А. Логические исследования. - Изд. 2-е, исп. / Пер. с нем. Е.Ф. Корша. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. - С. 32.

[164] Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. Об идолах и идеалах. – М.: Изд-во Политической литературы, 1958. - С. 563. В ранее цитируемой работе Ильенкова Э.В. «Школа должна учить мыслить» высказывания об обязательном преподавании формальной логики в школе по «личному указанию Сталина» - нет.

свою мысль именно из-за того, что в процессе общения в речи нарушаются элементарные правила суждений. И в этом язык с его грамматической структурой не повинен.

Следует знать, как детям, так и родителям, что на сегодняшний день все существующие языки мира «стоят на одной генетической ступени… Поэтому непосредственно сопоставлять языки, утверждая, что один из них более примитивен, чем другой, неправомерно»[165]. Другими словами, нет такого языка, в котором было бы невозможно найти замену любому слову из другого языка, чтобы найденным словом адекватно обозначить один и тот же предмет. К примеру, слово «plane» в английском языке этимологически ничего общего не имеет со словом «самолет» в русском языке, хотя оба слово обозначают один и тот же предмет, т.е. летательный аппарат, который тяжелее воздуха. В первом случае слово связано с понятием плоскость, во втором случае с тем, что этот предмет сам летает. При этом грамматическая структура языков может существенно отличаться друг от друга. Что касается правил формальной логики, то они едины для всех языков, независимо от их структурных различий.

Единственный язык, в котором грамматическая структура максимально согласуется с логикой суждений, является арабский язык, ибо в нём «предложение строится так, как строится логическое суждение», поэтому, продолжает автор данного утверждения, «кто хочет изучать строгую логику, тот должен изучать арабский язык»[166]. Секреты в арабском языке и его глубокая историческая связь с русским языком представляет отдельный интерес, и поэтому было бы справедливым в будущем при составлении программ изучения русского языка с первого класса обращать особое внимание именно на исторические корни хотя бы русского языка. В общих чертах такая связь может быть объяснена последствиями распада державы Александра Македонского и реальными событиями гибели Трои, переселением его жителей (славян-этрусков) в Северную Африку, что мало согласуется с версией гибели Трои, исходящей от Гомера. Реально существовавший поэт за чарку вина угождал слух греков мифическими рассказами о несуществующих подвигах сынов Эллады при захвате Трои.

Знание иностранных языков обогащает человеческую память, расширяет его возможности в общении с представителями различных культур, но эти знания не могут заменить его мыслительные способ-

---

[165] Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка. - М.: Изд-во АН СССР, 1963. - С. 118.

[166] Вашкевич Н.Н. За семью печатями. Тайны происхождения языка. Библейские символы. Русская фразеология. - Изд. 2-е, доп.. - М., 2004. - С. 81.

ности. Поэтому мода на изучение иностранных языков не является показателем стремления к образованности и культуре мыслить подобающим образом. Действительность изобилует примерами, когда знающий несколько языков человек не обладает элементарными навыками мыслить культурно, т.е. логично. И все это потому, что «… структура языка не совпадает полностью со структурой знания. А тем более – со структурой действительности»[167].

Также следует отметить, что в совершенстве родным языком мало, кто владеет. А если учесть, какое сегодня не столь уж и почтительное отношение к грамматике родного языка при формулировании высказываний, как в письменной, так и в устной речи, ожидать прогресса в формировании мыслительных способностей при вербальном общении и выражении мысли у детей не приходится. Не следует ожидать прогресса именно потому, что в суждениях взрослых людей дети часто затрудняются улавливать смысл высказывания, а нередко во многих суждениях у взрослых он просто отсутствует.

Но есть и другая угроза для многих языков, и о ней нельзя не упомянуть хотя бы вскользь, но, по моему мнению, эта угроза несколько преувеличена.

На IV Всемирном конгрессе финно-угорских народов, проходившем в городе Таллинне Эстонской Республики 15-19 августа 2004 года, был сделан доклад автором известной книги о геноциде языков, датским ученым Тове Скутнабб-Кангас, под названием «Межкультурное сотрудничество без языковых прав человека – рецепт для изоляции?» В её докладе были проведены две параллели между результатами изучения иностранных языков, в соответствии с которыми происходит либо субтрактивное изучение иностранного языка в ущерб родного, либо аддитивное изучение языка как дополнение к родному языку, порождающее носителей двух языков (билингвы) или множества языков (полилингвы). Один из выводов, к которому пришел и озвучил докладчик, сводится к тому, что к 2010 году может остаться, в лучшем случае, 50% из числа существующих сегодня языков, а в худшем случае могут отмереть 90-95% языков из числа ныне функционирующих. И главным языком-убийцей является английский язык. Вполне очевидно, именно из-за того, что этот язык обслуживает глобальную систему либерально-торгашеских отношений, поэтому он и несет в себе угрозу для других языков[*]. Проводились ли целенаправ-

[167] Тогоева С.И. Современная лексикография и новые единицы номинации. - Тверь, 2000. - С. 71.

[*]Существующая ссылка на источник доклада в самом докладе не работает, поэтому остается дать ссылку, которая на момент написания данного текста являет-

ленные исследования для выявления последствий сближения культур в плане формирования единого языка, сказать трудно, но факт повсеместного употребления английских слов или отдельных букв взамен и в ущерб другим языкам в настоящее время не требует особых доказательств.

И, тем не менее, вопреки существующей тенденции диффузного проникновения английского языка в другие языки, по моему глубокому убеждению, в основу единого языка для всего человечества не так уж и в далеком будущем ляжет все же русский язык именно в силу его универсальности, в том числе благодаря гибкой грамматической структуре. Есть еще очень важное обстоятельство в пользу русского языка, как общей основы для человеческой речи, и об этом важном обстоятельстве нельзя не сказать хотя бы в общих чертах.

Основной секрет возникновения и развития языка заключается в том, что язык, прежде чем он стал облекаться в знаковые формы в виде рисуночных знаков, иероглифов и, наконец, букв, имел более длительную историю своего становления. Грамматика языка, его сложная структура возникла задолго до того, как стала складываться письменность. Существуют языки, которые до сих пор не имеют письменного оформления и установленной грамматической структуры в виде сформулированных правил. В своей книге «Магия слова…» Д. Петров, говоря об указанной проблеме, приводит диалог, который произошел с соавтором книги В. Борейко, и который лучше привести полностью. «**В. Борейко: Да что там за языки у дикарей? Твоя моя понимай - и дело с концом!**

- Как бы не так! Например, языки группы тукано обладают сложнейшей морфологией, разветвлённой структурой глагола с количеством форм, гораздо большим, чем в европейских языках.

- И как же носители этих языков овладевают ими без учебников и грамматических справочников?

- *Они просто не знают, что это трудно!* Любой, кто предложил бы им формальное описание структуры тех языков, на которых они говорят, по меньшей мере, рисковал бы стать мишенью для стрелы, отравленной смертельным ядом кураре.

А вот другой пример. Зачем носителям арчинского языка, которых всего тысяча и которые все живут в одном дагестанском селе, 16 падежей и 8 классов существительного, 17 видо-временных форм и 10 наклонений глагола? Сами-то они об этом богатстве и понятия, скорее

ся рабочей http://www.fennougria.ee/index.php?id=16835). А книга Скутнабб-Кангас Т. Языковый геноцид в образовании – или разнообразие мира и права человека? – Нью-Джерси – Лондон, 2000, существует только на английском языке.

всего, не имеют, но ведь пользуются им!»[168] Вот та первичная структура языка, которая сложилась как средство речевого общения и называлась исследователями первичных форм языка как «единый истотный Праязык»[169]. И он был изначально, по утверждению некоторых исследователей истоков языка, единым для всех. Все, что потом нанизывалось на него и видоизменяло его, Платон Лукашевич, один из исследователей древних языков и их происхождения, назвал «чаромутием».

То, что структура языка длительный период истории развития человечества формировалась и использовалась исключительно в устной форме, вряд ли кто-то будет оспаривать. Но это не означает, что передача и хранение информации о структуре языка и о событиях, связанных с речевой деятельностью, не дублировались в предметах культуры, каковыми были наскальные рисунки, одежда, украшения, предметы домашней утвари и т.п. Они-то и являются первичными формами, прародителями письменной речи. И эту стадию в индивидуальном развитии ребенка также не следует пропускать, прежде чем он начнет учиться писать и читать. Другими словами, рисование, лепка из глины, пластилина, изготовление ребенком разных поделок и игрушек - крайне важный этап в развитии в нем способности излагать свои мысли в предметах культуры, в том числе используя и развитые формы письменности.

Возвращаясь к исследованиям об истоках «праязыка», можно сказать, что смысловое поле слов, в гораздо большей степени, казалось бы, должно быть скрыто в более ранних по своему происхождению словах, чем в их современных вариантах. В ранних, «истотных» формах языка, по мнению тех, кто признает существование единого праязыка, скрыта вся мощь слова в его опосредующей функции, т.е. они ближе к сущности того, что слово опосредует.

Чтобы удостовериться в правильности или ложности этой идеи, полагаю целесообразным проиллюстрировать на примерах, которые ярче всего представлены в трудах Н.Н. Вашкевича. Если кому-то доведется изучать труды этого талантливого исследователя в области языка, необходимо будет отвлекаться от мистицизма и религиозных воззрений, которые в его трудах, к сожалению, присутствуют. Сам Н.Н. Вашкевич считает, «что попытки объяснить явление с помощью

---

[168] Петров Д., Борейко В. Магия слова. Диалог о языке и языках. Электронный вариант книги / URL: royallib.com. Цитируемый диалог помещен в I главу книги, под названием «Магия слова».

[169] Кондратьев А.В. Предисловие к кн. Платона Лукашевича «Древняя Ассирия и Древняя Русь. Дешифровка праязыка». - М.: «Белые альвы», 2009. – С. 5

понятия праязыка обречены на провал. Праязык выдуман лингвистами, чтобы объяснить то, чего они не понимают. Это вымышленное понятие отражает историческую точку зрения, согласно которой все наблюдаемые факты обусловлены другими фактами, имевшими место в наблюдаемой или в гипотетической истории»[170]. Отрицая праязык, Н.Н. Вашкевич одновременно отрицает и историческую природу языка, что противоречит некоторым его собственным утверждениям и высказываниям. Так, Вашкевич Н.Н. пишет, что «идиома лапшу на уши вешать не может быть наследием из какого-то праязыка, поскольку появилась в русском языке на наших глазах»[171]. Разве это утверждение не говорит в пользу историчности языка?

Как уже говорилось выше, более точный смысл слов в русском языке можно найти, если прибегнуть к особенностям арабского языка. Чтение многих слов на арабском языке в обратном порядке выявит точный смысл того предмета или явления, которые отражает слово. Полагаю, что будет достаточно привести только один пример из идиом, которые подверг Вашкевич Н.Н., чтобы убедиться, что наше представление о казалось бы понятных нам слов, на самом деле имеют совсем другое значение, другой смысл. В приведенном разделе могу подтвердить, что не только в арабском языке, но и в иранской группе языков слово *қозӣ* тоже переводится как судья. Возможно, что оно в иранскую группу языков перекочевало из арабского языка. Теперь выдержка из работы Вашкевича.

«***Фразеологические козы.***

Наши козы странностью и разнообразием от наших собак мало чем отличаются. Взять хотя бы ту, что у Сидора была. То ли в огород забрела, то ли еще какую шкоду сотворила, только взял ее Сидор и выпорол, да так нещадно, что бедная коза в поговорку вошла, чем и своего хозяина прославила. Как говорится, нет худа без добра.

Это еще что! У нас есть и служивые козы, которых время от времени отправляют в отставку. Вместе с ихними барабанщиками. То ли по старости, то ли от того, что со служебными обязанностями не справляются.

Еще на козах как и на собаках у нас ездят. Мы говорим иногда на козе не подъедешь, когда не знаем, как подступиться к кому-нибудь, словно коза - это нечто такое, чем обычно решаются дела.

Что и говорить, наши козы не менее загадочны, чем собаки.

[170] Вашкевич Н.Н. Системные языки мозга. Магия слова, разгадка мифов и легенд, язык и физиология, пробуждение сознания. – М.: «Библиотека расовой мысли», 2002. - С. 7 электронного варианта книги.
[171] Вашкевич Н.Н. Там же, с. 7.

Пытались разгадать некоторых из них и этимологи. Вот что они пишут, например, о выражении отставной козы барабанщик. "Выражение идет от широко распространенной в старину ярмарочной забавы водить напоказ ручного медведя, которого сопровождал пляшущий мальчик, наряженный козой, и барабанщик, который бил в барабан, как бы аккомпанируя этой пляске". Ну что здесь скажешь. Может быть, и был такой обычай у наших предков, только что с того? Причем здесь отставная коза? Кто отправлял в отставку этого мальчика? На мой взгляд, объяснение еще более темное и абсурдное, чем само выражение. Как говорится, шито оно белыми нитками. Кстати, почему мы так говорим? Если вы спросите специалиста по этимологии, он обязательно придумает какую-нибудь историю про портного. А он здесь и не причем. Просто по-арабски била мантык значит "без логики". По-моему, точнее о приведенном выше объяснении не скажешь. Во всяком случае, науки здесь никакой. Одна фантазия.

Чтобы восстановить логику, надо просто козу выписать арабскими буквами, получим судью. Казн, а по-арабски - это судья, а вовсе не коза и даже не мальчик. Что касается обычаев, то здесь речь идет об обычае приводить приговор в исполнение сразу же после его вынесения, что требовало, чтобы в штате судьи был и барабанщик, под дробь барабана которого пороли, а по терминологии той поры, "драли" от арабского корня ДРЪ "снимать кожу" провинившегося.

Понятно, что судья имел огромный авторитет и вес среди мирян, но только до тех пор, пока не уходил в отставку, после чего становился человеком, не заслуживающим никакого внимания, таким, с которым можно было уже не считаться.

В русском языке вообще-то есть слово казн. Поэтому странно, что мои коллеги-филологи не догадались, о ком идет речь. Знания арабского здесь и не нужны. Другое дело поговорка выдрать как Сидорову козу. Если не знаешь арабского, как поймешь, что садар каза в арабской графике означает "вышел приговор, решение судьи"? Выходит, здесь и нет никакого Сидора. Просто созвучие с арабским выражением. А буквальный смысл поговорки: "выдрать так, как вышло решение судьи, в точном с ним соответствии", то есть без снисхождения. Назначил судья, то бишь казий, скажем, сорок палок - сорок и получай. Вот в этом все и дело. Понятно, что о происхождении "сидоровой козы" во Фразеологическом словаре вы не найдете ни слова.

Арабское слово каза означает не только решение судьи, но и суд, судопроизводство. Корень для русского человека знаком, например, по

слову наказание или казнь. Также и казуистика того же корня. Его точное значение -"рассмотрение отдельных судебных дел, случаев". Отсюда и наша оказия и оказался и даже кажется. Даже газета от этого корня. Это арабское слово казыйет - в некоторых диалектах оно произносится через Г - означает "дело", и не только судебное, но и если речь идет, например, о рабочем деле. Ученые утверждают, что газета происходит от названия итальянской монеты. Но это тоже белыми нитками. Никогда не слышал, чтобы газета называлась по цене, даже когда цены на них были стабильными. А вот дело - слово, которое часто присутствует в названиях самых разных газет и на русском языке, и на иностранных. От него и общее название газеты.

Теперь будет понятным и другое выражение с козой: на козе не подъедешь, то есть не решишь в обычном правовом порядке.

Итак, все три козы родственницы, хотя на первый взгляд и не скажешь. Да ведь и слово сказать того же корня. Это ведь означает "рассудить, высказать свое решение". Реальная коза - другого корня, а именно КЗЗ "прыгать".

Одних собак и коз, что в нашей фразеологии, вполне достаточно для человека с нормальной головой, чтобы сделать однозначный вывод о неслучайности этих языковых совпадений»[172].

Родители вправе спросить - а зачем нужна эта информация, и каким образом она может помочь в работе с детьми при изучении языка? Во-первых, в русском языке непаханое поле в части уточнения значений многих слов, смысл которых до сих пор неясен. Во-вторых, структуре слова до сих пор не уделяется достаточного внимания, что существенно влияет на изучение языка и на понимания смысла не только каждого слова, но даже каждого звука в слове. «*Звуки как кожа. Они так одевают смысл, что не отдерешь... Смысл – это как душа, а звуки – как тело..., а душу же не вынешь из тела»*[173].

У Берлянд Ирины Ефимовны в её интересной книге «Загадки слова» приводятся уроки-диалоги, через которые высвечиваются острые углы в понимании сущности языка, слова, грамматики и т.д. К примеру, «в слове *число* есть **-ло**, как в словах ши**ло**, мы**ло**, кры**ло** – все эти слова называют вещи, которыми что-то делают – моют, роют, числят…»[174]. Далее в уроках-диалогах осуществляется анализ значений букв в словах. Не буду приводить их все, но опять же для примера возьмем букву «Ч». Как интерпретируют её в «бумажной» школе в

[172] Вашкевич Н.Н. Там же, с. 10-11.
[173] Берлянд И.Е. Загадки слова. – М.-Берлин: «Директ-Медиа», 2015. - С. 151.
[174] Там же, с. 42.

диалоге: *«Если собрать все слова с первым звуком Ч (чаша, череп, чан, чулок и т.д.), то все остальные звуки друг друга уничтожат, и то общее значение, какое есть у этих слов, и будет значением Ч. Сравнивая эти слова на Ч, мы видим, что все они значат одно тело в оболочке другого; Ч – значит оболочка»*[175]. И такому анализу в этой книге подвергнуты практически все буквы русского алфавита.

Л.А. Шкатова в своей книге «Как слово отзовется» приводит высказывание Ф. Энгельса: «Какой прекрасный русский язык! Все преимущества немецкого, без его ужасной грубости!»[176] А ведь немецкий язык – язык науки, хотя бы уже в силу своей строгой грамматики. Изучать русский язык, не раскрывая его множественные тайны, значит обречь процесс изучения языка на скучное и нудное занятие. А если учесть, какие возможности таит в себе русский язык, когда он растворяется в поэзии и художественной литературе, то действительно ему нет равных в мире.

Русский язык просто необходимо беречь и развивать, ограждая, где в этом есть необходимость, от влияния других языков, которые сегодня доминируют только потому, что обслуживают господствующие в обществе отношения, но которые рано или поздно канут в Лету. В данном случае речь идет, прежде всего, об английском языке.

Документирую высказанную мысль следующим цитированием текста из достаточно серьезного источника, в котором осуществлена как бы выжимка из сравнительного анализа двух языков - английского и русского. Не со всеми положениями автора публикации, которая взята для цитирования важного вывода, можно согласиться, но нельзя не согласиться с тем, что утверждает автор в отношении некоторых коммуникативных достоинствах русского языка. «Подводя итог нашему первому и достаточно поверхностному сравнению языкового сознания русских и англичан можно сказать, что за внешним сходством формальной структуры ядра языкового сознания русских и англичан стоят совершенно разные образы мира. И если английское языковое сознание является сознанием, прежде всего, социального существа, направленного на внешний мир, и демонстрирует нам те самые необходимые для успешной рыночной экономики особенности протестантского образа мира, вполне логичного и законченного в самом себе, то образ мира современных русских имеет совершенно другую направленность, хотя естественная, присущая ему логичность и нарушена внедрением в него только потребительской функции денег.

---

[175] Там же, с. 49.

[176] Шкатова Л.А. Как слово отзовется. Беседы о разговорной речи челябинцев. - Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1986. - С. 7.

Русское языковое сознание направлено и на себя, и на другого, в котором оно видит, прежде всего, ***друга,*** хорошего ***человека***. Можно сказать, что сознание русских – это сознание "другоцентрическое". Русские живут как бы по оси ***я – он*** и во внутреннем пространстве. Русский – это скорее человек думающий и / или говорящий, и все оценивающий»[177]. Поэтому достаточно легко воспринимается смысл выражения – «Он мой друг», т.е. он и есть я-другой.

Я уже не говорю о том, что специального подтверждения фактов легкого распространения русского языка в иных культурах не требуется для тех, кто часто бывает за границей и читает на русском языке надписи на фасадах торговых центров, выслушивает на неплохо поставленном русском языке навязчивый сервис со стороны арабских, китайских, турецких торговцев при реализации ими штучного товара или услуг. Торгашеское начало в общении перекрывается обнаруживающимся смыслом человеческого общения вне какого-либо частного интереса.

Особое внимание истокам смыслового содержания русского языка при его изучении должно уделяться хотя бы уже на том основании, что «все слова всех языков, - по мнению того же Н.Н. Вашкевича, - в конечном итоге восходят либо к русскому, либо к арабскому. Непонятное в русском мотивируется через арабский и наоборот. Все непонятное в других языках объясняется либо через русский, либо через арабский»[178]. Насколько автор убедителен, доказывая данное утверждение в нескольких своих работах, требует серьезных дополнительных исследований и подтверждений. Можно сказать, что, по сути, автором была нащупана как бы периодическая система языка вообще, его универсальный алгоритм, как это было сделано в свое время в химии Д.И. Менделеевым. Если бы в структуре языка периодичность отсутствовала в принципе, то было бы непосильной задачей осуществить любое программное обеспечение, которое имеется на сегодняшний день для работы с текстами на электронных носителях.

Возникновение любой теоретической модели, выведение системы, вне исследования развития той или иной идеи в её историческом аспекте, просто невозможно. Тем более это верно, когда и поскольку результатом познания является понятие, а понятие по своей сути и есть история, то понять любой предмет можно, изучив историю его возникновения и развития. К языку такой подход не только возбраня-

---

[177] Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания. Психолингвистика: Хрестоматия. – Челябинск: ЮУрГУ, 2007. - С. 97-98

[178] Вашкевич Н.Н. За семью печатями. Тайны происхождения языка. Библейские символы. Русская фразеология. - Изд. 2-е, доп.. - М., 2004. - С. 8.

ется, а он просто необходим. Поэтому из всех существующих этимологических словарей русского языка, по моему мнению, целесообразнее обращаться к Историко-Этимологическому словарю современного русского языка, составленного П.Я. Черных. Однако составление полного этимологического словаря, с использованием методик Вашкевича Н.Н., примененных им в его работах, и особенно при написании этимологического словаря избранных идиом русского языка, еще предстоит выполнить. Но в этом случае было бы целесообразным перестроить всю систему преподавания русского языка в стенах образовательных учреждений. Поэтому я не удивлялся, когда при изучении специальной литературы мне нередко встречались высказывания об отсутствии на сегодняшний день методик, благодаря которым можно успешно осуществлять неформальное обучение детей и студентов русскому языку в образовательных учреждениях.

Читатель может возразить, заявив, что любой ребенок начинает осваивать язык без того, чтобы изучать его историю и грамматическую структуру. Это так, но чтобы понять, почему все же возникает речь у ребенка, необходимо вернуться к собственным основаниям присвоения членораздельной речи детьми.

У любого ребенка потребность в общении посредством членораздельной речи возникает только после того, как им схвачена, пусть самая абстрактная, но все же связь между ним, ближайшими предметами культуры, которыми манипулирует именно ребенок, и другим человеком, оказавшимся внутри его младенческого бытия. Уловить эту связь через предметы культуры ребенок может лишь при обнаружении им функционального значения того или иного предмета культуры. На присвоение необходимого минимума способностей манипулировать предметами культуры по их функциональным характеристикам, значимых хотя бы для ближайшего окружения ребенка, у самого ребенка уходит два три года, прежде чем он начнет говорить. Временно́й период начала речевой деятельности и её качество зависят от количества и качества предметов культуры, интенсивности пользования ими ребенком.

Проще говоря, чем разнообразнее детские погремушки по окраске, по издаваемым ими звукам, формам, пластичности, жесткости и т.д., и чем больше манипулирование ими ребенком и взрослыми, сопровождаемое речью взрослых, тем успешнее будет накапливаться потенциал для замещения этих предметов культуры словами, т.е. знаками, которые их представляют в общении между людьми. Равно как и двигательная активность ребенка, самостоятельное перемещение его тела в социо-культурном пространстве, и особенно кисти руки, явным

образом будет способствовать развитию речи, чем его пассивное ничегонеделанье.

Все предметы культуры для ребенка с самого начала имеют «не биологическое, а общественно-историческое значение» (Ильенков Э.В.). Ранее приведенный пример с соской является достаточно убедительным в плане того, что этот вроде бы незамысловатый предмет культуры прерывает цепь биологической потребности ребенка в принятии пищи и естественным способом его удовлетворения. Уже в этом акте (сосание соски) ребенок оказывается в пространстве и в отношениях, выходящих за рамки естественно природных связей и отношений, т.е. он оказывается в пространстве и в отношениях между общественными существами с несколько иными целями, чем животные. Понять эти неестественные, т.е. культурно-исторические способы взаимодействия, и участвовать в них ребенок пытается также посредством языка, речи.

Язык начинается с жестов, которыми можно выразить всё, именно поэтому слепоглухая Н. Корнеева (ныне Крылатова) смогла в год научить читать своих дочерей посредством жестов, о чем выше уже упоминалось. Мне было самому интересно читать описанный ею опыт, а потом, уже в личной беседе и общении с ней и с её дочерьми, убедиться в достаточно высокой степени их развитости и способности самостоятельно решать житейские проблемы[*]. В основе методики, которая возникла в вынужденном эксперименте, поставленного самой жизнью, лежит, со слов Наташи Корнеевой-Крылатовой, использование проприосенсорной модели дуплексных знаковых матриц, благодаря которой становится возможным с помощью дактилологии формировать грамотность задолго до того, как дети научатся читать и писать. К сожалению, представленный при личном общении в домашней обстановке вариант доклада Натальи Корнеевой и описанный в статье Ольги Мариничевой «Кто кому поводырь?» не являлся первоисточником в виде печатного издания, который у нее самой на момент непосредственного общения со мной отсутствовал, поэтому затруднительна, к сожалению, ссылка на первоисточник.

Возможность научить ребенка читать и писать уже в ясельном возрасте закономерно вытекает из самой сути описанной Корнеевой методики, которая полностью согласуется с ролью руки в развитии речи, и особенно той её части, которая называется кистью.

Основываясь именно на знаменательном эксперименте в Загор-

[*] См. Крылатова Н.Н. Опыт опережающего обучения дактильному общению со слепоглухой матерью сенсорно здорового ребенка раннего возраста. «Кто кому поводырь» // Учительская газета, № 25 от 20 июня 2006 года.

ском (ныне г. Сергиев-Посад) интернате для слепоглухонемых, советский ученый философ Э.В. Ильенков, принимавший в нем самое активное практическое и теоретическое участие, пришел к фундаментальному выводу, который выразил следующим образом. «Здесь, прежде чем приступить к обучению ребенка языку (даже в самой элементарной его форме – жестовой), приходится сперва вооружить его умением вести себя по-человечески в сфере человечески - организованного быта. На этой почве речь (язык) прививается уже без труда. В обратном же порядке невозможно сформировать ни того, ни другого. И на всех последующих этапах обучения языку это обучение совершается только через «оречевление» его собственной, уже сформированной и уже свершившейся и свершающейся предметной человеческой деятельности, так что логика реальной специфически-человеческой (целесообразной) деятельности всегда усваивается раньше, чем лингвистические схемы речи, чем «логика языка», и всегда служит основой и прообразом этой последней.

Поэтому логику мышления можно понять до, вне и независимо от исследования логики языка, но в обратном порядке нельзя понять ни язык, ни мышление»[179].

Когда младенец бодрствует, но молчит, чаще всего взрослые радуются этому факту, вместо того, чтобы в этот момент дозировано и целенаправленно обогащать его своими деятельностными способностями. Дозированность в данном случае нужна не только для того, чтобы не утомлять и не перегружать нервную систему младенца, но и для того, чтобы чувствовать, когда ребенок начинает проявлять хоть какую-то самостоятельность при манипулировании предметами, что должно быть сигналом ослабления активности со стороны взрослого. Ребенок сам даст понять своим поведением, что он устал от общения, когда дойдет до пределов, в границах которых он в состоянии освоить ту или иную человеческую способность.

Итак, когда воспитываете своего ребенка, пытаетесь учить его говорить, забудьте про библейское изречение, что в начале было слово, но всегда помните, что в начале было, есть и будет дело, называемое у человека предметно-преобразующей деятельностью, которая всегда осуществляется совместно с другими и для любого другого. Видение ребенком другого и означает, что он начал выстраивает внутри себя образ, схему отношений, способы своего поведения с другими, в том числе и в речевой форме. А видение другого человека только и возможно в самой деятельности, через деятельность, особен-

[179] Ильенков Э.В. Соображения по вопросу об отношении мышления и языка (речи) // «Вопросы философии», № 6, 1977. - С. 96.

но в процессе совместной с ребенком предметно-преобразующей деятельности.

Возникающая цель общения в такой деятельности всегда предварительно ребенком оформляется в речи про себя, которую он на первых порах еще не научился скрывать, поэтому и проговаривает, чаще всего, вслух то́, о чем думает, чего желает. Говорение ребенка в этих случаях сопровождается жестами, но чаще всего телодвижением, неосознанным принятием определенной позы, которые и свидетельствуют о его внутреннем состоянии психики. Если взрослые сознательно могут принимать ту или иную позу, особенно когда они осведомлены об их значении и смыслах, то у ребенка в этих позах проявляется его непосредственность. Жесты у ребенка, как и частое рисование, являются предтечей для изложения и принятия мысли в письменной форме, поэтому очень важно ребенку давать любую возможность рисовать, чем, собственно говоря, любит заниматься почти каждый ребенок.

Итак, самое общее представление о языке, обнаруживающееся то в речи, то в жестах, то в мимике или в графике и т.п., должно предшествовать при более глубоком изучении пониманию того, что *человеческий язык, в любой его форме, является исключительно продуктом социальных отношений и не может быть врожденной способностью человека.* Кроме того, важно понять и другую сторону основания для функционирования языка – это наличие смысла в самой речи. Можно блестяще, к примеру, сложить стихотворные строчки с точки зрения правил стихосложения, но потерять в этой формализации всякий смысл высказывания в поэтической форме. Когда показывал свои немногочисленные стихи представителям в области литературы, все были едины в том, что они имеют смысл, но каждый делал свои поправки, замечания и предложения с точки зрения правил стихосложения. Я понимал, что в данной области, даже если это просто временное увлечение, нет предела для совершенствования. Поэтому с благодарностью принимал советы и старался что-то понять и чему-то научиться. Но все были едины в одном, что безупречный стих, с точки зрения стихосложения не имеет никакой ценности, если в нём отсутствует смысл. Примерно такие же мнения были и по отношению к моим рассказам.

Временные увлечения и проба пера, по своей сути, были той самой попыткой на деле, т.е. через практическую деятельность в области писательства, еще раз убедиться, что невозможно освоить что-то и понять, пока не будет осуществляться реальная деятельность в той области, которая стала предметом изучения. Поэтому необходимо не-

заметно ставить ребенка в такие условия, внутри которых будут порождаться проблемы (противоречия), разрешение которых он сможет успешно осуществлять с помощью лингвистики. К примеру, ребенка можно попросить написать письмо Деду Морозу, Снегурочке, Волшебнику Изумрудного города, любимому человеку (все зависит от возраста ребенка), в котором он должен объяснить свои желания или просьбы. При этом ребенку можно сказать, что получатель письма сможет выполнить его просьбу, если он письмо напишет сам, аккуратно и без ошибок. Ребенок напишет письмо, взрослому человеку достаточно будет его прочитать и сказать, что есть ошибки, найти и исправить которые должен сам ребенок, поскольку это одно из условий того, кому адресовано письмо. Ограничивать свои импровизации и фантазии в этом деле не стоит, т.е. не стоит подходить к этому формально.

Грамотность, т.е. знание грамматики языка – это инструмент, которым человек научился правильно пользоваться в строгом согласии с логикой его функционирования, а вот что уже в результате этого использования может получиться - не всегда зависит от грамматики.

Общезначимый результат от любой речевой деятельности зависит от того, насколько пользователь включен в общественную практику как его полноправный агент. И практика эта начинается у каждого человека с первых дней его жизни и следует за ним до самого его конца, продолжая оставаться востребованной в жизни других людей, если она изначально складывалась как жизнь для других. Но основы языковой (речевой) практики закладываются в первые два-три года жизни ребенка. Совершенно не случайно бытует поговорка, что человеку нужно два года, чтобы научиться говорить, и иногда требуется вся жизнь, чтобы научиться молчать.

Теперь можно и нужно обратить внимание на способы освоения детьми письменной речи, которая, как правило, сопровождается одновременно развитием навыков чтения.

Завязь письменной речи, как уже было сказано, закладывается в жестах, с рисунков, так как и то, и другое базируется на знаковых заместителях деятельности.

Сначала в школе или в домашних условиях дети проходят азбуку, складывая по буквам слова. Затем, научившись это делать, дети переходят к урокам чтения, как и требует этого образовательная программа. И, наконец, эти чтения превращаются в уроки литературы. Но чтó является предметом изучения на этих уроках, называемых литературой? До сих пор нет той ясности, которая могла бы пролить свет на суть изучения художественных произведений.

Ответить на этот вопрос крайне сложно, так как предмет чтения в самой познавательной деятельности не обозначен до сих пор. Никак он не обозначен и в образовательных программах по литературе. Вернее, он обозначен именно как чтение литературы, но разве ж тексты и буквы могут возбуждать интерес к тому, ради чего литературные произведения создаются? Если коротко сказать, то «процесс обучения чтению должен быть понят как *перестройка управления устной речью, превращение его из автоматического в произвольный, сознательно регулируемый процесс, с последующей автоматизацией*»[180]. Это, что называется, техническая сторона обучения чтению. Но при этом очень важно понять, для чего человек учится читать, понять сам смысл такого действия, как чтение.

Очень редко, но в жизни могут произойти встречи, когда человек успешно усваивает грамматику языка, но делает он это настолько формально, что за деревьями не видит леса.

У меня был опыт общения с таким человеком, знанию которого формальной стороны грамматики русского языка можно было позавидовать. Но в самих суждениях, с абсолютно точным использованием правил орфографии, пунктуации и стилистики, нарушались гуманистические принципы языка, в основе которого лежат универсальность и открытость к всеобщности и к свободе творчества. Они, эти принципы, просто не учитывались рассуждающим человеком, которого и человеком трудно было назвать, разве только что роботом. Увы, не достаточно учитывались и мало изучались эти принципы в учебных заведениях СССР, как, впрочем, они практически уже совсем не учитываются и не являются предметом изучения в современной российской системе школьного образования. В его суждениях, как из рога изобилия, лились фразы, известные как человеконенавистнические: «каждому свое», «потомок голытьбы» и т.п. При таком подходе, этого человека можно было бы назвать не потомком, а ярым приверженцем теорий Карла Хáусхофера, Фридриха Ратцеля, Фридриха Ницше и даже Чезаре Ломброзо, которые послужили фундаментом для идеологии нацизма. Вот так, даже очень успешное формальное усвоение грамматики языка без понимания его главной социальной функции, не обогащают, а обедняют внутренний мир человека.

Помнится, в детстве мать заставляла меня каждый день прочитывать определенное количество страниц в книге, и она не была так уж далека от требований, которые тогда существовали в школах, и которые существуют в современной школе. Суть чтения сводилась к про-

[180] Эльконин Д.Б. Как научить детей читать // В сб. «Психическое развитие в детских возрастах». – М.-Воронеж, 1995. - С. 330.

чтению текста как можно в большом объеме, с его запоминанием и последующим пересказом. Долго и мучительно читал указанные пальцем страницы «от сих и до сих», пытаясь хоть что-то запомнить, чтобы отчитаться о проделанной работе. Но пришло время, и я сам начал искать книги, которые были мне интересны, не замечая, как читал их одну за другой, а некоторые и по несколько раз. Что же произошло?

Скорее всего, имел место такой период в жизни, который наступает в жизни практически каждого подростка, когда чтение постепенно перестает быть формальной обязанностью, а образное мышление все чаще обогащается не только бесплодным и случайным созерцанием художественных произведений различного жанра, а начинается период самостоятельного творения образов. В эти моменты заводятся личные дневники, пишутся наивные и неуклюжие стихи, возникают записки, и начинается переписка с родными и даже незнакомыми людьми. Не знаю, как сейчас, но в 60-х – 70-х годах ушедшего, увы, века, школьники часто переписывались друг с другом, проживая в разных городах, но обучаясь в одноименных школах или школах с одинаковыми номерами.

Скорость чтения - важный фактор для количества информации, но в данном разделе книги не ставится цель обучать скорочтению. Для этого уже имеется соответствующая литература и методики. И, прежде чем обратиться к ним, дорасти до них, достаточно в домашних условиях самостоятельно освоить простейшие правила обучения чтению.

Обычно детей обучают алфавиту, произнося буквы так, как они должны звучать, но тогда восприятие слова в процессе чтения такое правильно освоенное название букв скорее является помехой при обучении чтению. «В основе трудностей, часто встречающихся в практике обучения грамоте (мук слияния), лежит тот простой факт, что дети конструируют звуковую форму слов не из звуков, а из названий букв»[181]. Можно рекомендовать следующую методику, которая вполне оправдала себя на практике.

Во-первых, начинать можно читать слова, в которых нет слогов. К примеру, **я, ты, мы, он, вот** и т.п**.** При этом важно ребенку показывать, что букву **т** в слове **ты** не следует произносить так, как она звучит в алфавите. Ведь дети чаще всего и начинают читать слово, произнося букву так, как он её знает из алфавита. Он и произносит при чтении слова **ты** букву **т**, как **тэ**, и тогда у него при чтении слово **ты**

[181] Эльконин Д.Б. Как научить детей читать // В сб. «Психическое развитие в детских возрастах». – М.-Воронеж, 1995. - С. 331.

произносится как **тэы**; также как в слове **мы** ребенок букву **м** произносит как **эм,** и тогда получается при чтении не **мы**, а **эмы** и т.п. Конечно, это несколько упрощенный вариант на указание типичных ошибок при первоначальных шагах обучения чтению, но эти ошибки достаточно характерны и распространены.

Устранение второй типичной ошибки при чтении, которая связана с нахождением рядом друг с другом двух согласных букв, возможно по такому же сценарию, т.е. когда необходимо произносить обе, друг за другом следующие согласные, не так, как они звучат в алфавите. Например, в слове **трос** буквы **т** и **р** не следует произносить так, как они произносятся в алфавите. При всей простоте данной методики, она срабатывает безупречно. Ребенок гораздо быстрее начинает правильно произносить слова при чтении текста.

И еще одно правило, связанное с произнесением друг за другом идущих согласной и гласной букв при чтении. В этом правиле учитываются функции гласных фонем. Проще будет процитировать это правило (своего рода методику). «Видишь согласную букву – не произноси её звукового значения, а смотри на следующую за ней букву, обозначающую гласный звук. Если это буквы **а, о, у, ы,** то согласная обозначает твердый согласный звук, если это буквы **я, ю, е, и,** то согласная обозначает мягкий согласный звук»[182].

Есть золотое правило, касающееся как скорости чтения, так и скорости получения информации в результате чтения. Оно звучит буквально следующим образом – *чем больше читаешь, тем меньше нужно читать*. Свою практичность и эффективность данное правило обнаруживает быстро. Для начала достаточно при домашнем чтении с ребенком делать следующие действия. Прочитал ребенок упражнение, которое, как правило, по своему объему незначительно, попросите его это же упражнение прочитать еще раз. Уже при повторном выполнении этого же упражнения скорость чтения увеличивается. Можно в третий раз ребенка попросить прочитать это упражнение. Естественно, скорость чтения опять увеличится. Но, при этом, очень важно участвовать совместно с ребенком в раскрытии смысла и значения чуть ли не каждого слова. Такое обучение на начальном этапе на будущее приучит ребенка относиться к тексту достаточно внимательно. Что в этом случае происходит?

А происходит очень простая вещь. Ребенок при повторном прочтении текста знает не только содержание текста, но и трудные слова, на которые он уже не тратит время, чтобы их сложить при прочтении

[182] Эльконин Д.Б. Как научить детей читать // В сб. «Психическое развитие в детских возрастах». – М.-Воронеж, 1995. - С. 335.

правильно. Но скорость чтения будет еще выше, если вместе с ребенком будете уточнять смысл малопонятных и незнакомых для него слов, которые встречаются в тексте, ставшего упражнением для чтения. Для ребенка выполнение в таком ракурсе упражнений по чтению обретет смысл. Упражнения по чтению, в которых дается информация, что «мама мыла раму», вызывает лишь иронию. Ну, какой тут смысл может возникнуть, и уж тем более желание читать подобного рода предложения?

Более того, прежде, чем начинать читать текст с ребенком, следует его приучать обращать внимание на заголовок, на название текста. В данном случае происходит настрой на получение целенаправленной информации, заложенной уже в названии.

Таким образом, достаточно с ребенком позаниматься в указанном формате один-два месяца, благодаря чему он сможет понимать смысл применяемого правила при чтении, и это упражнение вплотную подведет его к главной цели чтения - уяснение смысла в прочитанном тексте через призму собственного мироощущения.

Ребенок еще больше поймет смысл и содержание текста, если вы попытаетесь приучать его самостоятельно излагать свои мысли после его прочтения. Для этого просто пытайтесь неформально обсуждать с ним прочитанный текст, расширяя информацию. Удачно подобранные тексты, с точки зрения содержательности, будут ребенку интересны. В конце концов, несложно с ним затеять переписку с дальними родственниками, или даже с волшебником или любимым персонажем, которым ребенок в письмах будет рассказывать о себе, своих желаниях. В данном случае, развитие письменной речи у ребенка будет идти семимильными шагами.

Все это важно и полезно, но все же нельзя не выразить опасения, что до сих пор в школах не ставится во главу угла основная цель при освоении как письменной, так и устной речи. Что это за цель? Это развитие навыков видеть смысл и образы, которые содержат письменные тексты, чаще всего взятые из классических произведений. В этом и заключается развитие в ребенке способности «вычерпывать» до капли смысл из текста. Без смысла чтение превращается в пытку для детей, в наказание, в повинность. А в чем тогда их вина, которую мы им вменяем? В отсутствии выразительности или излишнем артистизме при чтении или устном говорении? В неспособности выдерживать логику суждений от начала и до конца? В неспособности соотносить тексты с реальностью? Но это не вина школьников, а беда. Вина, в данном случае, педагогов и всей системы образования, но не школьников. При всех проблемах, существующих в системе государствен-

ного образования, к счастью, есть педагоги и исследователи, которые способны пробуждать в ребенке любовь к языку. Пусть их мало, они редкость, но именно на них держится наука под названием *языкознание*. Ищите эти жемчужины, изучайте их и развивайте в себе любовь и уважение к языку. Если у вас самих не возникает уважительного отношения к языку, то ребенок никогда не будет рядом с вами в качестве умного собеседника.

Многое следует перестроить и учесть в школьных программах при развитии речевой деятельности детей. В частности, детям необходимо объяснить разницу между письменной и устной речью. Устная речь обращена, как правило, непосредственно к собеседнику или к определенному кругу лиц, тогда как письменная речь, как правило, обращена к неопределенному кругу лиц, к неизвестному собеседнику. Вот тут-то ребенок и должен иметь в себе образ этого собеседника, и без развития воображения в данном случае не обойтись. Чтение художественной литературы, вкупе с собственным творчеством излагать свои мысли на письме, будет неизбежно способствовать развитию воображения у ребенка. Даже если это вариант письменного послания, адресованного конкретному лицу, оно должно выражать отношение к собеседнику, как если бы он представлял некую всеобщность, некоторую историчность, а не случайную пылинку, которую можно небрежно стряхнуть с плеча, или даже золотинку, которую можно бережно упаковать, спрятав от людских глаз.

Вспомните, как отозвался учитель истории в известном кинофильме «Доживем до понедельника» о личных письмах лейтенанта П.П. Шмидта к женщине, которую он любил без надежды на взаимность. При этом учитель счел важным для себя рекомендовать ученикам старших классов их прочитать. Хотя это и были письма личные, но они были написаны личностью, способной возвыситься в чувствах к женщине до идеала, а он, как известно, бессмертен. А этой женщиной была всего лишь случайная попутчица Петра Петровича в поезде и ничем не примечательная Зинаида Ризберг. Но о ней узнал мир благодаря чувствам к ней П.П. Шмидта. Так личное и интимное чувство может превратиться в предмет эстетического наслаждения и в нечто возвышенное.

Совместное чтение с детьми сказок, детских рассказов, обязательное раскрытие образов, заложенных в них, сделает предмет литературы осмысленным и интересным занятием. Как выразился в переписке со мной Г.В. Лобастов, «Ребенка надо вводить в сферу эстетических чувств, выраженных в форме художественной литературы. Образное содержание, выраженное здесь, и должно быть прочувство-

вано и пережито, чтобы стать формой и способом собственного чувства. Эти образы можно изучать, но это изучение ничего общего не имеет с эстетикой, с чувством красоты. Это искусствоведение, рефлексия литературно-художественного творчества. Здесь литература – предмет».

И несколько слов об изучении иностранных языков. Ни для кого не является секретом, что погруженность в языковую среду является залогом в успешном освоении любого языка, если в этой среде будет проявляться активность и заинтересованность в общении. А если обстоятельства вас вынуждают общаться, то не следует избегать таких возможностей. В данном случае можно быть даже несколько «нахальным» и начинать говорить смело, используя те знания, которые у вас уже есть.

Если вы знаете какой-нибудь иностранный язык, то просто говорите на нем с ребенком, и результаты его освоения ребенком не задержатся. Известны эпизоды, когда в Испанию в середине 30-х годах прошлого столетия в качестве переводчиков приезжали девушки «добровольцы». Сходя с трапов пароходов, они слушали радостно встречающих их испанцев, но ничего не понимали. И тогда их испанцы успокаивали, что помогут девушкам быстро освоить язык. Встречающие не догадывались, что разговаривали с переводчиками. Позже эти девушки действительно быстро адаптировались к условиям в качестве военных переводчиков, с улыбкой вспоминая свои первые дни в Испании.

Но как быть, когда языковая структура родного языка уже освоена и стала несколько довлеть в речи ребенка? Как правило, в школах происходит замещение структуры родного языка иностранным языком, что совсем недопустимо. На самом деле при изучении иностранного языка важнее не изучение его, а развитие чувства языка, как это происходит у детей. Существует достаточно эффективная методика по развитию естественного погружения в язык – это методика Аркадия Зильбермана «Языковой мост». При этой методике возраст не помеха, как и, якобы, плохая память.

Есть еще одна методика, которая стара, как мир. Это заучивание наизусть не отдельных слов, а целых текстов с одновременным знанием перевода не только предложений, но и каждого слова в них. И чем больше заучиваются тексты, тем неожиданнее проявляется чувствование языка. При этом важно произносить тексты вслух.

Поскольку «познание начинается с удивления» (Аристотель), то в изучении языка не переставайте находить способы и возможности удивлять себя и своих детей. Ведь удивление всегда возникает тогда,

когда тысячи раз встречающиеся предметы или явления непредсказуемо поворачиваются к вам под тем углом, который вы совершенно не ожидали. Вот фрагмент диалога между Петровым Д. и Борейко В. - *Хочешь меньше чем за минуту узнать несколько тысяч итальянских слов?* Я недоверчиво покосился на него: вроде ещё толком и не пили…

- *Всё очень просто,* - успокоил Петров. - *Достаточно в русских словах, оканчивающихся на* **«ция»**, *заменить эту «ция» на* **«zione»: revoluzione, emozione, illustrazione, vibrazione, cassazione** *и т.д.* Я обалдел: только начали заниматься - а уже знаю тысячи новых слов. И заметно приободрился»[183]. Ну как же в подобных случаях не удивляться и действительно не приободриться, когда вам начнут раскрывать секреты языка подобным образом? А ведь подобными секретами изобилует любой язык. Можно не сомневаться, что при таком подходе интерес к изучению языков у ребенка существенно возрастет. Ведь само слово интерес и означает то́, что́ выходит за пределы знаемого.

Без языка, точнее, речи, трудно себе представить мышление. Но не привязывайте себя жестко к речи, к словам, обосновавшихся в вас с тем объемом содержания, который вам *передан* кем-то, находитесь всегда в состоянии критичного отношения к ним. Есть большая разница между тем, что называется преподаванием (от слова передать), и тем, что называется обучением, и тем более самообучением. Не забывайте, что слова, как и речь - это лишь инструменты в общении, и как бы хорошо вы не владели этими инструментами, научитесь посредством их выявлять существо отношений, как к миру в целом, так и к отдельному человеку, который встречается на вашем жизненном пути, не забывая, при этом, и самого себя. Нет ничего сильнее внутреннего диалога с самим собой. Он может искалечить и даже убить, но он может вылечить и подарить вам ум и вечность. Не переставайте себя открывать заново, не скрывая правды о себе. Лучше о ней узнать от себя, чем от других. В этом и только в этом случае вы будете открывать и себя, и мир во всем их богатстве.

Ничто так не развивает воображение, как художественная литература. Я бы, наверное, сказал, что именно предложения или даже одно слово, в которых скрыты образы, развивают воображение наилучшим образом.

Обычно дети, а иногда и взрослые, спрашивают, зачем человеку воображение и разве нельзя обойтись без него? Нет, нельзя. Предпо-

[183] Петров Д., Борейко В. Магия слова. Диалог о языке и языках. Электронный вариант книги / URL: royallib.com. Цитируемый диалог помещен в главу книги, под названием – Loparlo italiano. Отступление Вадима Борейко. - С. 85-86.

лагается, что образованный человек владеет образным мышлением. Если не развито воображение, то человек с трудом замечает те различия и метаморфозы, которые происходят в одном и том же предмете или в том или ином явлении, но в разное время и при разных обстоятельствах. Поэтому-то чтение литературы так полезно и является необходимым занятием не только для детей, но и для взрослых. Правда, каждый жанр должен быть предметом внимания в соответствии с возрастом ребенка. Опоздал с чтением произведений А. Дюма - старшего в юном возрасте - повзрослевшему человеку их можно не читать, ведь для взрослого человека у Дюма нет строчки для ума.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Можно по-разному относиться к изложенным в данной работе утверждениям. Смог ли убедить читателя в пагубности и не иллюзорности существующих у каждого установок, штампов, стереотипов и т.п., не знаю. Но, судя по тому, что происходит в мире, пагубное влияние на каждого косности и обскурантизма не может не чувствовать практически каждый человек.

Ф. Энгельс в разделе «Естествознание в мире духов» в книге «Диалектика природы» предупреждал об опасности, которая возникает в познании, когда путают науку с обыденностью и с шарлатанством. «Презрение к диалектике не остается безнаказанным. Сколько бы пренебрежения ни выказывать ко всякому теоретическому мышлению, все же без последнего невозможно связать между собой хотя бы два факта природы или уразуметь существующую между ними связь. Вопрос состоит только в том, мыслят ли при этом правильно или нет, - а пренебрежение к теории является, само собой разумеется, самым верным путем к тому, чтобы мыслить натуралистически и тем самым неправильно. Но неправильное мышление, если его последовательно проводить до конца, неизбежно приводит, по давно известному диалектическому закону, к таким результатам, которые прямо противоположны его исходному пункту. И, таким образом, эмпирическое презрение к диалектике наказывается тем, что некоторые из самых трезвых эмпириков становятся жертвой самого дикого из всех суеверий - современного спиритизма»[184].

Как будто и не было более 130 лет с момента высказывания данной мысли. Но, увы, как и сто-двести-триста лет назад, многие сегодня на полном серьезе выстраивают свою жизнь, боясь сглаза, объясняя неудачи или успехи приметами, движением небесных светил и планет, стечению случайных обстоятельств. Объективные условия, которые предшествовали результату и легли в его основание, остаются за пределами ума многих. А что умом не понимается, автоматически заносится в разряд мистики и спекуляций.

[184] Энгельс Ф. Диалектика природы. / Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. - Изд. 2-е. - Т. 20. - М.: «Политическая литература», 1961. - С. 382.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

МЫШЛЕНИЕ, ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ, ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ*

Казалось бы, не имеет смысла выходить с темой о мышлении на аудиторию, у которой можно учиться в этом вопросе, но не учить. Собственно, автор данного доклада скорее преследует именно эту цель - учиться. Но общество, к сожалению, состоит не только из диалектически мыслящих, а значит понимающих личностей, но в своей массе из тех, кто хочет быть счастливым, т.е. чтобы понимали их, но сами они понимать ничего не хотят. И слушать счастливые люди готовы только тогда, когда с ними полностью соглашаются, поэтому в диалогах диалектику все чаще стали подменять консенсуальностью (формальной сговорённостью), которую возвели в ранг чуть ли не единственного критерия истинности любого мнения.

Хлестаковщина захлестнула основную массу людей, у которых «легкость необыкновенная в мыслях» стала синонимом свободы. Великий и мудрый Гоголь сетовал, что доброжелатели не за то хвалят, а критики не за то ругают, прочитав его не такую уж и шуточную комедию «Ревизор».

Пусть не сразу, с известной долей риска и вначале даже на основе страха, а чуть позже и с помощью интуиции, но все же уловил-таки Хлестаков алгоритм души русского чиновника и обывателя, играючи заработав на этом немалые деньги.

Именно уловил, а не понял алгоритм совокупной души таких же любителей поиграть на своеобразии «отдельных духов», которые в свою очередь при «хитром использовании своеобразных особенностей других людей» стремятся «достичь своих случайных целей»[1]. Но таких ли уж случайных целей стремятся достигнуть люди, если допускается сама возможность выстраивать отношения между ними благодаря извне навязанным правилам и схемам?

Еще задолго до возникновения буржуазной системы разделения труда, когда началось массовое штампование индивидов, писались труды, обобщающие образы политиков, поэтов, философов («Характеры» Феофраста, «Сборник жизнеописаний и мнений философов» Диогена Лаэртия), что уже могло свидетельствовать о самой возможности в дос-

---

*Данный научный доклад опубликован в сборнике материалов второй международной конференции памяти Э.В. Ильенкова. Москва, 10-11 марта 2011 г. Современная Гуманитарная Академия.

[1] Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. - т. 3. - Философия духа. – М.: «Мысль», 1977. - С. 7.

таточно ранние периоды формирования структурированного (цивилизованного) общества выделять особенное и общее в единичных индивидах. Правила правилами, но при изучении, как конкретной личности (человеческой души), так и любой их совокупности, арифметические приемы все же не допустимы. Здесь не формальная, а сложная диалектическая взаимосвязь единичного, особенного и общего.

«Что есть всеобщее?» - спрашивал себя Гёте.

- Отдельный случай.

«Что есть особенное?»

Миллион случаев»[2].

В наши дни функционирует целая система, как будто даже и не связанных между собой финансовых, политических, социологических, общественных, государственных, религиозных и т.п. структур, а также самозанятых индивидов, которые научились не только выявлять пороки, но и целенаправленно формировать таковые, делая их предметом воздействия со стороны информационных систем. Карнеги, институт Гэллапа, разработчики систем НЛП, организаторы финансовых пирамид, ТСЖ, психотерапевты и т.д. и т.п. бесконтрольно проводят эксперименты с человеческими душами, облекая результаты своей деятельности в справочники по стандартизации поведения, схемы и пособия, которыми должны руководствоваться в целях успешного развития.

И если отдельная душа воспринимается в обыденном сознании как потемки, хаотическое нагромождение образов и ощущений, то вся их (человеческих душ) живая совокупность есть всеобщность, которую можно выразить как закон. «Всеобщее с точки зрения диалектической логики - синоним закона, управляющего массой индивидов и реализующегося в движении каждого из них, несмотря на их неодинаковость и даже благодаря ей»[3]. Правда, речь в данном, да и в любом другом, случае может идти не о раз и навсегда заданных законах общественного бытия, а о законах, которые являются таким же продуктом человеческой истории, как и сами вещественные предметы культуры, создаваемые людьми. Рассуждать иначе - значит впасть в чистую онтологию.

А потемками отдельную душу называют не потому, что она загадочна из-за непредсказуемости, а скорее всего потому, что она и есть та самая черная кошка в темной комнате, которая, попросту говоря, не встроена в анатомию и физиологию живого человеческого индивида, а находится в социокультурном теле всего человечества. У конкретного же живого индивида она растворена в той социальной среде, которая и

---

[2] Философия. От античности до современности. - М.: «Директмедия паблишинг», 2003. - С. 238 [(ср. П.А. Флоренский, соч. в 4-х томах, т. 3 с. 137)].

[3] Ильенков Э.В. Что же такое личность? // В сб. «С чего начинается личность». - Изд. 2-е. - М.: «Политиздат», 1984. - С. 324.

обеспечивает, в процессе его собственной активной деятельности, жизнедеятельность его души.

А то, что это абсолютно так, практика подтверждала неоднократно. Если индивид в силу тех или иных обстоятельств абсолютно изолируется от социальной среды, исчезает и душа (человеческая психика) этого самого конкретного индивида, т.е. теряется рассудок вместе с разумными формами его обнаружения. Тело есть, но исчезает душа. Затухает одновременно и его (индивида) активная деятельность. Взамен возникает дикое существо, которое по образу жизни человеком уже не является, хотя чисто внешне сохраняет свой человеческий облик. А Салтыков-Щедрин справедливо предположил, что бывший благопристойный и достаточно образованный барин, добровольно самоизолировавшись от общества, найдет для себя удобным передвигаться на четырех конечностях, а не пользоваться благоприобретенным свойством человеческого перемещения в пространстве, т.е. прямохождением.

Ну, а как же различные детекторы лжи, правды, суггестивные технологии, психодиагностика, применение которых невозможно без привлечения и исследования конкретных живых индивидов? Вот как раз здесь не все так сложно, как пытаются иногда представить спиритические хилеры, извлекающие из «темных» глубин человеческой души якобы хранящиеся в ней сокровенные мысли.

Просто прикладная психология, психолингвистика и социология лукавят, утверждая, что сканируют эти самые потаенные залежи скрываемых сокровищ и выводят их на публичное обозрение, в том числе и на обозрение самого хранителя. На самом деле происходит обыкновенная констатация «западений» в психике индивида, если выразить это на языке эзотерики. А, по сути, в результатах обследования фиксируются те или иные формы отчуждения человека от человеческого мира, которые застряли в индивиде как мертвые схемы, готовые штампы поведения, обнаруживающиеся в высказываемых ими мнениях, в том числе выражаемые людьми невербальным способом, в так называемом языке телодвижений.

Вот только схемы эти и штампы не есть исключительный продукт живого индивида, которые генетически были закодированы в нем. Он сам их прижизненно осваивает в реальных отношениях с окружающими его людьми. И их освоение вполне может быть творческим действием, если оно позволяет адаптироваться к наличным условиям жизни. Но чаще всего такое творчество сродни хитрости, но не большого ума, так как подобного рода адаптация может быть выражена на казенном языке как приспособленчество, к творчеству имеющее крайне опосредованное отношение.

Да, судить о личности, игнорируя его внешность, способы его поведения, невозможно. Но не внешность, не само поведение не должны

приниматься как первопричина, как первоисточник особенных и уж тем более всеобщих форм бытия личности, заданных раз и навсегда. И совсем не важно, заданных самой социальной средой, как утверждали бы представители некоторых социологических направления в науке, или они были бы заданы в его телесной структуре. В любом случае это было бы уже не живое тело, а, скорее всего, созданный природой или сообществом (если бы оно само было возможно как набор готовых связей и отношений) робот, что-то вроде киборга.

А то, что существует такое допущение в восприятии человека, может найти свое подтверждение во многих текстах по нейролингвистическому программированию. «Если наш мозг является своеобразным биологическим компьютером, то наши мысли и действия – это программы к нему»[4].

Предвидя возражения со стороны психотерапевтов и их пациентов, следует оговориться, что в данном случае не оспаривается реальная возможность через вскрытие бессознательного, «западения», «искажения» в психике индивида, изменить его сознание, т.е. изменить отношение к определенным вещам, привычкам и т.д. и, тем самым, устранить ближайшую действительную причину заболевания. Подобного рода практика имеет гораздо лучший результат, чем борьба с симптомами, которую ведет официальная медицина, на основе фармакологии, разросшейся в мощную индустрию. Но, как правило, болезнь возвращается, как только индивид (пациент) вновь оказывается в привычной для него среде отношений и социальных связей.

Поскольку каждый отдельный индивид в отчужденном обществе есть своего рода некачественная призма, преломляющая информационные потоки сообразно собственной искаженной неповторимости, отсюда и возникают иллюзии эксклюзивности, абсолютного авторства того, что каждый изрекает или делает. И эта иллюзия возникает, прежде всего, у самого исполнителя того или иного действия. А все потому, что каждого индивида буржуазное общество ставит в такое положение по отношению к тем самым информационным потокам, да и к отдельно взятой информации, что сам он имеет общественную ценность лишь как хранитель этой информации, способный при этом передавать ее другому, пусть даже и по принципу испорченного телефона.

Последнее даже приветствуется, так как, искажая информацию в угоду собственной значимости, индивид находит в этом некое подобие творчества. Правда, в этом случае подобного рода творчество индивида превращает его не в носителя и источник информации, а в обыкновенного сплетника. А вот в этой разновидности случайных признаков человека

---

[4] Андреас С., Герлинг К. и др. Миссия НЛП: новейшие американские психотехнологии. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2000. - С. 13

он и обнаруживает себя для других как некое несущественное особенное, стремящееся занять место всеобщего.

Поэтому не приходится удивляться тому обстоятельству, что каждый стремиться быть единственным обладателем информации, как и её монопольным распространителем.

Но в том случайном, несущественном, в чем он себя обнаруживает - соответствует ли он сущностной природе человека, той самой способности, которая индивида превращает в личность, способность мыслить в строгом согласии с логикой и формами внешних предметов, включая сюда и собственное тело, как объект культуры?

Человек по своей природе является универсальным существом, но, как уже отмечалось выше, существует целая система по омертвлению человеческих способностей, огранению их в жесткие рамки производственных функций и подчинение самого человека потребностям производства. И все это делается под видом заботы о человеческом здоровье, в том числе и о психическом здоровье. И одно из направлений «заботы» о человеке является эргономика.

В предисловии редакторов русского перевода первого тома шеститомного руководства под названием «Человеческий фактор» приводится характеристика эргономики одним из ведущих специалистов в этой области. «По мнению Мейстера, «наука о человеческих факторах – это единственная наука о поведении человека, ориентированная в области техники». Тот же автор считает, что «в своей практической функции цель науки о человеческих факторах – оптимизировать систему, в которую включен человек; учет человеческих факторов призван повысить эффективность как человека, так и системы путем видоизменения взаимодействия между человеком и оборудованием»[5]. Там, где осуществляется поиск оптимизации трудовой деятельности человека непосредственно в производстве, данное направление в известном смысле не может не оправдывать себя. Но если бы эргономика на этом ограничивалась, то это извиняло бы ее адептов.

Но каким образом можно утверждать, что существует взаимодействие между человеком и оборудованием? Не может быть отношения и взаимодействия между человеком и предметом. Можно лишь говорить об отношении *человек – человек*. Предметы же культуры, к коим, конечно же, относится и станок, как и окружающая сегодня человека природная среда, являются лишь опосредствующими звеньями в отношениях между людьми. Предполагать иное - значит допускать хорошее отношение человека, к примеру, к станку, и плохое отношение станка к человеку, или наоборот.

---

[5] Человеческий фактор / под ред. Г. Салвенди. Сб. в 6 т. - Т. 1. - М.: «Мир», 1991. - С. 13.

Станок хорош настолько, насколько он отражает силу человеческого духа, освобождая последний от вещной зависимости, а, по сути, от подчинения одного индивида другому, вместо того, чтобы обоим сознательно подчиняться логике дела. Поэтому подлинно гуманистическая технология предполагает движение к полному исключению человеческого фактора из производства, исключение зависимости одного человека от другого.

Но чем глубже человек познает силы природы, заставляя их выполнять его волю, постоянно усложняя при этом комбинации ее свойств и форм, тем больше ему самому приходится осмысливать и разбираться с предметами сотворенной им культуры. Порой не то, что вся совокупность предметов человеческой культуры не вмещается в голову конкретного индивида, но даже один предмет в своем сложном схематизме порой не может стать тождественным схемам деятельности, осуществляемой с этим предметом.

Вот тут и возникает проблема схематизации знаний, а проще говоря, информации обо всей или определенной части предметной культуры и складывающихся в ней отношений между людьми. Федеральный закон РФ от 27 июля 2006 г. N 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» даёт следующее определение информационной системы: «информационная система - совокупность содержащейся в базах данных информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий и технических средств»[6]. Но почему-то у специалистов правоведов возник спор, следует ли в понятие «информационные системы» включать тот самый человеческий фактор, т.е. персонал. Но ограничиваться законодательным определением информационной системы было бы неверно. Разве можно из этого ряда исключать рекламу, международные коммуникационные системы, средства массовой информации?

Проблема далеко не надуманная. К сожалению, в реально существующих информационных системах персоналу либо вынуждены, либо сознательно отводят, наряду с другими функциями одновременно и роль церберов, которые должны отсекать далеко не праздное любопытство гоголевских «коробочек», «шпекиных» (почтмейстеров), непредсказуемость пользователей, схожих по типажу с таким персонажем, как Ноздрев, не говоря уже о политических интригах и тайных спецслужб. А они будут всегда, пока информация будет подлежать стоимостной оценке и обслуживать частные интересы.

Тут вся проблема кроется в том, что информационные системы типа

---

[6] Об информации, информационных технологиях и о защите информации. Федеральный закон РФ от 27 июля 2006 г. N 149-ФЗ // Российская газета. - № 165 от 26.07.2006 г.

АСУ, настроенные только на замкнутые технологические процессы, достаточно эффективны, и их трудно чем-либо заменить, так как здесь из производства максимально исключается субъективный фактор, но стоит в эту систему включить интересы хотя бы персонала со шваброй, то рано или поздно она неизбежно даст сбой. А все только потому, что «неспецифичность и незапрограммированность – сущностная специфика человека, способного, в отличие от животного, действовать по схемам всех вещей во Вселенной и по схемам любой культуры. Поэтому он обречен быть «протестантом». Но актуально он все же запрограммирован данной культурой. Более того, он не может быть протестантом, не будучи благочестивым католиком и наоборот… Это – реальное противоречие, взрывающее любое «социокультурное яйцо»»[7].

Человек наловчился использовать в своих протестах даже законодательно упорядоченные и регламентированные отношения в виде локальных инструкций, правил и правовых норм, освещенных государством, осуществляя забастовку по этим самым правилам, инструкциям и правовым нормам. В них ведь все предусмотреть невозможно, так как любая система сама по себе не развивается, а развивается человек с его постоянно меняющимися потребностями и представлениями о действительности. Как говорится, сначала возникает функция, а потом уже обеспечивающий её орган. Поэтому бессмысленно создавать систему правил, предписывающих, как исполнять инструкцию, так как «универсального правила, правила применения правил, нет и быть не может»[8].

Мне довелось присутствовать и даже несколько поучаствовать при проведении проблемного семинара в МИЭТе г. Зеленограда в конце января 2011 года, предметом которого была тема «Модели мышления – ресурс новой парадигмы в области интеллектуальных систем». По сути, участники, и особенно устроители семинара, ожидали получить ответ о возможности создания и внедрения искусственного интеллекта в информационные и интеллектуальные системы. Причем, правомерность и легитимность данного понятия ведущими устроителями семинара всячески обосновывались, а с другой стороны, ими же пресекались любые попытки со стороны некоторых участников семинара обозначить искусственный интеллект как «нулевое понятие». Ведь в формальной логике нулевым понятием обозначают несуществующие предметы и явления, что-то вроде Бабы Яги или горячего мороженого. И все призывы определиться в понимании, что есть естественный интеллект, а потом уже пытаться

---

[7] Науменко Л.К. В контексте мировой философии // Философия России второй половины XX века. – М.: РОССПЭН, 2008. - С. 54.

[8] Науменко Л.К. Разум, целесообразность, субъект. Статья опубликована в электронном виде в журнале на сайте «Альтернативы» http://www. alternativy. ru/ ru/ node/ 1081-.

рассуждать об интеллекте искусственном, остались не услышанными. Но если очень хочется, то разве можно запретить?

По моему мнению, рассуждать дальше о возможности создания искусственного интеллекта для обслуживания информационных систем - столь же бессмысленное занятие, как и отрубание хвостов кошкам с целью вывести породу кошек без хвостов. Лучшим завершением данного доклада будет цитата высказывания по данной проблеме Э.В. Ильенкова в соавторстве с А.С. Арсеньевым и В.В. Давыдовым: «Мышление всегда было и остается индивидуально осуществляемой функцией общего всем людям тела цивилизации.

Поэтому, чтобы создать искусственный ум, хотя бы равный человеческому, придется создавать не только и не столько модель отдельного человеческого существа, сколько модель всего грандиозного тела культуры, внутри которого весь индивид с его пятнадцатью миллиардами мозговых клеток сам представляет собой только одну «клетку», которая сама по себе мыслить способна так же мало, как и отдельный нейрон... Поэтому-то, если вы хотите сотворить искусственный ум, равный человеческому, вы должны создавать не одно-единственное искусственное существо, а целое сообщество таких существ, обладающее своей собственной культурой, т.е. целую машинную цивилизацию, столь же богатую и разветвленную, как и «естественная» – человеческая...»[9]. Но, в таком случае, ни о каком развитии не может быть и речи, хотя бы уже по той простой причине, что «естественный интеллект» - это и есть способность мыслящего тела обнаруживать противоречие в его объективных формах и разрешать его каждый раз сообразно той ситуации, в которой это противоречие возникло и развивается. А любая машина (робот), сколь бы она не была совершенна, противоречие, это все равно, что цианистый калий для живого организма.

[9] Арсеньев А.С., Ильенков Э.В., Давыдов В.В. Машина и человек, кибернетика и философия // в сб. «Ленинская теория отражения и современная наука». - М., 1966. - С. 267-268.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ЛИЧНОСТЬ И ПРОБЛЕМА ЕДИНИЧНОСТИ*

Гёте высказал мысль, имеющую не только научно-теоретическое, но и вполне практическое значение для самопознания: «Изолированный человек никогда не достигает цели. Лишь все человечество вместе является истинным человеком, и индивид может только тогда радоваться и наслаждаться, если он обладает мужеством чувствовать себя в этом целом»[1]. Взгляд на современного человека через призму данного высказывания Гёте делает вполне очевидным то напряжение, которое проявляется на изломе противостояния между стремлением атомизированного индивида абсолютизировать свой суверенитет по отношению к обществу и попытками каждый раз представляться обществу в качестве истинного, а потому и всеобщего, образца общественного бытия. В случаях явных сбоев в притязаниях на всеобщность, извинительные действия индивид оставляет исключительно за собой. Поэтому он чаще всего сам себя и извиняет, применяя возвратную частицу -сь. Даже самоедство за совершенные ошибки скорее подтверждает наличие в индивиде притязаний на некую божественность, наивно характеризующейся недопущением самой возможности совершать ошибки, то есть не быть в состоянии заблуждения, не быть жертвой исключительной случайности.

Почему Гёте говорит о мужестве, которое требуется при чувствовании себя в целом? Да хотя бы уже потому, что индивиду не просто признать за собой частичность, ограниченность по отношению к целому, которое потому и не воспринимается им, что он не в состоянии увидеть целое именно в силу своей частичности. Разорвать этот порочный замкнутый круг может только деятельная, а не просто созерцающая личность. В свою очередь, деятельность требует активности на стороне добра, которое еще надо отличить от зла. А, как известно, добро, как и зло, тоже должно обладать кулаками, в том числе и интеллектуальными, но пользоваться ими, в отличие от зла, оно должно не бездумно, а разумно.

Личность, выступающая на стороне добра, ответственность за сотворенные им результаты берет на себя, а не кивает в случае неудачи на все те случайные обстоятельства, которые ею не были предусмотрены или учтены в процессе деятельности во имя всеобщего блага, и никак не меньше. Это

---

*Данный научный доклад опубликован в сборнике материалов XVI Международной научной конференции «Ильенковские чтения», приуроченных к 90-летнему юбилею Э.В. Ильенкова, и проведенной совместно с Современной гуманитарной академией, Философским обществом «Диалектика и культура», Общероссийским общественным движением «Альтернативы», Александровским институтом Хельсинкского университета (Финляндия), журналом «Historical Materialism» (Великобритания). Москва, 10–12 апреля 2014 г. - С. 291-297.

[1] Гёте В. Избранные философские произведения. - М.: «Наука», 1964. - С. 376.

еще одна причина, указывающая на необходимость проявления мужества, когда происходит попытка выступить от имени целого.

Если учесть, что, согласно позиции Э.В. Ильенкова, зло, т.е. заблуждение, «начинается только там, где ограниченно верному способу действий придается универсальное значение, там, где относительное принимают за абсолютное»[2], то становится понятным, почему зло тоже может внешне проявлять себя, как образец бесстрашия. Правда, это внешне проявленное бесстрашное поведение превращается в свою противоположность, когда действительность вскрывает всю ту узость интереса и ложность мотивации, которыми руководствовался ограниченный человек. И тогда индивид ищет спасения себя в религии, в мистике, поскольку они более доступны и понятны ему в сфере такого идеального, которое никак не совпадает с идеалом, и потому являющимся лишь проявлением субъективности в форме иллюзии, идеализирования идеального. Но даже это находится в сфере всеобщего. Почему?

Философия никогда не «кувыркалась» в эмоциональных перинах самодовольного индивида, чтобы не потерять себя в них. Но когда индивидуализм стал массовым и чуть ли не синонимом свободы, философии пришлось от этого чрезмерного бремени освободиться. Сначала она выделила проблемы индивидуальной психики (индивидуальной души) в область психологии, а психология, когда не могла справляться с диктатурой «дурной единичности» (Гегель), стала прибегать к помощи смирительной рубашки и в прямом и в переносном смысле этого слова, т.е. к психиатрии. Но и психиатрия не смогла обойтись без классификации психических аномалий, которую невозможно осуществить без обобщения, т.е. без выхода на всеобщность.

Но, так называемый, массовый индивидуализм не возник на пустом месте, он постепенно трансформировался из деятельностно - ограниченного и аскетически обустроенного средневекового общества со слабо выраженным в нем разделением труда, в расширенное пространство товарного производства и массового потребления многочисленных и разнообразных продуктов деятельности, появившимися благодаря взорвавшимся производительным силам капиталистического общества. И совсем неважно, что эти продукты (результаты) деятельности, чаще всего, разнообразны по чисто случайным признакам и свойствам, главное, что их стало много.

Ориентироваться в замкнутом средневековом пространстве можно было посредством минимального набора схем поведения без того, чтобы задумываться о возможности их выбора. Сегодня действительность как бы предоставляет возможность выбирать формы деятельности, вследствие чего создается иллюзия свободы в самом факте выбора. Многообразные страты создают и расставляют в обществе в строго определенном порядке знаки, вешки, ориентиры, познание которых позволяет не только занять ту или

[2] Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. - Изд. 2-е, доп. – М.: «Политиздат», 1984. - С. 45.

иную социальную нишу в системе существующих общественных отношений, но даже успешно ориентироваться в них. Разумно и гуманно ли нарушать саморегулирующийся порядок отношений и вещей, и уж тем более противостоять ему, если реализуемая в современном развитом обществе в известных пределах физическая, правовая и политическая свобода индивида инициализирует его еще и к активной хозяйственной (экономической) деятельности?

Любой позитивист, привыкший апеллировать к очевидным фактам, скажет, что не гуманно и нецелесообразно разрушать саморазвивающуюся систему ценностей и отношений, и найдет в этом массовую поддержку обывателя. Другой вопрос - а стоит ли оппонировать в этом позитивисту? Разве только для того, чтобы приумножить интерес обывателя к бесплодной позиции позитивиста, а потом разрушить её железной логикой, чтобы падение вальяжного обывателя было больнее.

Итак, если несколько упрощенно выразить позицию современного позитивиста, то у него на одной стороне арифметическая сумма атомизированных индивидов, на другой стороне совокупность элементов мира, познание которых возможно чисто эмпирическими методами, существующими в науке, т.е. наблюдением и описанием, с последующим их регистрированием. Свою социальную значимость, наполняемость содержанием, большинство людей понимают почти натуралистически.

Психологически такая позиция может быть объяснена простым фактом, что каждый воспринимает себя как единственное и неповторимое существо. Попробуй тут поспорить. Обыватель может даже задуматься над вопросом, каким это образом его структура элементов, составляющих его живое функционирующее тело, ощущает себя именно как себя, как «Я». И, благодаря этому вопросу, чуть ли не встанет рядом с одним из основоположников позитивизма, т.е. с Э. Махом.

С точки зрения социальных отношений, натуралистическая позиция индивида в деле самообнаружения находит свое оправдание через систему посредников, услуги которых в состоянии оплатить экономически состоятельный индивид. И тут тоже лучше не спешить спорить, ибо можно в ответ получить аргумент, который ничего общего не имеет ни с наукой, ни даже со здравым смыслом. Так же, как невозможно объяснить обывателю, что индивид (синоним понятия вещи, неживого атома, единичного) не перестает быть индивидом, даже если он будет обладать всем вещным богатством, которое возможно себе представить. И только позитивист может утешить индивида словом функция, которую выполняет практически любой частный собственник средств производства, ибо с барского плеча передает в пользование эти самые средства производства тем, кто может их использовать по их прямому назначению, т.е. как жизненные средства труда.

Но такой ли уж непреодолимой перегородкой изолирован индивид от особенных и всеобщих форм деятельности, форм отношений? От того, что индивид не знает диалектику единичного общего и особенного, это не оз-

начает, что она скрыта от него за семью печатями. «… отдельное не существует иначе как в той связи, которая ведет к общему. Общее существует лишь в отдельном, через отдельное. Всякое отдельное есть (так или иначе) общее. Всякое общее есть (частичка или сторона или сущность) отдельного. Всякое общее лишь приблизительно охватывает все отдельные предметы. Всякое отдельное тысячами переходов связано с другого рода отдельными (вещами, явлениями, процессами) и т.д.»[3]. Получается, что в индивиде, как в единичном, скрыты и особенное, и общее.

Особенное в индивиде и есть та специфическая форма деятельности, которую осуществляет тот или иной человек в силу существующей системы разделения труда, места и роли, которую он занимает в ней. Особенное и есть в нем те способности, т.е. общественно необходимые и полезные навыки, благодаря которым конкретный человек представляет себя в обществе. «Единичное, таким образом, реализует многообразие в единстве и является необходимой формой развития действительности. При этом сохраняются и воспроизводятся развитием, получая всеобщее значение, лишь такие единичные «исключения», которые соответствуют общей тенденции развития, требованиям, заложенным во всей совокупности условий, и реализуют эти требования своей особенностью, своим отличием от других единичных. Через единичные, случайные отклонения, прокладывает себе дорогу общая необходимость, закономерность»[4]. В чем проявляется общая закономерность в развитии человека? В его универсальности, которая является специфическим свойством человека, развившейся в нем благодаря предметно-преобразующей деятельности, т.е. труду.

Вот тебе и раз, но сегодня такую деятельность осуществляет далеко не каждый человек, следовательно, многим не дано стать личностями. А если человек рано или поздно полностью передаст силам природы процесс воспроизводства всех необходимых жизненных средств, создав замкнутые технологические производства с автоматизированными системами управления, то не видать нам личность с развитыми универсальными мыслительными способностями.

Можно было бы сетовать на недостижимость идеала, если бы не одно важное обстоятельство, которое многие люди, за редким исключением, не замечают. И не удивительно, себя-то мы меньше всего видим в качестве собственного объекта воздействия. Ведь человеческое тело изначально рождается как тот самый естественно-природный предмет, который для нас и является материалом для предметно-преобразующей деятельности.

Сделать из неумелых верхних конечностей ребенка руки, которые приобретают способность действовать по форме и логике любого другого культурного тела, разве это не труд? Сделать глаза, уши и другие органы

---

[3] Ленин В.И. К вопросу о диалектике. Философские тетради / ПСС, т. 29. - М.: «Политическая литература», 1977. - С. 318.

[4] Ильенков Э.В. Единичное // Философский энциклопедический словарь: в 5-ти томах. - т. 2. - М.: «Советская энциклопедия», 1962. - С. 103.

ребенка теоретиками - разве это не труд? Разве для этого труда мы не используем другие орудия труда, начиная с соски, погремушек и иных предметов культуры, кончая сложными приборами и предметами для развития особенных и универсальных способностей человека? Разве мы не создаем и не совершенствуем такие инструменты, как речь, слово, логику, посредством коих совершенствуем способность воспринимать мир с точки зрения красоты (эстетики), нравственности, права, религии и т.п.?

Человек до сих пор генетически устроен так, что ему ходить на четырех конечностей удобнее, чем на двух ногах. Насильственно ломая этот природный способ перемещения, мы используем множество предметов, отвлекая руки человека от функции хождения. Разве в этом мы не преодолеваем сопротивление человеческого тела, делая его сначала прямоходящим, а потом приспосабливаем его к тем или иным сложным формам поведения и деятельности, превращая его, тем самым, в особенное человеческое существо?

И, наконец, сам ребенок разве не участвует в процессе превращения своего естественно-природного тела в тело культурное? Разве ему самому не приходится преодолевать сопротивление, как своего тела, так и тела взрослого, то заблуждаясь при этом, то находя верное решение?

Вот и получается, что *мы не осознаем себя и как главный предмет нашего труда и как универсальное орудие воздействия на самих же себя через преобразование внешнего мира. Мы забываем, что являемся не только средством, но и целью жизни.* Этот самый предмет труда, и этот сам труд, в котором мы сами себя творим, останутся с нами навсегда, как бы мы не совершенствовались и не видоизменялись. В отношении самих себя мы совершаем ту самую предметную деятельность, благодаря которой и происходит движение вовне и вовнутрь себя. Другими словами, происходит превращение своих способностей, т.е. воплощение своего духа в предметы, и превращение предметов в собственное я, как совокупность человеческих способностей. Вот и вся разгадка, почему труд является всеобщей основой становления человека для каждого и всех, независимо от того, кто и чем занимается реально в жизни - пишет стихи, учит, учится, делает станки, занимается спортом или политикой. В труде и в становлении личности с универсальными мыслительными способностями проблема единичного снимается.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников // в сб. «Возрастные возможности усвоения знаний». - М.: «Просвещение», 1966.
2. Андреас С., Герлинг К. и др. Миссия НЛП: новейшие американские психотехнологии. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2000.
3. Арсеньев А.С., Ильенков Э.В., Давыдов В.В. Машина и человек, кибернетика и философия // в сб. «Ленинская теория отражения и современная наука». - М., 1966.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М., 1972.
5. Белонощенко Е. Рожденные с характером. - М., 2013.
6. Берлянд И.Е. Загадки слова. – М.-Берлин: «Директ-Медиа», 2015.
7. Берлянд И.Е. Загадки числа: воображаемые уроки в 1 классе Школы диалога культур. – М.: «Академия», 2010.
8. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры, или вы сказали «здравствуйте». Что дальше? – Екатеринбург, 2001.
9. Божович Л.И. Значение осознавания языковых обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР», вып. 3, 1946.
10. Босенко В.А. Воспитать воспитателя. Заметки по философским вопросам педагогики и педагогическим проблемам философии. – Киев: Всеукраинский Союз рабочих, 2004.
11. Бугрименко Е.А., Агаркова Н.Г. Обучение грамоте. Сб. программ для начальной общеобразовательной школы (Система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова). - М.: «Вита-Пресс», 2001.
12. Вашкевич Н.Н. За семью печатями. Тайны происхождения языка. Библейские символы. Русская фразеология. - Изд. 2-е, доп.. - М., 2004.
13. Вашкевич Н.Н. Системные языки мозга. Магия слова, разгадка мифов и легенд, язык и физиология, пробуждение сознания. – М.: «Библиотека расовой мысли», 2002.
14. Выготский Л.С. Психология искусства. - М.: «Педагогика», 1987.
15. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Собр. соч. – т. 6. - М.: «Педагогика», 1984.
16. Гайденко П.П. Научная рациональность и философский разум. - М.: «Прогресс-Традиция», 2003.
17. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – т. 1. - М.: «Мысль», 1970.
18. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – т. 2. - М.: «Мысль», 1971.
19. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – т. 3. - М.: «Мысль», 1972.
20. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. - т. 1. - М.: «Мысль», 1970.
21. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. - т. 2. - Афоризмы. - М.: «Мысль», 1971.
22. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. Сочинения. - т. IV. - М., 1959.
23. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. - т. 3. - Философия ду-

ха. – М.: «Мысль», 1977.
24. Гегель Г.В.Ф. Эстетика. - В IV томах. - Том I. - М.: «Искусство», 1968.
25. Гёте В. Избранные философские произведения. - М.: «Наука», 1964.
26. Гусейнов А.А. Мораль. Общественное сознание и его формы. - М.: «Политиздат», 1986.
27. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - т. 4. - М.: «Русский язык», 1999.
28. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – Изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: «Русский язык», 1976.
29. Декарт Р. Правила для руководства ума. Сочинения в двух томах. т. 1. - М.: «Мысль», 1989.
30. Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. Математика. Учебник. 1 класс, Ч. 1. - М.: «Образовательная система «Школа 2100». - М., 2009.
31. Дубинин Н.П. Наследование биологическое и социальное // Коммунист, № 11, 1980.
32. Дубинин Н.П. Что такое человек? – М.: «Мысль», 1983.
33. Дынник М.А. Материалисты Древней Греции. - М.: «Госполитиздат», 1956.
34. Евклид. Начала. - СПб., 1819.
35. Жуков Д.А. Биология поведения – гуморальные механизмы. - СПб.: «Речь», 2007.
36. Задорнов М.Н. Князь Рюрик. Откуда пошла земля Русская. - М.: «Алгоритм», 2012.
37. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. - М.: РОССПЭН, 1997.
38. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. - Изд. 2-е, доп. – М.: «Политиздат», 1984.
39. Ильенков Э.В. Единичное // Философский энциклопедический словарь: в 5-ти томах. - т. 2. - М.: «Советская энциклопедия», 1962.
40. Ильенков Э.В. Идеальное // Философская энциклопедия; в 5 томах. - т. 2. - М., 1962.
41. Ильенков Э.В. Искусство и коммунистический идеал (избранные статьи по философии и эстетике). - М.: «Искусство», 1984.
42. Ильенков Э.В. Количество // Философская энциклопедия; в 5 томах. - т. 2. - М., 1962.
43. Ильенков Э.В. О роли классического наследства в развитии категорий материалистической диалектики // Материалы Совещания по современным проблемам материалистической диалектики, 7-9 апреля 1965 г. - М.: «Наука», 1966.
44. Ильенков Э.В. Об эстетической природе фантазии. Избранные статьи по философии и эстетике. – М.: «Искусство», 1984.
45. Ильенков Э.В. От философии до педагогики / Ред. – составитель Г.В. Лобастов. - М.: Изд-во СГУ, 2015.
46. Ильенков Э.В. Проблема противоречия в логике // Диалектическое про-

тиворечие. - М.: «Политиздат», 1979.
47. Ильенков Э.В. Психика человека под лупой времени. Хрестоматия по педагогической психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1995.
48. Ильенков Э.В. Соображения по вопросу об отношении мышления и языка (речи) // «Вопросы философии», № 6, 1977.
49. Ильенков Э.В. Философия и молодость // В сб. «Философия и культура». – М.: «Политическая литература», 1991.
50. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // В сб. «С чего начинается личность». - Изд. 2-е. - М.: «Политиздат», 1984.
51. Ильенков Э.В. Что там в зазеркалье? Искусство и коммунистический идеал. Избранные статьи по философии и эстетике. – М.: «Искусство», 1984.
52. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. Об идолах и идеалах. – М.: Изд-во Политической литературы, 1958.
53. Кадочников А.А. Рукопашный бой как личная техника безопасности. Электронный вариант книги / URL: www.kadochnikoff.ru
54. Кант И. Критика чистого разума. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999.
55. Кондратов Р.Р. Исходная ситуация: игровое сознание дошкольника // в сб. научных статей «Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы» / Под общ. ред. В.С. Библера. - Кемерово: «АЛЕФ», 1993.
56. Кондратьев А.В. Предисловие к кн. Платона Лукашевича «Древняя Ассирия и Древняя Русь. Дешифровка праязыка». - М.: «Белые альвы», 2009.
57. Крылатова Н.Н. Опыт опережающего обучения дактильному общению со слепоглухой матерью сенсорно здорового ребенка раннего возраста. «Кто кому поводырь» // Учительская газета, № 25 от 20 июня 2006 года.
58. Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. – СПб.: «Полиграфуслуги», 2005.
59. Кудрявцев В.Т. Личность и личностный рост как проблема гуманитарного знания // Сб. XV Международной научной конференции «Ильенковские чтения – 2013». - М., 2013.
60. Кузнецов Т.И., Стрельникова И.П. Ораторское искусство в Древнем Риме. - М.: «Наука», 1976.
61. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. – М.: «Просвещение», 1989.
62. Ладыгина-Котс Н.Н. Развитие психики в процессе эволюции организмов. – М.: «Советская наука», 1958.
63. Лазуткин В.А. Смысл идеального и идеальность смысла. Гегель – Маркс – Ильин // Свободная мысль, 2009, № 3.
64. Лебег А. Об измерении величин. - Изд. 2-е. - М.: «Учпедгиз», 1960.
65. Ленин В.И. К вопросу о диалектике. Философские тетради / ПСС, т. 29. - М.: «Политическая литература», 1977.
66. Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка. - М.:

Изд-во АН СССР, 1963.
67. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. Избранные психологические произведения в двух томах, т. 1. - М.: «Педагогика», 1983.
68. Лифшиц М. Диалог с Эвальдом Ильенковым (Проблема идеального). – М.: «Прогресс-Традиция», 2003.
69. Лобастов Г.В. Диалектика разума и феноменология безумия. – М.: «Русская панорама», 2012.
70. Лобастов Г.В. К логическим определениям сознания: Э.В. Ильенков и И. Кант // Вопросы философии, № 3, 2004.
71. Лобастов Г.В. Сократ, Иисус Христос и Эвальд Ильенков: реминисценции смыслов. Философско-педагогические этюды. Этюд второй. - М., 2003.
72. Лобастов Г.В. Философско-педагогические этюды. - М.: «Микропринт», 2003.
73. Лобастов Г.В. Философско-психологические проблемы педагогики. - Менделеево, 2014.
74. Локк Д. Опыт о человеческом разумении. Соч. в 3-х томах. - Т. 1. – М.: «Мысль», 1985.
75. Лосев А.Ф. История Античной эстетики. Ранняя классика. - М. «АСТ», 2000.
76. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968.
77. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
78. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. - М.: Международная педагогическая академия, 1994.
79. Мареев С.Н. Классическая философия и «философия науки». - М.: Изд-во СГУ, 2009.
80. Мареев С.Н. Конкретный историзм. - М.: Изд-во СГУ, 2015.
81. Маркс К. Капитал / К. Маркс, Ф. Энгельс. Собр. соч. - Изд. 2-е. - т. 23. - М.: «Политическая литература», 1960.
82. Маркс К. Тезисы о Фейербахе. Собр. соч. - Изд. 2-е. - т. 3. – М., 1955.
83. Маркс К. Экономико-философские рукописи 1844 года. / К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. - Изд. 2-е. - т. 42. - М.: «Политическая литература», 1974.
84. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. Избранные произведения: в 3 томах. - т. 1. - М.: «Политическая литература», 1980.
85. Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. - Изд. 2-е. - т. 25, ч. 2. – М.: «Политиздат», 1962.
86. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. - Изд. 2-е. - Т. 20. - М., 1961.
87. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. - т. 1. - М., 1954.
88. Межуев В.М. Социализм как идея и как реальность // Вопросы философии, № 11, 1990.
89. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе

формирования поведения. – М.: «Педагогика», 1974.
90. Науменко Л.К. Бытие как проблема диалектической логики. «Онтос», «гносис», «логос» // Материалы XIV Международной научной конференции «Ильенковские чтения-2012». - Часть первая. - М.: Современная Гуманитарная Академия, 2012.
91. Науменко Л.К. В контексте мировой философии // Философия России второй половины XX века. – М.: РОССПЭН, 2008.
92. Науменко Л.К. Диалектика активности и теоретическая психология. Доклад на конгрессе «ISCAR» по телемосту Москва - Сан-Диего (США, Калифорния), 2008. // Опубликовано на сайте «Альтернатива» 02.11.2010 г. http://www.alternativy.ru/
93. Науменко Л.К. Коперниковский переворот Канта // в сб. «Философия Канта в критике современного разума». - М.: «Русская Панорама», 2010.
94. Науменко Л.К. Монизм как принцип диалектической логики. - Алма-Ата: «Наука», 1986.
95. Науменко Л.К. Разум, целесообразность, субъект. Статья опубликована в электронном виде в журнале на сайте «Альтернативы» http://www.alternativy.ru/ru/node/1081-.
96. Науменко Л.К. Эвальд Васильевич Ильенков и диалектическая традиция в мировой философии // Сб.: «Ильенковские чтения. Ильенков и диалектическая традиция в философии». - М., 2008.
97. Об информации, информационных технологиях и о защите информации. Федеральный закон РФ от 27 июля 2006 г. N 149-ФЗ // Российская газета. - № 165 от 26.07.2006 г.
98. Петров Д., Борейко В. Магия слова. Диалог о языке и языках. Электронный вариант книги / URL: royallib.com.
99. Пирогов Н.И. Быть и казаться // Избранные педагогические труды. - М.: Издательство Академия педнаук РСФСР, 1953.
100. Платон. Законы. – Кн. пятая. Собрание сочинений: в 4-х томах / т. 121. Философское наследие. - М.: «Мысль», 1994.
101. Платонов С. После коммунизма. - М.: «Молодая гвардия», 1991.
102. Рубакин Н.А. Как заниматься самообразованием. - М.: «Советская Россия», 1962.
103. Савельев С.В. Изменчивость и гениальность. - М.: «Веди», 2012.
104. Сборник программ для начальной общеобразовательной школы. (Система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова) / Сост. Л.А. Вохмянина. - М.: «Вита-Пресс», 2001.
105. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. Избранные труды. Выпуск 1 / под общ. ред. акад. К.М. Быкова. - М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1995.
106. Скутнабб-Кангас Т. Языковый геноцид в образовании – или разнообразие мира и права человека? – Нью-Джерси – Лондон, 2000.
107. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. - Изд. 2-е. – М., 2007.
108. Спиноза Б. Об усовершенствовании разума. Краткий трактат о Боге,

человеке и его счастье. - М.: «ЭКСМО-ПРЕСС», Харьков: «ФОЛИО», 1998.
109. Спиноза Б. Этика. - М.: «ЭКСМО-ПРЕСС», Харьков: «ФОЛИО», 1998.
110. Тарт Ч. Практика внимательности в повседневной жизни. - М.: Издательство Трансперсонального Института, 1996.
111. Тацуно Ш. Стратегия – технополисы. - М.: «Прогресс», 1989.
112. Тогоева С.И. Современная лексикография и новые единицы номинации. - Тверь, 2000.
113. Тренделенбург А. Логические исследования. - Изд. 2-е, исп. / Пер. с нем. Е.Ф. Корша - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011.
114. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания. Психолингвистика: Хрестоматия. – Челябинск: ЮУрГУ, 2007.
115. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. - т. 3. - М.: «Прогресс», 1987.
116. Фейербах Л. Соч. в двух томах, т. 1. – М.-Л., 1926.
117. Философия. От античности до современности. - М.: «Директмедия паблишинг», 2003.
118. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка: Более 5 000 слов. - 2-е изд., перераб. и доп. - Киев: Рад. шк., 1989.
119. Человеческий фактор / под ред. Г. Салвенди. Сб. в 6 т. - Т. 1. - М.: «Мир», 1991.
120. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. 1. - М.: «Русский язык», 1999.
121. Чжэн Фучжун. Лучший доктор – ты сам. – М.: «НЕОГЛОРИ», 2014.
122. Шаршин А.А. Глаголы русских мудрецов. – Челябинск: Издательство Око Лица, 2002.
123. Шкатова Л.А. Как слово отзовется. Беседы о разговорной речи челябинцев. - Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1986.
124. Шмальгаузен И.И. Пути и закономерности эволюционного процесса. Избранные труды. – М.: «Наука», 1983.
125. Эльконин Д.Б. Как научить детей читать // В сб. «Психическое развитие в детских возрастах». – М.-Воронеж, 1995.
126. Эльконин Д.Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры // В сб. «Психологическое развитие в детских возрастах». – М.-Воронеж, 1995.
127. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Изд. 2-е. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
128. Энгельс Ф. Диалектика природы. / Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. - Изд. 2-е. - Т. 20. - М.: «Политическая литература», 1961.
129. Энгельс Ф. Об авторитете. / К. Марк, Ф. Энгельс. - Изд. 2-е // ПСС, т. 18. – М: «Политическая литература», 1961.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 4

ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ К РАЗДЕЛАМ, ИЛИ ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ 11

РАЗДЕЛ I. ЧТО ЕСТЬ ОБРАЗОВАНИЕ? 22

РАЗДЕЛ II. О СОБСТВЕННОМ ОСНОВАНИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ, ИЛИ ЕЩЕ НЕСКОЛЬКО ШАГОВ К РАЗГАДКЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДУШИ (ПСИХИКИ) 109

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧИТЬСЯ 187

РАЗДЕЛ IV. О СУЩНОСТИ ДЕТСКОЙ ИГРЫ И ЕЁ РОЛИ В ПОЗНАНИИ 251

РАЗДЕЛ V. ВВЕДЕНИЕ В ПРЕДМЕТНУЮ ОБЛАСТЬ МАТЕМАТИКИ ПО ЕЕ СОБСТВЕННОМУ ОСНОВАНИЮ..... 276

РАЗДЕЛ VI. О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ВВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА В ЯЗЫКОЗНАНИЕ ПО ЕГО СОБСТВЕННОМУ ОСНОВАНИЮ ... 318

ПОСЛЕСЛОВИЕ 353

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. МЫШЛЕНИЕ, ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ, ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ 354

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ЛИЧНОСТЬ И ПРОБЛЕМА ЕДИНИЧНОСТИ .. 362

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 367

СОДЕРЖАНИЕ 373

Научное издание

Королёв Владимир Александрович

ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ПАССИВНОГО СОЗЕРЦАНИЯ К СПОСОБНОСТИ ПОНИМАНИЯ

Монография

Отпечатано в Казахстанско-Американском свободном университете

Дизайн обложки К.Н. Хаукка
Технический редактор Т.В. Левина

Подписано в печать 24.06.2016	Формат 60x84/16	Объем 23,4 усл.печ.л.
17 уч.-изд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная