

УНИВЕРСИТЕТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ, ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ  
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

А.В. Суворов

СОВМЕСТНАЯ  
ПЕДАГОГИКА  
КУРС ЛЕКЦИЙ

Москва  
Издательство УРАО

2001

ББК 74.6  
УДК 37.01

**Суворов А.В.**  
С 891 Совместная педагогика: Курс лекций. — М.: Изд-во УРАО,  
2001. — 224 с.  
ISBN 5-204-00290-1

ББК 74.6  
УДК 37.01

Книга издана в авторской редакции

Оригинал-макет подготовила *Т.П. Кравцова*

---

Изд. лицензия № 021079 от 28.10.96.  
Изд. № 2100. Сдано в набор 10.03.01. Подписано в печать 03.04.01.  
Формат 60×90/16. Печать офсетная. Бумага офсетная. Гарнитура Antiqua.  
Уч.-изд. л. 13,19. Усл. печ. л. 14,0. Тираж 2000 экз. 1-й завод 200 экз.  
Заказ № 2116

---

Издательство УРАО  
Москва, Б. Полянка, 58

## ***"...мучительно хочу быть человеческим"***

Необычно трагична и печально светла биография этого уникального Человека...

Александр Васильевич Суворов родился под знаком Близнецов 3 июня 1953 г. в столице Киргизской ССР Фрунзе (ныне Бишкек). На четвертом году жизни он ослеп. Мир ребенка стал резко сжиматься, сужая общение с природой, столь остро необходимое для полнокровного развития маленького существа

Когда Саше исполнилось семь лет, пришла пора учиться. Тип школы был заранее определен Судьбой. В 1960 г. Саша поступил во Фрунзенскую республиканскую школу-интернат для слепых детей. Конечно, после домашнего воспитания там ему было сложно, но он не пал духом. С утратой зрения в нем стал резко проявляться тонкий музыкальный слух. В школе Саша настолько увлекся волшебным миром звуков, что стал учиться игре на баяне, который родители купили, когда сыну было еще шесть лет. Не видя людских физиономий — этих своеобразных зеркал душ человеческих, — Саша через божественные звуки музыки стал постигать величие человеческого духа, — в виде культуры чувств.

Но Судьба на увлечение музыкой отпустила слепому мальчику только два школьных года. В 1962 г. у него упал слух. Звуки музыки постепенно стали гаснуть, а вскоре навсегда исчезли. Вот тогда почти в полном мраке бытия и в плотной, вязкой полутемноте первозданного мира возникла для слепоглухого подростка постоянная угроза сумеречного полубы-

тия, которое он позже назовет прозябанием и противопоставит жизни. Жить, а не прозябать! И если уж не получится жить, то лучше *физическая смерть, но не духовная — не прозябание!..*

В 1964 г. Саша попадает в знаменитый Загорский детский дом, где жили не только слепоглухие, но слепоглухонемые дети, своеобразные "полуживотные-полурастения" (как их называют в соответствующей литературе), — существа, с которыми и работали денно и нощно чудо-педагоги и воспитатели.

Одиночество в толпе Саша ощутил еще в детском саду, с особой силой — в школе слепых, а в Загорске, несмотря на первоначальное впечатление небывалой доброты, сторонился детей по инерции.

Конечно, содержание и методы обучения в Загорском специальном детском доме учитывали особенности контингента, были предельно индивидуализированны. Учителя становились теми, кого в детской психологии принято называть "близкими взрослыми". Самой близкой из них сразу же стала для Саши учительница математики, женщина добрейшей души — Валентина Сергеевна Гусева.

Приобретаемые новые знания порождали у подростка много вопросов, являлись богатой пищей для размышлений о жизни как таковой вообще и о себе, о своем предназначении в этом мире. В Загорском детском доме оказалась богатая библиотека для слепых, и Саша стал жадно читать. Вопросы было много, но не на все из них находились ответы.

По-настоящему осознание своей трагедии обрушилось на Сашу в студенческие годы. Резко выросли культурные запросы, которые уже не могла удовлетворить даже республиканская государственная библиотека слепых. А в бытовом плане всюду стал нужен сопровождающий, которого далеко не всегда можно было найти.

Неизвестно, как сложилась бы судьба Саши Суворова в Загорском детдоме и позже, если бы не произошла чудесная встреча талантливого слепоглухого юноши с тремя корифеями человекознания — Александром Ивановичем Мещеряковым, Эвальдом Васильевичем Ильенковым и Алексеем Николаевичем Леонтьевым. Именно они стали

духовными родителями Саши. Особой отеческой любовью к нему проникся выдающийся мыслитель и добрейшей души человек, доктор философских наук Эвальд Васильевич Ильенков. Общение с ним и чтение его трудов определили в дальнейшем характер Саши.

В феврале 1971 г. перевели Сашу Суворова вместе с тремя другими самыми одаренными воспитанниками Загорского детдома в Москву, в экспериментальную группу лаборатории обучения и изучения слепоглухонемых детей НИИ дефектологии Академии педагогических наук СССР для подготовки к обучению в... университете! В сентябре этого же года Саша стал стажером факультета философии МГУ им. М.В. Ломоносова. Зимнюю сессию он сдавал на факультете психологии, так как на философском принять экзамены у него отказались. Летом 1972 г. сдавал одновременно экзамены за первый курс и вступительные, и полноценным студентом факультета психологии стал со второго курса. Причина всех мытарств — его собственная тогдашняя инфантильность: хотел формально закончить школу, хотя его готовы были принять (и приняли) вне конкурса без аттестата зрелости, исходя из его фактического уровня интеллектуального развития.

В 1977 г. Александр Суворов закончил факультет психологии МГУ и был принят на работу в должности младшего научного сотрудника в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне — Психологический институт РАО). Здесь перед молодым человеком открылся путь в большую науку. С марта 1981 г. он начал регулярно приезжать на неделю-две в свой родной детский дом для работы с детьми. С тех пор, более чем на десятилетие, Загорский детдом стал для него научной экспериментальной площадкой и тем "плацдармом", с которого психолого-педагогическая деятельность Суворова постепенно расширялась до всероссийского масштаба.

В июле 1987 г. он впервые в жизни побывал в обычном пионерском лагере "Салют" в Лужском районе Ленинградской области с целью проверить возможности адаптации слепоглухого педагога в среде зрячеслышащих детей. Адаптация прошла успешно настолько, что Суворова пригласили в этот лагерь на следующий год уже с загорскими воспитанниками. Так начался период психолого-

педагогической деятельности, который он сразу назвал совместно-педагогическим, так как содержанием его работы стала организация общения детей-инвалидов (первоначально слепоглухих, а позже и всяких других) с относительно здоровыми детьми.

Одновременно Суворов в течение тринадцати лет — с 1980 по 1993 г. — принимал участие в международном движении слепоглухих, выезжая за границу по обмену опытом и для участия в международных форумах разного уровня. Многие зарубежные поездки стали возможны благодаря поддержке вице-президента Академии наук СССР Евгения Павловича Велихова. Вершиной этой "сюжетной линии" в биографии Суворова стало то, что 19 мая 1991 г. Саскуаханский университет (штат Пенсильвания, США) присвоил ему (вместе с Е.П. Велиховым) звание почетного, международного доктора гуманитарных наук.

К этому времени его совместно-педагогическая работа стала частью всероссийского движения Детского ордена милосердия (ДОМ), научным консультантом которого он стал официально в 1993 г. В мае этого же года его посвятили в Рыцари Свердловского областного детского ордена милосердия, и сейчас эта организация — одна из главных экспериментальных площадок ученого, где удалось развернуть особенно плодотворную постоянную работу с некоторыми перспективными подростками (по переписке и лично). Суть этой работы — духовное соучастие Александра Суворова в личностном самоопределении ребят.

В 1995 г. А.В. Суворов награжден медалью "Орден милосердия" как один из победителей всероссийского конкурса "Добрая дюжина". В 1997 г. за работу с детьми он удостоился высшей награды международной ассоциации детских фондов, став лауреатом почетной золотой медали имени Льва Толстого.

В 1994 г. Александр Васильевич Суворов защитил кандидатскую диссертацию на тему "Саморазвитие личности в экстремальной ситуации слепоглухоты". Меньше чем через два года, в 1996 г., он с блеском защитил докторскую диссертацию на тему "Человечность как фактор саморазвития личности", стал доктором психологических наук.

Александр Суворов — трудоголик. Он преподает в двух университетах (в УРАО и МПГУ), выезжает на работу в лагерь Детского ордена милосердия, участвует в научных конференциях и симпозиумах, пишет публицистические очерки и... стихи! Несмотря на чрезвычайную занятость, он поддерживает переписку со своими "юными мыслителями" из Екатеринбурга, которая стала важнейшей частью его психолого-педагогической работы и жизни вообще.

С 1995 г. у Суворова, кроме научных статей, ежегодно выходит в свет по книге. Так, в 1996 г. в издательстве Всероссийского общества слепых "Логос" вышла его книга "Слепoglухой в мире зрячеслышащих", в следующем году в издательстве УРАО — лирико-психологическое самоисследование "Достоинство", через полгода в том же издательстве — сборник статей "Экспериментальная философия", в конце 1998 г. в Екатеринбурге издана, пожалуй, самая "читабельная" книга — "Разведчик на трудной планете".

В том же году А.В. Суворовым подготовлен курс лекций "Совместная педагогика", который и предлагается теперь читателю.

*А.Г. Аностолов*

*Детскому ордену милосердия  
посвящаю*

О т а в т о р а

Предлагаемая книга представляет собой лекционный курс, который был, в основном, написан в 1996/97 учебном году для слабослышащих студентов факультета дефектологии Московского государственного педагогического университета. С самого начала было ясно, что лекционный монолог в такой аудитории бесполезен. Мой друг Ирина Владимировна Саломатина предложила мне писать для студентов резюме каждого занятия. Но мне быстрее и проще было писать полные тексты лекций. Я и стал их писать, распечатывая на принтере и вручая студентам в конце каждого занятия. Так появился черновик предлагаемой книги.

Несмотря на то, что книга написана слепоглухим автором в процессе преподавательской работы со слабослышащими студентами, содержательно **эта книга адресована самым широким читательским массам. Всем**, так или иначе интересующимся и занимающимся проблемами воспитания детей. Детей вообще, а не только "дефективных", с той или иной формой инвалидности (физической, психической или социальной).

Главная проблема книги — строительство взаимно-человечных отношений между детьми и взрослых с детьми. Слишком часто человек



ность одних провоцирует бесчеловечность других. То есть получается, что человечность обесчеловечивает, вместо того чтобы очеловечивать. Как этого избежать? И можно ли избежать? Именно об этом — вся предлагаемая книга.

Конечно, я не столь самонадеян, чтобы утверждать, будто проблемы взаимной человечности мною решены, а вам, читатель, остается только принимать мои рекомендации к немедленному и неукоснительному исполнению. Нет. Я — сапожник без сапог: потому и озабочен так проблемами взаимной человечности, что никак не могу решить эти проблемы в собственной жизни. Особенно мучительно приходится размышлять об обесчеловечивающей человечности, как и наоборот — об очеловечивающей бесчеловечности (такая тоже бывает). Сам я делаю массу ошибок, мучительно стыжусь себя, но вновь и вновь спотыкаюсь все об одно и то же...

Словом, в пророки, провозвестники истин в последней инстанции, я никак не гожусь и не лезу. Я всего лишь пытаюсь честно поделиться с читателем своим мучительнейшим опытом поиска решения этих кошмарно сложных проблем. И приглашаю читателя поучаствовать в моем поиске, поразмышлять вместе со мной. Приглашаю не в ученики, а прежде всего — в оппоненты.

В основу лекционного курса положено мною диссертационное исследование на соискание ученой степени доктора психологических наук, которое я защитил 21 мая 1996 года (тема — "Человечность как фактор саморазвития личности"). Это исследование я выполнил на материалах своей работы с детьми — как инвалидами, так и здоровыми, — сначала в Загорском детском доме для слепоглухонемых детей (ныне Сергиево-Посадский реабилитационный центр слепоглухих), а затем в Детском ордене милосердия, на его лагерных сменах общероссийского и регионального уровня.

Работу с детьми я, естественно, не прекращал ни в период непосредственного писания диссертации, ни тем более после ее защиты. Диссертационные положения поэтому в ходе преподавания курса и дальнейшей подготовки его к изданию непрерывно ревисовались и развивались. Я не повторял сказанного в диссертации, а заново переосмысливал каждое ее положение. Я несколько раз пересматривал текст целиком, менял его учебно-методический аппарат, снабдив каждую лекцию заданиями, в которых предлагаю учащемуся не подтвердить, а опровергнуть все мои основные положения. Подготовить такие задания оказалось очень сложно, и я до сих пор не уверен, что

мне во всех без исключения заданиях удалось выдержать задуманный принцип "аргументации от дьявола".

Превратить лекции в книгу — учебное пособие — мой давний друг и учитель Борис Михайлович Бим-Бад предложил еще до того, как я успел написать для студентов первую лекцию. Так что на издание эти тексты были нацелены с самого начала.

Вообще за то, что появление этой книги стало возможным, я благодарен очень многим людям.

это прежде всего моя мама — Мария Тихоновна Суворова (1924 — 1997), умершая как раз в период создания черновой рукописи данной книги;

доктор психологических наук Александр Иванович Мещеряков (1923—1974);

доктор философских наук Эвальд Васильевич Ильенков (1924—1979);

академик РАО, доктор педагогических наук, ректор Университета Российской академии образования Борис Михайлович Бим-Бад;

академик РАО, доктор философских наук Феликс Трофимович Михайлов;

кандидат педагогических наук Альвин Валентинович Апраушев, директор Загорского детского дома для слепоглухонемых детей (с 1968 по 1986 годы);

академик, доктор психологических наук Алексей Александрович Бодалев;

доктор психологических наук Вилен Эммануилович Чудновский;

доктор психологических наук Людмила Филипповна Обухова;

доктор философских наук Виктор Тимофеевич Ганжин;

доктор психологических наук Юлия Борисовна Некрасова;

доктор психологических наук Наталья Львовна Карпова;

сотрудники кафедры сурдопедагогики деффака МГПУ Екатерина Григорьевна Речицкая (заведующая), Елена Владимировна Пархалина, Елена Захаровна Яхнина;

члены Строительно-педагогического объединения "Радуга" Андрей Андреевич Савельев (руководитель), Ирина Владимировна Саломатина;

генеральный директор Республиканского центра компьютерных технологий Всероссийского общества слепых Сергей Николаевич Ваньшин и все без исключения сотрудники Центра;

ведущий телевизионной программы "Сделай шаг" Михаил Юрьевич Кожухов;

генеральный директор корпорации "Эдванс" Николай Николаевич Никитенко;

директор Сергиево-Посадского реабилитационного центра слепоглухих Александр Александрович Федоров, завуч Галина Константиновна Епифанова;

начальник пионерского лагеря "Салют" (Лужский район Ленинградской области) Валентин Иванович Вихорев;

член Зонального студенческого педагогического отряда "Трубачи" (на физическом факультете Ленинградского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена) Татьяна Владимировна Исаева и все остальные "Трубачи";

мой друг, а в лагерях — незаменимый психолог-эксперт Ирина Михайловна Поволоцкая (слепоглухая);

руководитель программы "Детский орден милосердия" в Центральном совете Союза Пионерских организаций — Федерации детских организаций Галина Владимировна Никанорова;

руководитель районного пионерского штаба "Звездный" (Бабушкинский район Москвы) Михаил Николаевич Осинковский;

руководитель районного пионерского штаба "Радуга" (Киевский район Москвы) Елена Викторовна Богданова;

председатель Свердловского областного правления Всероссийского общества глухих Тамара Ивановна Кузнецова;

президент Свердловского областного Детского ордена милосердия Нина Олеговна Поспелова;

председатель Свердловского областного отделения Российского детского фонда Владимир Александрович Поспелов; Директор пионерского лагеря "Светлячок" (Полевской район Свердловской области) Лариса Александровна Быкова;

руководитель Набережно-Челнинского городского Детского ордена милосердия Галина Михайловна Косова;

член совета Российского Детского ордена милосердия Николай Юрьевич Романов;

сотрудники кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета Российской академии образования, чье заинтересованное обсуждение рукописи данной книги очень помогло улучшению ее окончательного текста.

Список можно увеличить в несколько раз, потому что эта книга — итог всей моей предшествующей жизни. И ее рождением я так или иначе обязан практически всем, с кем только свела меня судьба. Все поименованные в списке люди — мои друзья, многие — мои учителя,

некоторые — мои духовные родители; о каждом из них я мог бы сказать столько благодарных слов, что вынужден был ограничиться самым сухим перечислением, — лишь бы вообще упомянуть, хоть как-то выразить свою благодарность...

Но прежде всего эта книга обязана своим рождением детям, — особенно членам Детского ордена милосердия. Им с трепетной нежностью и посвящаю свой скромный труд.

*А.В. Суворов*  
Москва, 5 января 2001

*И все равно взрослых не перевоспитаешь.*

Владислав Крапивин  
*"Баркентина имени звезды"*  
(Слова Мальчика)

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **Л е к ц и я    I**

#### **ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ И КОНЕЧНАЯ ЦЕЛЬ СОВМЕСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Мы беспомощны перед стихией детства. Обучать легче, чем воспитывать. Это значит, что, чему бы мы ни учили детей, нет гарантии, что вооруженный теми или иными знаниями, умениями, навыками ребенок вырастет полноценной личностью — "хорошим человеком". Между тем целью воспитательного процесса может быть только такая — вырастить хорошего человека, полноценную личность. Даже в условиях инвалидности, вопреки этим условиям. И содержание собственно учебного процесса ни в коем случае не должно быть самодовлеющим. Оно должно быть полностью подчинено целям воспитания.

Чтобы заранее не ограничивать детское развитие каким бы то ни было минимумом, педагог не имеет нравственного права ограничивать каким бы то ни было минимумом собственное личностное развитие. Только при этом условии мы сможем дать детям максимум того, что они смогут у нас взять. Только при этом условии мы сможем влюбить в себя детей, добиться такого положения, когда, как говорил А.С. Макаренко, дети будут за нас, и дети нас не выдадут.

Может быть, иногда и стоит показать ребенку в конкретной ситуации, что нам безразлично его к нам отношение. Но самим себе надо отдавать полный отчет в том, что детское отношение к нам не может и не должно быть нам безразлично. Ибо только влюбленный в нас растущий человек будет готов взять у нас максимум того, что мы сможем ему дать. А иначе мы будем для него "чурками", какими-то весьма опасными дикими зверями, про которых дети между собой говорят: "Броню включил, включил рога — включил и думает, что ладно".

Мечтая о том, чтобы наши дети выросли хорошими людьми, по мере сил добиваясь этого, мы не должны забывать, что эта конечная цель воспитательного процесса есть по существу путь решения проблемы выживания человечества как разумной формы жизни. Если дети вырастут эгоистами, паразитами, не желающими отвечать за себя, за свой образ жизни, за свое человеческое — личностное — качество, — экологический кризис будет продолжать углубляться, будут продолжать углубляться все другие глобальные кризисы, и человечество в целом будет приближаться к роковой грани самоуничтожения. То есть от наших с вами усилий зависит, вырастут дети разумными — или безумными существами, будет ли, следовательно, человечество разумной — или безумной формой жизни. Каждый из нас обязан четко осознать эту нашу, ни много ни мало общечеловеческую, миссию и меру ответственности.

Разумеется, не все тут от нас, педагогов, зависит. Потому что среди факторов детского развития — и семья, и "улица". И, прежде всего, сам ребенок, его усилия и строй его чувств. Проклятие и основное противоречие нашей профессии в том, что, с одной стороны, целью воспитания никак не может быть выращивание "безумных существ", но, с другой стороны, мы никого не можем заставить быть разумным, ответственным, человечным, личностно полноценным — "хорошим". Никого, кроме самих себя, да и самих себя — когда как...

Но отказаться от цели воспитания хорошего человека (разумного существа) мы не можем, не отказываясь вообще от претензии вос-

питывать. Отказ от претензии воспитывать означает ведь педагогическую самодисквалификацию.

Если от чего и приходится отказываться с самого начала, то — от надежд на "легкую" в нравственном смысле жизнь с детьми. Мы, таким образом, приходим к необходимости, обязательности для педагога нравственного максимализма, высочайшей требовательности к самим себе. Ибо при всей нашей беспомощности перед стихией детства за детство отвечаем прежде всего именно мы. Это наша профессиональная ответственность. Ее с нас никто не снимет. И не вправе снимать ее с себя прежде всего мы сами. Нам должна быть в высшей степени свойственна вечная озабоченность детской судьбой, будущим детей.

Я лично всегда мучительно чувствовал эту озабоченность, что много раз пытался выразить стихами.

Взрослые думают, пишут о детях.  
Тянем-потянем, а дело ни с места.  
Нелюди в будущем, люди ли светят?  
Как убедиться, каким таким тестом?  
Любим — на счастье ли только? К несчастью?  
Страшно увязнуть, где вроде бы твердо.  
Не обернется ль забота — напастью?  
Иль залюбуемся взрослыми гордо?  
Спать уложили. Замкнемся урюмо:  
Чем накормить их — для многих проблема.  
Вещи в себе! Беспокойная дума:  
Что-то покажет бесстрастное время?

*6 августа 1996*

В работе с детьми-инвалидами преследовать конечную цель воспитания — значит прежде всего готовить детей-инвалидов к жизни среди относительно здоровых людей, к жизни в большом человеческом мире, где приходится иметь дело со всякими людьми — и здоровыми, и больными, и инвалидами других категорий. Отсюда основная идея совместной педагогики: с как можно более раннего возраста организовывать содержательное общение наших питомцев со всякими другими детьми. Не изолировать детей-инвалидов от относительно здоровых детей и детей-инвалидов других категорий, а, наоборот, стремиться так или иначе свести их вместе, организовать их содержательное общение. Это позволит более успешно решать как чисто учебные, так и воспитательные задачи.

А главная воспитательная задача, еще и еще раз, — именно задача содействия нравственному становлению личности. Трудовое, физическое, эстетическое, половое воспитание — это не равноправные формы

воспитания наряду с воспитанием нравственным, а виды нравственного воспитания. Забываем о нравственности — забываем о воспитании как таковом. Цель — только нравственное воспитание. Трудовое, физическое, эстетическое и половое — средства, пути, конкретные направления воспитания нравственного.

Совместно-педагогический процесс, пожалуй, ближе всего подводит нас к решению задачи нравственного воспитания, то есть к достижению цели воспитания вообще. Относительно здоровые дети учатся сочувствовать, учатся помогать больным детям и детям-инвалидам. Это ли не нравственное воспитание? А больные дети, дети-инвалиды учатся не замыкаться в своей болезни. Даже в такой экстремальной ситуации — ТЕМ БОЛЕЕ в ней! — учатся доверяться окружающим людям, опираться на их поддержку, организовывать себе эту поддержку. Учатся при всякой возможности самим, вопреки экстремальности собственной ситуации, поддерживать, помогать. Они учатся пониманию, что те или иные проблемы есть абсолютно у всех. Все без исключения нуждаются в поддержке, в помощи. И нелепо меряться, чьи проблемы тяжелее. Лучше, уж насколько можешь, взять на себя часть бремени проблем окружающих людей, так же как эти окружающие берут на себя часть бремени наших проблем.

Таким образом, взаимная человечность оказывается единственно возможным нравственным пафосом совместной педагогики. Взаимная человечность — главный ее принцип. Это ее сущность. Нет взаимной человечности — нет и совместной педагогики.

Но это я говорил о совместной педагогике в узком смысле слова, которой главным образом и посвящен наш курс. Однако можно и нужно говорить о совместной педагогике в широком смысле слова.

Полемика вокруг нее велась еще в 70-е годы XX века. Тогда эта проблематика обсуждалась в форме противопоставления двух подходов: субъект-объектного и субъект-субъектного.

Речь шла о том, как относиться к ребенку: как к объекту "педагогического воздействия" или как к субъекту его собственной жизни. Попросту, считать ли ребенка за человека на деле, а не только на словах, — или, декларируя, что ребенок "тоже человек", на практике относиться к нему как пустому сейфу, в который надо вложить некие ценности. Еще Януш Корчак в книге "Как любить детей" возмущался: "...Деревенский годовалый ребенок уже живет, тогда как наш зрелый юноша еще только будет когда-то жить. Боже мой, да когда же?"

Составляя программу данного лекционного курса, я советовался по ее поводу с академиком Алексеем Александровичем Бодалевым. Он и

посоветовал мне специально остановиться в первой же лекции на проблеме совместной педагогики в широком смысле. Он советовал "...сказать о непреодоленной до сего времени в системе обучения и воспитания и нормальных детей, имеющих нормально функционирующими все анализаторы, — односторонней педагогике, не-совместной педагогике. Когда фактически учитель, воспитатель выступает в качестве субъекта, а когда ученик выступает в качестве пассивного объекта впечатления и потом зеркального воспроизводства той информации, которую дает учитель или на которую он ориентирует, называя те или иные страницы в учебнике. ...Ценность Вашей диссертации, и Вас лично как человека (я Вам не льщу, а говорю то, что искренне думаю), заключается в том, что стечением обстоятельств, совершенно уникальных, получилось так, что у Вас жизнь и формирование Вашей личности, развитие Вас как Субъекта деятельности, не выстраивалось зеркально по формуле, которую вам пытались вложить в голову, которую можно выразить так: "делай как я". Вы все перерабатывали, переосмысливали по-своему, исходя из накопившегося к тому времени опыта. И это привело к тому, что Вы воспитались и саморазвились как единственная в своем роде индивидуальность. А обучение и воспитание по формуле "делай как я", без интенсификации работы внутреннего мира самого человека, самого ученика, самого воспитанника, ведет к усреднению учеников — школьников — ребяташек, — и как личностей, и как субъектов деятельности, — и в общем к обеднению индивидуальности каждого".

Нашу беседу, введенную для меня с фонограммы в компьютер, я процитировал, решив, что трудно выразить суть дела лучше, чем ее выразил А.А. Бодалев. О моей докторской диссертации он тут вспоминает потому, что именно содержание этой диссертации мною положено в основу данного лекционного курса. Я вынужден читать лекции, а не вести семинарские занятия, потому что не слышу и не вижу. Мне чисто физически трудно организовывать диалог, хотя и очень хотелось бы. Но я буду перед вами фактически исповедоваться. И рассчитываю на ваше сочувствие, сопереживание, а главное — на ваши вопросы. Чем каверзнее и острее, тем лучше.

В широком смысле совместной должна быть любая педагогика, с любыми детьми и в любых условиях (в семье, в школе, во дворце творчества и остальной сети дополнительного образования), так что я даже не рискнул бы обозначить ее модным ярлыком — "педагогика сотрудничества". Нет, именно совместная: вместе играть, вместе работать, вместе думать, вместе чувствовать — короче, вместе жить. И поста-



раться создать общее духовное пространство, в котором только и возможно это немислимое чудо — вращение моих духовных ценностей в духовный мир другого человека.

Без общего духовного пространства будет, в лучшем случае, некое сосуществование, а в худшем — противостояние. В случае противостояния ничего не останется, как превращать ребенка в "объект воздействий", — мы же с ним окажемся по разные "стороны баррикад", отсюда и "односторонняя педагогика", по блестящему определению А.А. Бодалева.

У меня с моими учителями — мамой (Марией Тихоновной Суворовой), Александром Ивановичем Мещеряковым, Эвальдом Васильевичем Ильенковым, Борисом Михайловичем Бим-Бадом и другими — такое общее духовное пространство было и есть. С детьми оно у меня тоже иногда возникает, а для начала хотя бы общее эмоциональное пространство — это уж налицо всегда, иначе ребенок не мог бы ко мне тянуться. Что же касается формулы "делай, как я", то действовать по этой формуле я всегда отказывался — и как ученик, и как учитель. И когда мне приходится чему-то учить ребят, я предпочитаю делать, как они. То есть методику обучения они обычно создают сами, а я их находки беру на вооружение. Как это происходит, я вам расскажу в своем месте.

Из сказанного не следует, что надо просто быть на поводу у ребят. Нет, тут хитрая диалектика: чтобы вести за собой, надо в чем-то идти за ребенком; чтобы учить, надо учиться у своего ученика. Совместная педагогика — в широком ли, в узком ли смысле, все равно — может быть по необходимости и авторитарной, принудительной. И остается при этом совместной. Просто бывают ситуации, когда выбора нет или не должно быть. У человека не должно быть выбора, быть или не быть человеком. И если уж мы настолько запоздали, что не можем рассчитывать на его добровольное становление как человека, остается очеловечивать его принудительно. Чтобы он стал если не человеком, то хотя бы похожим на человека, более-менее терпимым, приемлемым.

### ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Как вы считаете, обязательно ли связывать педагогическую деятельность с решением глобальных проблем существования человечества как разумной формы жизни? Какая такому подходу может быть альтернатива?

2. Что вы можете противопоставить тезису: "Воспитание может быть только нравственным, или никаким"?

3. Легко сказать: "Создавать сокровища души вместе с ребенком". А если не получается? Если поздно? Если вам достался "в обработку", например, готовый бандит или наркоман? Ведь на практике редко удастся вести ребенка с самого начала, он переходит из рук в руки. Будете ли вы догонять ушедший поезд, и если да, то как, а если нет, то что вы предпримете?

4. Как по-вашему, не проще ли изолировать различные категории инвалидов друг от друга и всех инвалидов — от относительно здоровых? Может, не стоит вообще городить "совместно-педагогический в узком смысле" огород?

## **Л е к ц и я   П**

### **ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЛНОЦЕННОСТИ И УСЛОВИЯ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗЕ ЖИЗНИ**

Еще раз: воспитание может быть только нравственным; задаче глобальной гуманизации жизни человечества соответствует на психолого-педагогическом уровне задача формирования личности как разумного существа. Только личность как разумное существо может быть признана полноценной. "Неразумная" же личность, если можно вообще называть ее личностью, вряд ли может быть признана полноценной. Таким образом мы приходим к фундаментальной для всего нашего лекционного курса проблеме личностной полноценности.

Разумеется, словосочетание "разумное существо" ничего не говорит нам о том, что же такое личность, потому что это словосочетание само нуждается в содержательном раскрытии, в теоретическом наполнении на понятийном уровне.

Эвальд Васильевич Ильенков в работе "Что же такое личность" недаром начинает разговор с выяснения того, может ли единичное вообще быть предметом научного исследования. Он пишет:

«О том, что "личность" — уникальное, невоспроизводимо индивидуальное образование, одним словом, нечто единичное, спорить не приходится. "Единичное" в философии понимается как абсолютно неповторимое, существующее именно в данной точке пространства и времени и отличающееся от любого другого "единичного", а потому и внутри себя столь же бесконечное, как и сами пространство и время. Полное описание единичной индивидуальности равнозначно поэтому "полному" описанию всей бесконечной совокупности единичных тел и "душ" в космосе. ...По этой причине наука о "единичном", как таковом, действительно невозможна и немыслима. Раскрытие тайн "единич-

ного" за пределами науки именно потому, что любая частная цепочка причинно-следственных зависимостей уводит исследователя в "дурную" бесконечность всего прошлого бесконечной Вселенной. Гегель не случайно назвал тем же словом "дурная" (и не в осуждение, а в логическом смысле) и человеческую индивидуальность, поскольку под ней как раз и подразумевают абсолютную неповторимость, уникальность, неисчерпаемость деталей и невозпроизводимость их данного сочетания, невозможность предсказать заранее с математической точностью ее состояния и поведение в заданных обстоятельствах. Неповторимость свойственна каждой отдельной личности настолько органически, что если ее отнять, то исчезнет и сама личность». (Цитируется по одному томику "Философия и культура". М.: Политиздат, 1991; нумерация страниц при сканировании не сохранена.)

Как же тут быть с наукой? Может быть, скорее личность — по ведомству искусства? Что ж, есть и такая точка зрения, согласно которой педагогика — в большей степени искусство, чем наука...

«Но эта неповторимость, — продолжает Э.В. Ильенков, — свойственна личности не в силу того, что она — человеческая личность, а постольку, поскольку она нечто единичное вообще, "индивид вообще", нечто "неделимое".

В мире нельзя найти не только двух абсолютно одинаковых личностей. Не найдете вы и два совершенно тождественных листка на дереве и даже в целом лесу: чем-нибудь они все-таки будут друг от друга отличаться.

Не уловит этих отличий глаз — зафиксирует микроскоп, не простой, так электронный. Даже и две песчинки на морском пляже всегда будут хоть чуть-чуть, да разными. Даже две капли воды. Известно, что современная физика исключает самую возможность существования в мире двух абсолютно тождественных микрочастиц (электронов, фотонов, протонов и т.п.). Единичное есть единичное, и тут уж ничего не поделаешь.

Но человеческую личность при всей присущей ей "неповторимости" нельзя превращать в простой синоним чисто логической категории "единичного вообще". В этом случае понятие "личность" обесмысливается в самой сути».

Э.В. Ильенков сразу заинтриговывает читателя проблемой. И сразу намекает: оставаясь на почве чисто логической категории "единичного вообще", мы никогда не сможем научно грамотно ни поставить, ни решить проблему "Что же такое личность". Значит, надо оставить "еди-

личность" личности в покое, взглянуть на нее с некой другой точки зрения... С какой?

Надо посмотреть, "в каком пространстве существует личность". Надо посмотреть, в какой системе личность возникает закономерно, — и, следовательно, вне какой системы какую бы то ни было "личность" бесполезно искать.

Система, в которой возникает, существует, перестает существовать, — система, в которой вообще возможна личность, — не биологический вид, а человеческий род. Путать вид и род философски элементарно неграмотно. А спутать нетрудно, потому что каждый из нас одновременно и видовое (чисто биологическое), и родовое существо.

Род — это то, что выделяет человечество из всей остальной живой природы; чем не обладает никакой другой биологический вид. Это сущность именно человечества, в отличие от всей остальной живой природы. В данном случае понятия "сущность" и "специфика" совпадают.

Сейчас, как никогда раньше, все острее встает вопрос о самом существовании человечества. Гамлетовский вопрос о том, быть ему или не быть. Человечество само порождает угрозы своему существованию — и экологическую, и термоядерную. Пока что получается, что родовой сущностью человечества приходится признать скорее безумие, чем разум. На сегодня человечество впору определить не как разумную, а как безумную форму жизни. Получается, что наша сущность или специфика — даже не в сумасшествии, а именно в безумии. Потому что, как говорится, чтобы сойти с ума, надо ум еще когда-то иметь. А был ли когда-то ум?

Если же мы все-таки претендуем на разумность, то та же угроза самоуничтожения вынуждает уточнить, в чем же состоит эта разумность, что же такое разум. Традиционных ответов, что это способность мыслить или способность к творчеству в любых его проявлениях и видах, оказывается перед лицом самоуничтожения недостаточно. На первое место выходит способность отвечать за собственное существование и за существование всего окружающего нас мира. Интуитивно мы всегда именно так и понимали разумность, когда гордо величали сами себя "венцом творения", "царями природы". Тем самым мы признавали, что наша родовая миссия — ответственность по меньшей мере за существование, сохранение природы, если мы еще не умеем ее действительно осторожно преобразовывать, а не напролом коверкать.

Не случайно любимым мыслителем Э.В. Ильенкова был Барух (Бенедикт) Спиноза, определивший мышление как способность мыс-

лящего тела действовать по форме, по контуру любого тела. Речь идет о способности обходить препятствия, а не ломиться напролом, сокрушая либо препятствия, либо собственный лоб; о способности терпеливо развязывать гордиев узел, а не рубить его мечом по примеру Александра Македонского, который этим поступком как раз и доказал свое нежелание (в данном случае) мыслить. Речь идет о способности решать проблемы, а не уничтожать их, уничтожая вместе с ними самих себя. Речь идет о том, как бы так устроиться, чтобы не рубить сук, на котором сидишь, — а мы сейчас, как никогда раньше, именно рубим тот самый сук, да как еще усердно. Сук уже и трещит под нами, мы в панике вопим об этом — и продолжаем рубить.

«Мышление не продукт действия, а самое действие, рассматриваемое в момент его совершения, как, например, ходьба есть способ действия ног, "продуктом" которого оказывается пройденное пространство». (Ильенков Э.В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1984. С. 31.)

«Исследование тех материальных (пространственно-определенных) механизмов, с помощью которых осуществляется мышление внутри человеческого тела, то есть анатомо-физиологическое изучение мозга, разумеется, интереснейший научный вопрос, но и самый полный ответ на него не имеет никакого отношения к ответу на прямо поставленный вопрос: "что такое мышление?" Ибо тут спрашивают совсем о другом. Спрашивают не о том, как устроены ноги, способные ходить, а о том, что такое ходьба. Что такое мышление как действие, хотя и неотделимое от материальных механизмов, с помощью коих оно осуществляется, но вовсе не тождественное самим этим механизмам? В одном случае спрашивают об устройстве органа, а в другом — о той функции, которую он выполняет. Разумеется, "устройству" должно быть таково, чтобы оно могло осуществлять соответствующую функцию: ноги устроены так, чтобы могли ходить, но не так, чтобы они могли мыслить. Однако самое полное описание структуры органа, то есть описание его в бездействующем состоянии, не имеет никакого права выдавать себя за хотя бы приблизительное описание той функции, которую он выполняет, за описание того реального дела, которое он делает». (Там же. С. 37.)

«Способность активно строить свое собственное действие по форме любого другого тела, активно согласовывать форму своего движения в пространстве с формой и расположением всех других тел Спиноза считает отличительным признаком мыслящего тела, специфической чер-

той того действия, которое называется "мышлением", "разумом"». (Там же. С. 38—39.)

"Мышление и есть способность активно строить и перестраивать схемы внешнего действия сообразно любому новому стечению обстоятельств, а не действовать по готовой схеме, как то делает автомат или любое неодушевленное тело". (Там же. С. 40.)

«Труд — процесс изменения природы действием общественного человека — и есть "субъект", коему принадлежит "мышление" в качестве "предиката". А природа — всеобщая материя природы — и есть его субстанция. Субстанция, ставшая в человеке субъектом всех своих изменений (*causa sui*), причиной самой себя». (Там же. С. 54—55.)

Мыслить — значит преобразовывать, а не коверкать; видоизменять, опираясь на понимание собственной меры, сущности вещи, а не уничтожать ее, прихлопывая, как комара. К. Маркс в "Экономическо-философских рукописях 1844 года" писал, что человек, в отличие от любого другого существа, способен прилагать к каждому предмету его собственную мерку (любое другое известное нам существо навязывает всему окружающему свою собственную видовую меру), и в силу этой способности действовать в соответствии с собственной мерой вещей человек творит "так же и по законам красоты". Здесь у К. Маркса, кстати, термин "мышление" не употребляется, хотя легко видеть, что речь идет именно о мышлении, как его понимали до К. Маркса — Б. Спиноза и после Маркса — Э.В. Ильенков.

Но что конкретно значит "действовать по контуру", сообразно "с собственной мерой" любой вещи? Это как раз и значит брать на себя ответственность за ее существование (и за свое тоже, потому что иначе рискуешь причинить ущерб не только "вещи", но и самому себе вплоть до гибели). В пределе это значит отвечать за всю Вселенную, поскольку в ней все взаимосвязано, а сфера человеческой деятельности непрерывно расширяется.

Итак, сущность или специфика рода человеческого, то, что делает человечество не просто биологическим видом, одним из многих, а именно родом, — заключается в его разумности. Если не актуальной (здесь и сейчас реализуемой), то в потенциальной (возможной). А в качестве сущности разума все более и более, в силу самого характера и тенденций развития человеческой деятельности, приходится осознать поистине космическую ответственность людей — за собственное существование и вместе с собой за существование космоса. Этому нет альтернативы, кроме самоуничтожения человечества вместе с той частью космоса, которая уже охвачена человеческой деятельностью. А так как эта деятельность носит на сегодня скорее безумный, чем разумный ха-

ракти, то сроки сдачи всем человечеством "экзамена на разумность", т.е. на способность отвечать за существование и свое собственное, и всего космоса, — эти сроки стремительно приближаются. Выживем — сдадим экзамен на разумность, действительно станем разумной формой жизни. Нет — значит, этот экзамен придется сдавать где-то когда-то кому-то другому, в какой-то другой точке космоса, — если прав Б. Спиноза, утверждавший, что мышление — это атрибут субстанции, т.е. необходимое свойство природы, а не случайно возникший феномен.

Естественно, человечество не сможет реализовать свою родовую сущность, если она не будет реализоваться в жизни каждого отдельного, единичного представителя человечества, если каждый такой представитель не будет родовым, т.е. разумным, существом — не будет личностью. Самое общее определение, которое Э.В. Ильенков дает понятию "личность" — "человеческая индивидуальность". Тем самым подчеркивается, с одной стороны, единичность, уникальность, неповторимость личности ("индивидуальность"!), а с другой стороны — что речь идет об уникальности родового, человеческого, а не видового, биологического существа. На видовом уровне мы не более чем организмы, как любая кошка или собака. Личности мы лишь на родовом, человеческом уровне — и постольку, поскольку на этот уровень сумели подняться, а в остальном остаемся видовыми существами.

"Физиолог, — пишет Э.В. Ильенков в работе "Что же такое личность", — исследует все то, что происходит внутри органического тела индивида, внутри биологической единицы. И это его монополия. А чтобы понять, что такое личность, надо исследовать организацию всей той совокупности человеческих отношений конкретной человеческой индивидуальности ко всем другим таким же индивидуальностям, то есть динамический ансамбль людей, связанных взаимными узами, имеющими всегда и везде социально-исторический, а не естественно-природный характер".

Чтобы подняться на родовый уровень существования, нужно включиться в ансамбль всех общественных отношений, то есть всех отношений между людьми и людей с остальной природой. Таков самый общий ответ, который, опираясь на К. Маркса, дает Э.В. Ильенков.

В знаменитых "Тезисах о Фейербахе" К. Маркс определяет "сущность человека" (т.е. человечества) следующим образом:

"Сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений".

Приведя эту цитату, Э.В. Ильенков уточнил перевод:

"В оригинале сказано еще выразительнее — ансамбль, т.е. не механическая сумма одинаковых единиц, а представленное в единстве многообразие всех социальных отношений.

«"Сущность" каждого индивида, относящегося к данному "роду", — делает фундаментальный вывод Э.В. Ильенков, — заключается, согласно логике мышления К. Маркса, в той совершенно конкретной системе взаимодействующих между собой индивидов, которая только и делает каждого из них тем, что он есть. В данном случае это принадлежность к роду человеческому, понимаемому не как естественно-природная, биологически заданная "немая связь", а как исторически возникшая и исторически же развивающаяся социальная система, то есть общественно-исторический организм как расчлененное целое.

Биологическая же связь, выражающаяся в тождестве морфофизиологической организации особей вида "*homo sapiens*", составляет лишь предпосылку (хотя и абсолютно необходимую, и даже ближайшую), лишь условие человеческого, "родового" в человеке, но никак не "сущность", не внутреннее условие, не конкретную общность, не общность социально-человеческую, не общность личности и личностей».

Если же путать божий дар с яичницей, родовое с видовым, и быть в этой путанице последовательными, — то Э.В. Ильенков рисует следующую уморительную перспективу, абсолютно неизбежную, если на означенной путанице настаивать:

«Непонимание этого (данная цитата непосредственно продолжает предыдущую. — А.С.) марксистского положения в лучшем случае приводит к разговорам о двойственной, "биосоциальной" сущности человека, человеческой индивидуальности, личности. Если же продолжить дальше логическое путешествие по этому пути, то можно дойти до его плюралистического конца, включив в понимание "сущности человека" и все остальные — а не только ближайшие — предпосылки возникновения "родового", человеческого в человеке.

Социально-биологический дуализм в понимании сущности человеческой индивидуальности (личности) — только начало этого плюралистического конца, то бишь могилы мышления, руководствующегося логикой редукции, уводящей все дальше и дальше от той конкретной "сущности", которую хотели понять, логикой разложения конкретности на неспецифичные для нее составляющие части. В конечном итоге эта логика с неизбежностью приведет к "социо-био-химически-электрофизически-микро-физически-квантово-механическому" пониманию сущности человека".



Сущность рода человеческого — в определенным образом организованных отношениях как между отдельными людьми, так и между всеми людьми и остальной природой. Если хотим выжить — эти отношения должны организовываться разумно, а если они и дальше будут организованы все более безумно — не выживем. Самоуничтожимся.

Опираясь на эту общую формулу К. Маркса, Э.В. Ильенков и дает свое определение сущности личности: эта сущность — все тот же ансамбль всех общественных отношений. Весь ансамбль, а не часть его. Но — ансамбль отношений именно данной "человеческой индивидуальности", данного единичного существа — со всем остальным человечеством и через него со всем остальным космосом. Это и значит определить личность как родовое, или разумное, существо. Но только более конкретно — через понятие "общественных отношений", в "ансамбль" которых каждый из нас должен быть включен, иначе останется существом лишь видовым.

Следующий уровень конкретизации понятия "родовое существо" — ответ на вопрос, в сферы каких именно человеческих отношений нужно включиться прежде всего, чтобы состояться именно в качестве личности, в качестве разумного существа. Тут-то мы и возвращаемся из затянувшейся экскурсии по философским дебрям к себе домой — в психологию и педагогику.

(Но сначала, может быть, стоит в скобках объяснить, почему я не могу обойти молчанием столь "немодного" нынче К. Маркса. Это просто нечестно. Мода меняется, как погода, а К. Маркс был и навсегда — пока существует человечество — останется одним из главных представителей мировой мысли. Мы с вами сейчас обсуждаем проблему, которую К. Маркс, как и все крупнейшие мыслители до и после него, ставил и пытался решать, насколько мог В СВОЕ ВРЕМЯ, В СВОЮ ИСТОРИЧЕСКУЮ ЭПОХУ. Проблему, которая сейчас стоит остро, как никогда раньше. Конкретные же, явно безумные, а не разумные, пути ее решения, которыми от имени К. Маркса "осчастливили" человечество в XX веке, мы обсуждать не будем, — здесь это просто не к месту. Но то, что я не могу обойтись без К. Маркса-мыслителя, вовсе не значит, будто я оправдываю как бы то ни было упомянутые безумства. Добавлю к этому только, что всегда находились охотники безумствовать от имени всех сколько-нибудь заметных мыслителей, включая Иисуса Христа. Безумствовать под видом "осуществления" (на самом деле, конечно, извращения) всех сколько-нибудь разумных идей. И сейчас таких охотников предостаточно, и, наверное, в ближайшем обозримом будущем недостатка в них, увы, не будет.)

Печально знаменитая концепция политехнического образования, как ее пытались и до сих пор пытаются воплотить на практике в нашей школе, не дала себе труда проанализировать, в какие именно сферы человеческих отношений прежде всего должен включаться ребенок, чтобы состояться в качестве разумного существа. Отделялись общей фразой, что, дескать, эти отношения должны быть всесторонними и гармоничными. На практике это выливалось и выливается во впикивание в ребенка "основ наук". А что "основы", что не "основы" — предоставлялось решать, разумеется, специалистам в соответствующих областях знания. И эти специалисты загромождали свои учебники гигантским количеством специальных подробностей, благополучно забываемых учениками. На деле получалось, что надо знать обо всем понемногу — и ни о чем как следует.

В книге "Об идолах и идеалах" (М.: Политиздат, 1968) Э.В. Ильенков беспощадно высмеял "понимание" всесторонности как всезнайства и всеумейства. Невозможно, иронизировал он, быть в одно и то же время и басом-профундо, и меццо-сопрано, и космонавтом, и математиком, и живописцем, и композитором, и поэтом... Ориентация эта явно утопична.

Нет, изучение основ, владение основами — это на самом деле формирование универсальных человеческих способностей путем овладения универсальными сферами человеческой культуры. Все эти универсальные способности сводятся, в сущности, к одной — к умению все узнать, всему научиться, чему потребуется или захочется. Узнать и научиться "без особых трагедий", — подчеркивает Э.В. Ильенков, имея в виду под "особыми трагедиями" прежде всего пытку зубрежки, перегрузку памяти в ущерб культуре мышления. "Особые трагедии" — это когда мы учимся-учимся и десять лет, и пятнадцать лет, а учиться так-таки и не умеем, приходим в отчаяние, как только надо научиться еще чему-то.

Я сам с великим стыдом поймал себя на боязни и неумении учиться, когда подружился с детьми — интуитивными мастерами этого дела. Пришлось понять, что до тех пор дети будут скучать со мной, до тех пор я ничем не смогу с ними поделиться, пока не преодолею собственного панического страха перед учебой. Пока — заново, на сей раз не интуитивно, как в детстве, а вполне сознательно — не научусь учиться. А теорию-то универсальных способностей, или того, чему именно надо учиться, я знал к тому времени наизусть...

Способностей этих — а соответственно пластов человеческой культуры, которые надо "поднять" обязательно, — Э.В. Ильенков выделил

всего четыре. Вот их список в той последовательности, в которой о каждой из них, кроме четвертой, идет специальный разговор в книге Э.В. Ильенкова "Об идолах и идеалах".

1. Культура мышления — на самом высоком, диалектическом уровне. Теоретическая, философская культура.

2. Культура воображения — тоже на самом высоком эстетическом уровне, на уровне художественной интуиции. Любовь к искусству, умение чувствовать красоту. На уровне интуиции это — умение схватывать "целесообразность", целостность чего-либо, умение сразу определить, что относится к этой целостности, а что — совсем к другой. Это и есть умение — благодаря высокоразвитому эстетическому чувству, чувству красоты, — мгновенно схватить "собственную меру вещи". Так что и тут К. Маркс был глубоко прав, когда, давая самое общее определение родовой сущности человечества, заключил это определение указанием на "законы красоты". Нельзя понять собственную меру вещи, не почувствовав эту меру как нечто красивое. На эту тему можно прочитывать особый лекционный курс...

3. Культура строительства нравственных, человеческих отношений между людьми. Умение, как писал Э.В. Ильенков, "относиться к человеку по-человечески". Причем нравственность, человечность понимается именно как закон образа жизни, а не как свод моральных "норм", "правил". Последние, — иронически замечает Э.В. Ильенков вслед за Г.В.Ф. Гегелем, — придуманы специально для того, чтобы их нарушать. Нарушить правила морали можно, оставаясь нравственным человеком, и иногда даже нужно, чтобы остаться нравственным человеком. А вот нарушить законы нравственности нельзя, не становясь безнравственным. Точно так же, как нельзя нарушить законы мышления (которые и имел в виду Г.В.Ф. Гегель), не переставая мыслить.

4. Наконец, — физическая культура: не в смысле профессионального спорта, а в смысле элементарной гигиены и вообще умения быть физически здоровым в тех пределах, в каких это позволяют возможности организма. Об этом Э.В. Ильенков только упоминает, но я знаю по личному опыту и могу вас заверить, что от этого не освобождает никакая инвалидность, никакой, самый тяжелый хронический недуг. Речь ведь не о том, чтобы быть спортсменом-олимпийцем, а просто о том, чтобы в меру возможностей самому сознательно регулировать свое самочувствие, поддерживая жизненный тонус на как можно более высоком уровне. Я, например, люблю регулярно принимать контрастные ванны — горячие и ледяные, — без чего просто плохо себя чувствую, голова болит, спать хочется и так далее. Слепоглухота этому, естест-

венно, не мешает, а работоспособность такая, что зрячеслышащие завидуют.

Словом, быть всесторонне развитым — это просто-напросто значит, по Э.В. Ильенкову, уметь быть духовно и физически здоровым. Мышление, воображение и нравственность (знаменитая триада — Истина, Красота и Добро) составляют культуру духовного здоровья; ну, а физическая культура — это культура грамотного обращения с собственным телом. Вместе то и другое дают умение и возможность (способность) учиться всему, чему потребуется или захочется. И специализироваться как угодно, в какой угодно области.

Любопытно сопоставить с ильенковским пониманием всесторонности и гармоничности развития личности мечту Даниила Андреева о "грядущем человеке облагороженного образа". Не могу отказать себе в удовольствии привести довольно обширную выдержку из книги Даниила Андреева.

"Действительным пафосом тех эпох (всемирного торжества интеррелигии, которую Д. Андреев и называет "Розой Мира". — А.С.) будут возрастание духа любви — во-первых; творчество, точнее богосотворчество во множестве видов и форм — во-вторых; просветление природы — в-третьих; разрушение преград между физическим миром и другими мирами — в-четвертых; радость жизни, кипящей и в Энрофе (так называется у Д. Андреева тот физический мир, в котором мы живем. — А.С.), и во многих других мирах, — в-пятых; и высшие формы богопознания — в-шестых. Устремление к такому будущему — вот что отличит человека облагороженного образа от человека всех предыдущих культурных ступеней.

Чем же может характеризоваться умственный облик такого человека?

Непрерывно растущей жаждой знания, которая питается непрерывно растущей эрудицией; навыками самостоятельного мышления и интеллектуальной независимостью; свободным и счастливым чувством преклонения перед явлениями Глубокого и явлениями Великого.

Что характеризует его эстетический облик?

Развитие неотъемлемой потребности художественных впечатлений; высокоразвитый вкус; знание и понимание искусств прошлого и их памятников; органическая потребность в художественном творчестве, хотя бы и малого диапазона; свободное и счастливое чувство восхищения перед явлениями Прекрасного.

Что характеризует его облик нравственный?

Деятельная доброта к окружающим; способность горячего сострадания и сорадования; чувство единства общечеловеческого; чувство единства космического; свободное и счастливое чувство благоговения перед явлениями Высокого.

Что же характеризует его облик религиозный?

Живое переживание нашего материального слоя как одного из слоев Шаданакара (Планетарного Космоса планеты Земля, структура которого, по словам Д. Андреева, слоистая, и этих слоев-миров насчитывается уже более двухсот сорока. — А.С.); "внутренняя работа над раскрытием органов духовного воспринимания (которым доступен весь Шаданакар, а то и вся галактика и даже Вселенная. — А.С.); вседневное ощущение жизни как мистерии (т.е. ощущение участия в нашей физи-

ческой жизни трансфизических существ, населяющих другие миры-слои Шаданакара. — А.С.); "знание религиозных форм прошлого и настоящего; умение со- веровать всем религиям, т.е. понимать опыт и учение каждой из них как отра- жение одного из рядов духовной реальности; императивная потребность собствен- ного участия в религиозной жизни и творчестве человечества; способность к чув- ству захватывающей радости от участия в них.

Чем же, наконец, может характеризоваться внешний, телесный облик такого человека?

Мне кажется, его телосложение будет стройным, движения пластичными, по- ходка легкой, мускулатура гармоничной, а лицо — открытым, высоко интелли- гентным, исполненным приветливости и как бы светящимся изнутри. Потому что в основу физического развития кладется заповедь о дружбе со светлыми стихияля- ми" (духами природы, — не совсем точно, однако уточнять слишком долго; наз- вание — от слова стихия; кроме светлых — божественных, человеку дружест- венных, — Д. Андреев говорит еще и о темных, демонических стихиялях. — А.С.); ею (дружбой со светлыми стихиялями. — А.С.) с детства пронизываются спорт, танец, игра. И еще потому, что он отчетливо сознает двойственность при- роды и не дает проникать в свое существо инволютациям темных сил. (Инволюта- ция или инспирация — в смысле вообще воздействия при сохранении свободы во- ли, свободы выбора, а не в смысле жесткого диктата. — А.С.) Как солнечное дитя, проходит он сквозь свои ранние годы, и воистину юного бога напоминает он, всту- пая в молодость. В легкой одежде по цветущей земле идет он, ее сын, ее друг и ее преобразователь, старший друг птиц и зверей и собеседник ангелов, строитель прекраснейших городов, совершенствователь гор, лесов и пустынь, хозяин пла- неты-сада.

"Так выступает перед внутренним зрением грядущий человек облагороженного образа". (Даниил Андреев. Роза Мира. Книга двенадцатая, глава первая. Читал на компакт-диске, где отсутствует какая-либо библиография этой книги, не сохранена нумерация страниц бумажного издания.)

Сходство представлений Э.В. Ильенкова и Д. Андреева о всесто- ронне и гармонично развитом человеке будущего бросается в глаза. У Д. Андреева та же классификация универсальных пластов культуры и соответствующих им универсальных способностей — мышление (ин- теллектуальная культура), воображение (эстетическая культура), нрав- ственное чувство (этическая культура), физическое совершенство (фи- зическая культура). И он, религиозный мыслитель, естественно, допол- няет эту схему только одним пунктом — характеристикой религиоз- ного облика человека будущего, его собственно духовной культуры. Должен подчеркнуть, что андреевская концепция духовности требует специального анализа; она очень непроста и захватывающе интересна. Мы же здесь для себя сохраним различие здоровья духовного и фи- зического, дополнив духовное религиозным аспектом, от которого, в любом случае, просто отмахиваться никак не приходится.

Уровнем духовного и физического здоровья и определяется уровень **личностной полноценности вообще**. Таков самый общий теоретический ответ на вопрос, в какие именно сферы человеческих отношений нужно включаться, чтобы быть полноценной личностью. Однако включаться в эти сферы человеческих отношений, "поднимать" перечисленные пласты культуры с тем, чтобы сделать их своим личным достоянием, необходимо при соблюдении определенных условий. Иначе все останется на уровне благих пожеланий, проповеди, призывов. То есть нужен еще один уровень конкретизации, в чем мне пришлось убедиться на собственном опыте.

Дело в том, что кратко изложенную только что общую концепцию личностной полноценности, то есть общую концепцию всестороннего развития личности, я принял близко к сердцу — к реализации в собственном образе жизни — еще будучи студентом, в середине 70-х годов. Однако передо мной стояла задача практической реализации этой концепции в сложнейшей экстремальной ситуации — при слепоглухоте с детства. И самого Эвальда Васильевича Ильенкова мои первые попытки реализовать его концепцию на практике попросту испугали. Э.В. Ильенков меня очень любил, и за меня по-отцовски боялся. А взялся я за дело с самого рискованного конца — начал расширять свою пространственную самостоятельность, разгуливать и разъезжать по Москве без сопровождения, так как найти сопровождающего не всегда удавалось.

Ничего не имея против моей духовной самостоятельности, эту, пространственную, Эвальд Васильевич назвал "кошачьей". Я же настаивал, что без "кошачьей" самостоятельности, без возможности самому делать свои дела, вряд ли осуществима и человеческая, духовная самостоятельность. Мы оба очень любили друг друга, но мне же надо было выжить в обществе, где выбирать приходилось одно из двух: либо прозябать в доме инвалидов, либо — выкручиваться самому, ни на кого особенно не рассчитывая. Подробнее об этом конфликте и о самой личности Эвальда Васильевича вы можете прочитать в моей поэме "Средоточие боли" (журнал "Философские исследования", 1994. № 2).

Осмысливая свой опыт выживания в мире, никак не приспособленном к возможностям ни слепоглухих, ни вообще инвалидов каких бы то ни было категорий, я в докторской диссертации "Человечность как фактор саморазвития личности" сформулировал три условия личностной полноценности, без соблюдения которых изложенная выше общая концепция всестороннего развития личности, по-видимому, неосуществима на практике.

1. Как можно более широкая физическая самостоятельность — бытовая, пространственная и так далее. Чтобы расширить ее сферу в условиях инвалидности, надо отказаться от ложной стеснительности, обращаясь за минимально необходимой помощью в конкретных ситуациях к знакомым и незнакомым людям. Надо уметь доверяться людям вообще, в том числе и незнакомым, — или сидеть в четырех стенах. Это тот самый пункт, который доставил нам с Эвальдом Васильевичем много страданий и по которому я впоследствии был вынужден уступить собственной больной маме, чтобы раньше времени не свести ее в могилу.

2. Уединенный труд души. Постоянный, круглосуточный, не прекращающийся даже во сне, даже во хмелю. Для творческой личности — состояние самое обычное, естественное, нормальное, прекращение которого означает попросту личностную, а то и физическую, смерть. Речь идет, таким образом, о самой настоящей творческой одержимости, а не просто работоспособности. Работоспособность предполагает принуждение себя к не всегда приятным действиям. Одержимость предполагает удовлетворение неодолимой потребности, в данном случае — потребности в постоянном напряженном труде души. Прекращение такого труда, коль скоро он стал потребностью, невозможно. Такого "отдыха", "расслабления" не только не хочется — его страшно, как самой мучительной из всех возможных попыток. Об уединенном труде души, о его стимулировании, о его значении для развития-саморазвития личности мы будем впоследствии говорить очень много.

3. Непосредственное серьезное, содержательное общение, как результат уединенного труда души и одновременно — источник новых и новых стимулов для него.

Нетрудно видеть, что все три условия личностной полноценности имеют общечеловеческое значение, а никак не специально "инвалидное", хотя они и выделены мною в результате анализа личного экспериментального опыта.

## ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. На самом деле отношение рода и вида понимается очень по-разному — от фактического их отождествления до различения по каким-то иным критериям, нежели предложенный в лекции, — по критериям, мне лично представляющимся неясными и путанными. Попробуйте опровергнуть изложенное в лекции различение рода и вида с каких-либо других теоретических позиций, не приписывая мне того, чего я не утверждаю и не берусь отстаивать.

2. Идеал универсального (всестороннего) развития личности многие считают утопичным, несбыточным. Как возможна подлинная личностная полноценность без и вне всестороннего развития? Если вы разделяете "трезвый" взгляд на всесторонность как на утопию, попробуйте членораздельно объяснить, что полноценного — в господствующем и культивируемом в текущую историческую эпоху профессиональном кретинизме. Можно ли признать личностью — разумным существом — индивида, прикованного к тачке пожизненной профессии, ничего сверх этой профессии не знающего и не желающего знать, да и "профессией" интересующегося только с точки зрения ее доходности?

3. Как бы вы сократили или расширили список универсальных способностей и соответствующих сфер (пластов) культуры, в освоении которых эти способности должны формироваться?

4. Какими всеобщими (общечеловеческими) условиями реализации личностной полноценности вы могли бы дополнить или заменить выделенные мною условия?

### **Л е к ц и я    Ш**

#### **ПРЕЗУМПЦИЯ СОЦИАЛЬНОСТИ ПРИ АНАЛИЗЕ ПРИЧИН ЗАДЕРЖКИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ**

Предыдущие лекции представляют собой общеметодологическое, по существу философское, введение в психолого-педагогическую теорию и практику. Главной целью этого введения было — определиться с "уровнем притязаний": обосновать тот "беспредельный предел", к достижению которого обязательно стремиться надо, иначе мы сами себе, как педагогам, выдаем свидетельство о несостоятельности. Я постарался дать представление о своем психолого-педагогическом идеале и о том, почему я не смог удовлетвориться ничем "более реальным" по сравнению с этим заманчивым, но пугающе максималистским идеалом.

Да, мой уровень притязаний чрезвычайно высок. Но он не должен быть ниже, если нам не наплевать на судьбы рода человеческого в целом. Если мы не захотим как-нибудь под благовидным предлогом отвернуться от своей профессиональной ответственности за эти судьбы.

Под тем, например, благовидным предлогом, что это один из возможных идеалов, одна из возможных методологий, а мы предпочитаем другую, мы свободны в своем выборе.

Разумеется, каждый волен выбирать себе мировоззрение. Но при этом стоит помнить, что любое мировоззрение выбирается прежде всего как оправдание своего действительного отношения к миру и жизни — либо ответственного, либо безответственного. Оправдывая какой-либо



модной "концепцией" собственное самомнение, лень, эгоизм, безответственность, — или, наоборот, стремясь взять на себя всю возможную полноту ответственности за как можно более высокий результат детского развития, а значит, не давая себе никаких "теоретических скидок", — мы выбираем не блюдо в ресторане, а судьбу.

Судьбоносность нашего выбора особенно отчетливо заметна, пожалуй, на нашем отношении к проблемам, трудностям детского развития, особенно к проблеме его задержки.

Есть опасность — именно в силу безответственности, ради самооправдания — превысить меру своей ответственности при определении причин и характера задержки.

Можно занять позицию: "Мы тут ни при чем", — и "объяснить" задержку ссылкой на пропуск неких "сензитивных", т.е. наиболее благоприятных, периодов развития. Или объяснить ее какой-нибудь болезнью, какой-нибудь психофизиологической патологией.

Я не сомневаюсь в наличии благоприятных и неблагоприятных для развития факторов. Но не могу включить в число этих факторов время как таковое, время само по себе. То есть определенный возраст, определенный период развития.

Время важно. Возраст важен. Но непосредственное воздействие на ход и исход процессов развития оказывает не время, а характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми в первую очередь, и во вторую — психофизиологические особенности ребенка.

Диагностика же болезней — дело врачей. Всякая хроническая болезнь, а тем более инвалидность, разумеется, осложняет процессы развития. Но наше, психологов и педагогов, дело — искать пути снятия этих осложнений психолого-педагогическими средствами.

И уж вовсе не могу принимать всерьез такие "объяснения" детской "необучаемости", как ссылки на "прирожденную лень" и прочие "прирожденные пороки". Я убежден, что подобные ссылки — не более чем мифотворчество. Никаких "прирожденных пороков" — просто не бывает. (Разумеется, в этическом смысле слова "порок", а не в медицинском, когда говорят, например, о "врожденном пороке сердца", реальность которого оспаривать не приходится.)

Я не отрицаю существование чисто биологических причин возникновения тех или иных психолого-педагогических проблем. Но настаиваю на том, что, прежде чем обращаться к поиску причин в этой сфере, их надо поискать поближе — в сфере социальных отношений. В сфере родовой, а не видовой. Прежде чем искать психофизиологическую патологию, надо убедиться, что нет социальной патологии. Я это назы-

ваю "презумпцией социальности" при анализе причин возникновения психолого-педагогических сложностей.

(Из словаря иностранных слов: "Презумпция (лат. Praesumptio) — 1) предположение, основанное на вероятности; 2) юр. признание факта достоверным, пока не будет доказано обратное". В нашем случае годятся оба значения: речь идет о признании более вероятными и достоверными ближайших причин явления, лежащих в той же сфере, где это явление возникает и существует. А не в какой-то более отдаленной, тем более экзотической или вовсе фантастической сфере.)

И соблюдение этой презумпции социальности — всего лишь элементарная научная последовательность. Если мы претендуем на содействие процессу формирования родового существа, т.е. личности, а не чисто видового, т.е. особи биологического вида *Homo Sapiens*, — то и помехи этому процессу должны искать прежде всего в той сфере, в той системе, в том пространстве, в котором личность возникает. То есть в пространстве человеческих отношений. И если там ничего не найдем — тогда оправдан поиск этих помех на следующем уровне. Уже видовом, а не родовом. Биологическом, а не социальном.

Становление родового существа протекает в сфере родовых же, человеческих, социальных отношений. И искать причины задержки этого становления именно в этой сфере — значит искать их внутри процесса, который задерживается. Искать же их внутри процесса физиологического становления организма, в особенностях роста, во всевозможных морфофизиологических патологиях — значит искать помехи становлению личности, родового существа, уже не внутри, а вне процесса этого становления, а именно в процессе становления существа видового.

Разумеется, при этом непосредственно речь идет об одном и том же существе, но на принципиально разных — родовом и видовом — уровнях его бытия, существования. Вот если бы нас интересовал именно видовой, а не родовой уровень бытия этого существа, то ближайшие причины осложнений и приходилось бы искать именно на этом уровне. Но это специфично скорее для медицины, чем для психологии и педагогики. Физиолог, оставаясь в рамках своей науки, должен умозаключать от вида к роду. Психолог же и педагог, чей предмет — личность, а не организм, чтобы остаться в рамках своей науки, должны умозаключать наоборот — от рода к виду.

Проанализируем проблему отсутствия личностного развития при ранней слепоглухоте, соблюдая презумпцию социальности.

В известной мне литературе о ранооглохших слепых ребятах, прежде всего в книге А.И. Мещерякова "Слепоглухонемые дети" (М.: Педа-

гогика, 1974) и в опирающихся на эту книгу работах Э.В. Ильенкова и А.В. Апраушева, распространена характеристика первоначального состояния этих детей как "полуживотных-полурастений". Речь идет о самых тяжелых случаях, когда эти дети почти абсолютно пассивны, и чисто физиологическая энергия находит выход разве что в навязчивых движениях типа раскачиваний. Констатируется отсутствие человеческой и даже "зоологической" (Э.В. Ильенков) психики, понимаемой как способность активно ориентироваться в постоянно меняющейся среде, т.е. как "ориентировочная деятельность" (П.Я. Гальперин; он говорит, что предмет психологии — "не вся психика и не только психика, а ориентировочная деятельность"; но я, читая его книгу "Введение в психологию" (М., 1976), откуда взяты процитированные только что слова, так и не понял, что же есть в психике, кроме "ориентировочной деятельности"). Констатируется отсутствие у ранооглохших слепых детей "ориентировочной реакции" (А.И. Мещеряков) как таковой. В науке с этого и надо начинать — с констатации, с установления фактов, того, что подлежит объяснению. Чем же объясняется констатированная только что катастрофическая ситуация у ранооглохших слепых детей?

Ее связь со слепоглухотой очевидна. Но эта связь — не объяснение, а лишь констатация факта. Почему слепоглухота приводит к такой катастрофе? "Сама по себе"? В таком случае, о каком бы то ни было обучении таких детей, пока они не излечены, пока врачи не научились делать их зрячеслышащими, говорить не приходится. К тому же, в этом случае, взрослые слепоглухие должны быть в таком же катастрофическом состоянии, как и малыши, и я никак не мог бы стать автором каких бы то ни было текстов.

Нет, катастрофу — отсутствие всякой психики, отсутствие в наиболее тяжелых случаях даже намек на ориентировочную реакцию — вызывает не сама по себе слепоглухота, хотя связь с нею очевидна.

Главную причину трагедии этих детей предельно просто и ясно формулирует А.И. Мещеряков — "одиночество", т.е. обрыв всех родовых, социальных, человеческих связей; ребенок остается видовым существом, а процесс становления его как личности, как родового существа, не начинается без специального, грамотного психолого-педагогического вмешательства. До тех пор, пока ребенка не начнут обучать, — в данном случае на первых порах это обучение полностью совпадает по своему содержанию с воспитанием.

Именно вследствие полного выпадения из "ансамбля всех общественных отношений", вследствие одиночества, у ребенка, кроме всего прочего, не формируется — и не может формироваться — устная речь.

Ну, а как с мозгом? Насколько он здоров? Пока ребенок находится в состоянии "полуживотного-полурастения", установить это просто невозможно, считает А.И. Мещеряков. Показатель отсутствия мозговой патологии — обучаемость. А чтобы выяснить, обучаем ли ребенок или нет, его надо попробовать обучать. Нужен некий испытательный срок обучения, чтобы выяснить, обучаем ли ребенок вообще, и насколько обучаем.

Минимум этого срока А.И. Мещеряков устанавливает в год. Но в Загорском (ныне Сергиево-Посадском) учреждении не раз бывало, что ребенок "не шел" (его не удавалось обучать) в течение года и больше, а попав в руки другого педагога, он вдруг начинал обучаться очень быстро, наверстывая все, что было упущено, что не получалось раньше.

Значит, прежде чем выносить приговор — диагностировать необучаемость и, следовательно, мозговую патологию, — надо присмотреться еще и к педагогу, насколько он квалифицирован. И что он вообще за человек, как он относится к ребенку. Вполне возможно, что первые неудачи могли быть связаны с антипатией ребенка к своему педагогу, вызванной формализмом, равнодушием последнего (а это дети чувствуют и не приемлют, по-видимому, даже на самом низком, практически нулевом, уровне развития). Насколько с ребенком терпеливы? Насколько настойчивы и в то же время ласковы? Насколько уютно, комфортно ему именно с этим взрослым? От этого, очевидно, очень многое зависит. Значит, с констатацией необучаемости ребенка, а следовательно, наличия какой-то мозговой патологии, спешить нельзя.

Да и вообще, подчеркну снова и снова, такого рода диагностика — дело врача. А дело педагога — пробовать обучать, хоть в какой-то степени "очеловечивать" "полуживотное-полурастение", вопреки чему бы то ни было, вопреки уже поставленным диагнозам. Вдруг получится, вдруг ребенок "пойдет" — и тогда диагнозы придется пересмотреть.

Здесь элементарная профессиональная этика требует от педагога, так же, как от врача, борьбы за ребенка, даже в очевидно безнадежных случаях.

Р.А. Мареева — ученица профессора И.А. Соколянского (основателя советской тифлосурдопедагогики — системы обучения и воспитания слепоглухонемых детей) и сотрудница А.И. Мещерякова — рассказывала мне о ребенке, у которого врачи нашли какие-то дефекты органов речи. Патология речевого (артикуляционного) аппарата сомнений не вызывала, и на этом основании был вынесен приговор: говорить голосом никогда не научится. Но Раиса Афанасьевна, как истин-

ный педагог, отреагировала: "Они там как хотят, а я попробую поставить речь". Попробовала — и вопреки всем ожиданиям преуспела.

Устная речь получилась более-менее внятной, особенно тогда, когда ученик тщательно контролировал свое произношение. При условии жесткого самоконтроля его речь даже легче воспринималась, чем, например, моя — сохранный (снижение слуха у меня диагностировали в начале десятого года жизни). Р.А. Мареева совершила подлинный педагогический подвиг.

Итак, ближайшей причиной отсутствия психического (а следовательно, и личностного) развития при ранней слепоглухоте мои учителя считали не саму по себе слепоглухоту, а одиночество. Эта ближайшая причина лежит в социальной, родовой, а не в биологической, видовой, сфере. Значение же видовой, органической патологии — слепоглухоты — это значение изолирующего условия. Такого условия, которое делает неосуществимыми обычные способы включения в "ансамбль всех общественных отношений", обычные способы общения между ребенком и окружающими его людьми. Прямой, напрашивающийся психолого-педагогический вывод отсюда, как раз и сделанный нашими выдающимися тифлосурдопедагогами И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым, — тот, что надо искать необычные пути, способы преодоления изоляции, установления с ребенком человеческого контакта.

В начале семидесятых годов Карл Ефимович Левитин, талантливый популяризатор науки, написал замечательный научно-художественный репортаж "Лучший путь к человеку", насыщенный подлинными документами и записями бесед с А.И. Мещеряковым, Э.В. Ильенковым и другими людьми, имевшими отношение к работе с воспитанниками и выпускниками Загорского детского дома для слепоглухонемых детей. Благодаря строжайшей документальности на репортаж можно ссылаться так же спокойно, как на любой научный источник по тифлосурдопедагогике. Там приводится следующий разговор с А.И. Мещеряковым:

"— Александр Иванович, я читал вашу кандидатскую диссертацию, которую вы делали у Лурии, — она вовсе не о слепоглухоте, даже вообще не связана с дефектологией. Вы всегда вели совсем другие эксперименты: изучали мозг, точнее, лобные его доли, пытались установить, какой отдел за что ответственен. И вы сами же пишете, как даже незначительное поражение этих лобных долей приводит к тому, что распадается личность — рушится сложившаяся иерархия ценностей, человек не знает, что делать в первую очередь, что — потом, а в худшем случае и вообще теряет цель: начинает, скажем, мыться под душем и не

может остановиться, потому что не знает, зачем он всем этим занимается.

Так вот, я вас спрашиваю: неужели вы, умеющий мыслить как физиолог, верите, что психика человека не зависит от того, какой мозг он получил в наследство? Ну, пусть эмоции, память, возбудимость, талант, допустим, не передаются генетически. Но ведь устройство мозга, его морфология — разве они никак не влияют на личность человека?

— Да кто вам сказал такое? Не только морфология мозга — любая особенность человека может коренным образом изменить его психику. Вот в Гуменках, рязанской деревне, где я родился, был у нас сосед, его так и звали — Ванька Рыжий. Мы, мальчишки и девчонки, не давали ему проходу. Сколько лет прошло, а я все помню дразилку: "Рыжий красного спросил: чем ты бороду красил?" И что же? Парень стал замкнутым, невротиком, заикой — вся жизнь погублена из-за одной только особенности — цвета волос. Или вот совсем другой пример. Психология красивой девушки и дурнушки — между ними пропасть. А причина — некоторые морфологические особенности в строении тела. А уж морфология мозга — да тут мы просто еще ничего не знаем...

Но обратите внимание: все эти особенности — цвет волос, изгиб носа, — влияют на психику человека не сами по себе, а только благодаря обществу — через людей. Дурнушка в нашем понимании окажется красавицей для других людей. Вот в этом смысле мы с Эвальдом Васильевичем и говорим, что психика человека социальна. Какие бы особенности своего мозга он ни унаследовал, что бы ни передалось ему генетическим путем, лишь общество может побудить человека развивать те или иные задатки или бороться с ними. Мы наследуем массу предрасположенностей к тому, чтобы стать Бетховеном, или Репиным, или каким-нибудь Рокфеллером, но только малая часть из них реализуется благодаря другим людям, среде, обществу. А на наших слепоглухих детей общество поначалу не может оказать никакого воздействия, и их психологические данные никак себя не обнаруживают" (*Левитин К. Лучший путь к человеку (репортаж из детского дома) // Левитин К. Все, наверное, проще... М.: Знание, 1975*).

В поэме А.Т. Твардовского "Василий Теркин" есть прямо противоположная реакция на тот же цвет волос: "— Но одно тебя, брат, губит: рыжесть Теркину нейдет. Рыжих девки больше любят, — отвечает Теркин тот".

Но продолжим анализ причин задержки детского развития при ранней слепоглухоте. В литературе констатируется и тот факт, что чем

позже начинается обучение ранооглохшего слепого ребенка, тем медленнее, с большим скрипом идет его развитие, тем ниже его темпы.

В этих низких темпах развития академик Алексей Николаевич Леонтьев увидел большое преимущество для психолога-исследователя, получающего возможность — "подумать только!" — "как бы с помощью замедленной киносъемки" проследить начало формирования психики, зарегистрировать факторы, решающим образом определяющие этот процесс. Предполагается, что темпы развития будут постепенно ускоряться и в конце концов даже опережать нормальные (см.: *Гургендзе Г.С., Ильенков Э.В.* Выдающееся достижение советской науки // *Вопр. философии.* 1975. № 6).

Увы, это предположение не соответствует реальности в подавляющем большинстве случаев. Темпы развития остаются низкими, и ко времени паспортной зрелости уровень развития далек от какой бы то ни было нормы, даже от намека на полноценность, не то что от идеала всестороннего развития.

Подружившись в начале 80-х гг. со слепоглохими детишками, новыми воспитанниками моего родного Загорского детского дома, я пережил эти низкие темпы их развития как личную трагедию. Я не мог не задуматься над тем, как ускорить развитие детей, потому что ощущал, на уровне почти физической боли, безвозвратно уходящее время детства, — а чем меньше остается этого времени, тем меньше шансов достичь хоть сколько-нибудь нормального уровня. Не мог я не задумываться и о причинах черепашных его темпов. Из этих переживаний и размышлений, в сущности, выросла концепция совместной педагогики.

Низкие темпы развития ранооглохших слепых детей я объяснил, разумеется, трагедией детского одиночества, хотя и считал эту причину слишком общей. Надо было более внимательно присмотреться к ситуации, в которой находится ранооглохший слепой ребенок. То, что я сам слепоглохой, по-видимому, облегчило этот более детальный анализ.

Итак, слепоглохой — ребенок или взрослый — страдает больше всего от дефицита общения, от недостатка внимания. Но все страдают порозному. Одни — потому, что испытывают недостаток в полном, стопроцентном обслуживании, т.е. потому, что избалованы вниманием.

У взрослых я это называю инвалидным хамством или барством. Никогда не забуду безобразную сцену в столовой санатория слепых, о которой рассказала мне мама. Какой-то отдыхающий потребовал выпивку, ему вежливо объяснили, что в столовой санатория спиртного не бывает, это не ресторан. В ответ он грубо выругал официантку, и та могла

только беспомощно спросить: "Чем я тебе не угодила?" В том-то и дело, что определенная категория инвалидов страдает от недостатка "угождения". Мол, раз мы такие несчастные, так и обслуживайте нас!..

Другие, наоборот, страдают от избытка "угождения", потому что рвутся хоть к какой-то самостоятельности. Они нуждаются только в некоторой минимальной помощи, чтобы эту самостоятельность осуществлять, а полное обслуживание отвергают, оно их тяготит. Но и совсем без помощи обойтись не могут, да и кто вообще может обойтись без какой бы то ни было помощи? Ведь мы же все друг от друга в чем-нибудь да зависим. Поэтому модный ныне подход — "это ваши проблемы, как хотите, так и выкручивайтесь", тоже неприемлем. Я с этим столкнулся, настрадался, да так, что сверхопеку, тотальное обслуживание стал предпочитать бросанию на произвол судьбы — все-таки излишнее внимание меньшее зло, чем полное равнодушие, да и шансы есть убедить, что я могу больше, чем кажется...

Я перенес на детей эти свои наблюдения над взрослыми и пришел к выводу, что ранооглохшие слепые дети привыкают к тотальному обслуживанию, к роли объектов обслуживания, а не субъектов общения и вообще субъектов своей собственной человеческой жизнедеятельности. Они не ждут, пока их начнут обучать! Отсутствие обучения при сверхопеке — это тоже способ существования. К такому способу привыкают, и первой задачей педагога становится борьба с этой привычкой, т.е. начинать приходится сразу с перевоспитания. Это-то и есть главная причина страшной задержки развития при ранней слепоглухоте. И чем дольше ребенок находился в таких условиях, тем страшнее последствия, ибо тем крепче привычка к пассивному способу существования, тем труднее ее преодолеть. Потому-то так важно, чтобы целенаправленная, квалифицированная работа с ребенком началась как можно раньше.

Доходит до абсурда. Ученица А.И. Мещерякова, одна из любимых моих учительниц, Алла Яковлевна Акшопина рассказывала мне о слепоглохой девочке, которую родители таскали на руках до семилетнего возраста, а в семь лет... потащили в обычную, массовую школу — вот, мол, учите!

И тут только узнали, что таких детей обучают совсем в других местах. И с более раннего возраста. А жили эти родители не в медвежьем углу — чуть ли не в центре Москвы!

Зачем мне понадобился этот анализ способа существования?

Почему я не смог ограничиться, например, ссылкой на пропуск "сензитивного периода" и, прежде всего, возраста "от двух до пяти"?



Эта ссылка была и остается для меня неприемлемой, потому что из нее вытекают фаталистические выводы. Пропущен такой-то благоприятный возраст — и все, ничего тут уже не сделаешь. По существу — смертный приговор детскому развитию. Вот с этим-то я не мог смириться. И предпочел найти явлению другое объяснение, оставляющее хоть какую-то надежду на наверстывание упущенного. Спору нет, упущено много, часто — непоправимо много, но если дело в способе существования, можно попробовать его изменить. Можно попробовать перевоспитать.

Как ни много потеряно — все-таки, будем надеяться, не все.

Это тот случай, когда требование элементарной логичности — соблюдение "презумпции социальности" — диктуется требованием этическим, человечностью, невозможностью для нравственного существа смириться с трагедией другого существа. Да и вообще не может быть "чистой" науки, безразличной к нравственности и безнравственности.

Наука вне этики невозможна. И поэтому я так стремлюсь связывать свои научные поиски с личной нравственной позицией. Я не только не склонен стесняться этой связи, а считаю ее вполне естественной, только и обеспечивающей подлинную объективность поиска.

А как же быть с олигофренией, с умственной отсталостью вследствие мозговой патологии? Что ж, факты — упрямая вещь. И как ни горько, как ни больно — бывает и такое. Но полезно, пожалуй, развести понятия. Может быть, стоит отличать психическое развитие от личностного. Вряд ли это одно и то же. Психика есть и у животных, и даже не у самых высших. А личностью может стать только человек.

Личностное развитие — это процесс вступления во все новые и новые отношения с родом человеческим. Но вступать в эти отношения мы физически можем только на видовой основе — превращая свое тело в инструмент реализации родовых, человеческих функций. Превращая настолько, что родовое и видовое для нас могут слиться, по принципу: "мое тело — это и есть я".

Видовая, телесная, соматическая патология, разумеется, не может быть безразлична для нашей родовой судьбы, т.е. судьбы личности.

Хроническая, неустранимая патология организма нашу родовую судьбу обязательно осложнит в том или ином отношении, поскольку сложившиеся, наиболее общеупотребительные способы налаживания родовых связей ни на какую патологию не рассчитаны. Даже порезанный палец, пока не заживет, здорово нам мешает.

Психика — это то, что обеспечивает ориентировку и через нее, благодаря ей — выживание организма в постоянно меняющейся среде.

В том числе человеческого организма. Но для него "постоянно меняющаяся среда" — прежде всего социальная, созданная деятельностью человека. Поэтому формирование способности ориентироваться в этой среде, т.е. психическое развитие, эмпирически, на первый поверхностный взгляд, во многом совпадает с развитием личностным. Поэтому, говоря о психическом развитии детей, очень часто имеют в виду именно личностное, родовое их развитие. Но все-таки это не одно и то же. Личностное развитие — это развитие отношений ребенка с остальным миром, становление его как личности.

Насколько я понимаю, когда говорят об умственной отсталости (олигофрении), имеют в виду наличие какой-то патологии головного мозга, нервной системы в целом, которая и обусловила отставание. А когда я говорю о задержке личностного развития, то имею в виду патологию внутри родовых отношений, совсем не обязательно сопровождающуюся патологией головного мозга. Атрофия главных органов чувств — зрения и слуха — приводит к обрыву социальных связей из-за невозможности эти связи устанавливать и поддерживать обычными средствами, т.е. приводит к тяжелой патологии в системе отношений между ребенком и окружающими его людьми, да и не только людьми. К более тяжелой подчас, чем та, которая возникает вследствие олигофрении в степени дебильности. Но мозг при этом может быть не затронут, он может быть медицински вполне здоров.

К тому же личностное развитие обязательно предполагает учет этической системы координат, некие критерии различения нравственности — безнравственности, человечности — бесчеловечности, ответственности — безответственности, разумности — безумия. С точки зрения психического развития вполне достаточно обеспечить выживание данной особи и ее потомства. Насколько нравственными или безнравственными средствами — безразлично. Эта разница интуитивно учитывается нами, когда мы начинаем сомневаться, в какой степени данный субъект, психически сколь угодно развитый, действительно человек, т.е. насколько он человечен.

## ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Со свойственной им самокритичностью люди обычно вешают всех собак на Природу, или Бога, или на ту и другого одновременно, — когда речь заходит об объяснении причин отклонений личностного развития в любую сторону, — как в сторону задержки, так и в сторону опережения "средних" темпов. Что вы можете сказать в защиту подобной самокритичности, т.е. против требования "пре-

зумпции социальности" в объяснении всего касающегося именно становления личности?

2. Что вы можете сказать в защиту "внеэтической" (а стало быть, по существу, безнравственной) "объективности" при оценке перспектив детского развития?

3. Можно ли, и если да, то как обосновать существование не только психики, но и личности у животных и безнравственных представителей вида Homo Sapiens? Например, личность ли — заведомый преступник?

## **Л е к ц и я    I V**

### **ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ-САМОРАЗВИТИЯ, ЕГО ВАРИАТИВНОСТЬ И АППЕРЦЕПТИВНАЯ ПРЕДОПРЕДЕЛЕННОСТЬ**

Приведу еще один аргумент в пользу "презумпции социальности", т.е. тщательного анализа системы отношений между ребенком и миром, в котором он живет, особенно если возникают осложнения в детском развитии.

Какую бы концепцию вы ни приняли, какое бы содержание ни вкладывали в понятия "личность", "психика", "социальное", "природное", "родовое", "видовое", — вам, если вы педагог, все равно придется заниматься организацией своих отношений с ребенком, придется включиться в систему его отношений с человеческим миром. Если вы педагог, вы — профессиональный посредник между ребенком и остальным человеческим миром. Не единственный посредник, но — посредник по профессии. И в этом качестве вы просто обязаны продумывать свои отношения с ребенком, по возможности полнее учитывая его отношения со всеми остальными людьми — детьми и взрослыми. Поэтому, в силу самой специфики вашей профессии, от анализа системы отношений ребенка с человеческим миром вам никак не отвертеться. Вы обязаны эту социальную систему анализировать в первую очередь, какое бы значение ни придавали любым другим условиям и факторам детского развития. Иначе вы — специалист не в области педагогики, а в какой-то другой области.

Дефектолог, или, по-новому, специалист по коррекционной педагогике, занимается именно организацией такой социальной системы (по крайней мере такого компонента ее), внутри которой только и возможна какая бы то ни была коррекция какого бы то ни было "дефекта" — слепоты, глухоты, слепоглухоты, немоты, детского церебрального паралича, олигофрении... Так что деваться некуда, систему социальных

отношений надо и анализировать, и строить, иначе вам, именно как педагогу, строго говоря, просто нечего делать.

Итак, продолжим наш анализ, используя в качестве базового примера (предмета анализа) систему отношений с человеческим миром ранооглохшего слепого ребенка, т.е. либо родившегося слепоглухим, либо ослепшего и оглохшего в первые, примерно, три года жизни. Прежде всего разберемся, как соотносятся между собой понятия "развитие" и "саморазвитие".

Одно из ключевых понятий педагогики И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова — понятие "собственной детской активности". Так как ранооглохший слепой ребенок, вследствие стопроцентного обслуживания, почти абсолютно пассивен, то первую задачу учителя И.А. Соколянский и А.И. Мещеряков видят в том, чтобы попытаться сформировать у него активность. Собственно, это стратегическая установка на весь период обучения — установка, практическую реализацию которой А.И. Мещеряков выражает рядом дробей, где в числителе — активность учителя, а в знаменателе — активность ребенка. Активность учителя должна уменьшаться от единицы до нуля, а активность ребенка, наоборот, возражать от нуля до единицы.

Передачу активности от учителя к ребенку А.И. Мещеряков и считал развитием. Развитие — это процесс превращения ребенка из объекта обслуживания в субъект самообслуживания (и не только элементарно-бытового, но и в более широком смысле — в учебе, посильном труде и т.д.).

Так понимаемому развитию А.И. Мещеряков противопоставляет "саморазвитие", под которым имеется в виду стихийный, спонтанный процесс биологического созревания. То есть развитие, как социальный процесс, противопоставляется саморазвитию, как биологическому процессу. Развитие обусловлено определенной системой отношений между ребенком и миром культуры, а саморазвитие обусловлено чисто биологически наследуемой "программой" физиологической жизнедеятельности организма от рождения до смерти. Настаивая на необходимости целенаправленной работы с ребенком, нацеленной на формирование собственной детской активности, А.И. Мещеряков пользуется термином "саморазвитие" в чисто полемическом контексте, не пытаясь переосмыслить этот термин, вложить в него другое, не биологизаторское, содержание. (См. полемику в журнале "Природа" за 1970 год, № 1—2.)

В 70-е годы была популярна концепция "усвоения" ребенком культуры. Что такое это "усвоение", понималось по-разному. Одни понимали с позиций односторонней педагогики как противоположности

педагогики совместной в широком смысле, т.е. "усвоение" — это и есть зеркальное воспроизводство преподанного учителем материала. Но А.И. Мещеряков понимал "усвоение" как результат интериоризации, т.е. вхождения извне — из мира культуры — вовнутрь: в собственный формирующийся личностный мир ребенка; как результат, иными словами, взаимодействия активностей учителя и ученика; как обретение и постепенное расширение сферы детской самостоятельности, собственной детской активности. А это уже противоположный — совместно-педагогический, а не односторонне-педагогический — подход. Фактически "саморазвитию" в биологическом смысле А.И. Мещеряков противопоставляет именно саморазвитие в смысле самосозидания — под названием "собственная детская активность". Ориентация на собственную детскую активность означает, что с самого начала и учитель, и ученик — оба субъекты. Пассивным "объектом" — объектом обслуживания — ребенок был до того момента, как его начали обучать. С этого же момента он — субъект: хотя бы субъект сопротивления непонятной перевоспитывающей, отучающей от привычного глобального обслуживания, активности учителя.

К психолого-педагогической "реабилитации" понятия саморазвития — конечно, соответствующим образом переосмысленного — меня вынудил поиск путей ускорения детского развития. Тут мне пришлось прежде всего переосмыслить собственный путь.

Само собой, я отдавал себе полный отчет в том, что мой путь нельзя приравнивать к пути ранооглохшего слепого ребенка. Я ведь не рано-, а позднооглохший слепой. Это совсем другая категория сенсорных инвалидов. Да и вообще нельзя один к одному приравнивать чьи бы то ни было пути развития — они все уникальны, единичны, неповторимы. Это с одной стороны. Но, с другой стороны, некоторые общие закономерности можно и нужно проследить на уникальном материале индивидуального развития.

Ослеп я на четвертом году жизни, слух резко ухудшился в возрасте девяти лет. Это значит, я успел оставить далеко позади все первоначальные этапы личностного развития. Основным средством общения уже давно была фразовая словесная речь в устной и письменной форме. Так как я еще достаточно долго довольно прилично слышал, устная речь у меня сохранилась практически полностью, "ставить" ее искусственно не пришлось.

Среди ровесников я всегда был "белой вороной", в том числе и в школе слепых. Полноценно участвовать в коллективных детских играх

не мог, да и не стремился: мне было интереснее играть одному, то есть фантазировать. С неполных восьми лет я уже был заядлым читателем — читать способен был буквально днем и ночью, и чтение было основным источником содержания для моей одиночной игры-фантазирования. Вообще отношения с ровесниками так и не сложились, до самого университетского периода остались отчужденными, а часто непримиримо враждебными. Одноклассников из школы слепых раздражали мои одинокие игры, которые они называли "говорением с самим собой", считали формой чуть ли не сумасшествия, уж во всяком случае чем-то ненормальным, и преследовали меня за эти игры вплоть до побоев. Сейчас я не склонен, впрочем, мнить себя жертвой несправедливости: я и сам был тот еще **плакса** и скандалист.

Мое развитие было непрерывным. Оно шло не только на уроках, но и вне уроков. Не только во время работы с учителем и прямого общения с другими людьми, но и тогда, когда я был один, — когда читал или фантазировал, а позднее — пытался писать (стихи, художественную прозу, публицистику). И, думаю, само собой ясно, что непрерывным должно быть всякое нормальное развитие, при любых уникальных особенностях. Иначе неизбежно замедление процесса, торможение вплоть до полной остановки, когда начинается уже совсем другой процесс — не развитие, а деградация, не усложнение, а упрощение, не прогресс, а регресс, не жизнь, а смерть и разложение. Но как назвать этот непрерывный процесс, продолжающийся без чьих бы то ни было сознательных развивающих усилий? **Этот** процесс непрерывного, стихийного на первых порах, личностного становления не мог **я** назвать иначе, как "саморазвитием". Так я оказался вынужден переосмыслить и ввести в свою активную научную лексику понятие саморазвития, имея теперь в виду не историю физиологической жизнедеятельности организма, а историю самосозидания личности — на первых порах, в детстве, стихийного самосозидания.

Ибо ребенок, саморазвиваясь, не может ставить перед собой сознательную цель решить задачи такого-то и такого-то этапа саморазвития, в соответствии с периодизацией, предложенной таким-то и таким-то ученым авторитетом. Развивающий эффект получается "нечаянно", а сознательно ребенок стремится просто заниматься тем, чем ему интересно и потому хочется (или он вынужден) заниматься.

Не думаю, что, переосмыслив и реабилитировав понятие саморазвития, я погрешил против концепции своего учителя А.И. Мещерякова. Наоборот, мне кажется, я подтвердил главное в ней — ориента-

цию на собственную детскую активность, которая и есть основа процесса развития-саморазвития, как непрерывного, так и фрагментарного, эпизодического. Потому что без ориентации на детскую активность вы получите послушного, "удоборуководимого" (Э.В. Ильенков) попугая — **никак** не личность.

На самом деле развитие и саморазвитие — не два принципиально разных процесса, но один и тот же процесс, рассматриваемый в одном случае извне, со стороны внешней по отношению к ребенку развивающей активности учителя, родителя или кого-то еще, а в другом случае — изнутри, со стороны собственной детской активности, без которой любые внешние развивающие усилия абсолютно ничего не "раззовьют". Все элементарно просто: если **ваша цель** — научить ребенка хотя бы пользоваться носовым платком, надо, чтобы он **сам** попробовал воспользоваться им по назначению. Активность учителя направлена на стимулирование совершенно определенной, именно той, которая нужна в данной конкретной ситуации, собственной детской активности. Развивающая активность направлена на стимулирование активности саморазвития. Внешняя и внутренняя (собственная) активность должны совпасть, диалектически отождествиться в своей направленности и результате. Так и получается, что мы имеем дело не с двумя разными, а с одним процессом развития-саморазвития, который представляет собой диалектическое тождество, совпадение противоположностей — внешней и внутренней развивающей активности.

Следовательно, неправильно представлять себе субъекта саморазвития таким гордым одиночкой, Робинзоном на необитаемом острове, который сам с усами и никому ничем не обязан. Никакого саморазвития в одиночку быть не может — во всяком случае вначале, на старте. Только много позже, когда уже много "наработано", развито, завоевано, — возможно продолжение процесса на основе одной лишь внутренней, собственной активности субъекта саморазвития, как это было в моем случае. Да и то процесс должен получать постоянную "подпитку", импульсы извне, — даже у взрослых, саморазвивающихся вполне сознательно.

Подчеркиваю, внутреннее здесь — это то, что обусловлено собственными, личными усилиями, а не генами. Пусть эти усилия спровоцированы, стимулированы извне, пусть они носят не добровольный, а вынужденный характер, — все равно, они остаются личными, собственными, и в этом смысле внутренними. Значение для развития-саморазвития так понимаемой внутренней активности переоценить невозможно. Думается, что именно собственная и в этом смысле внутренняя активность, хотя и не только она, но, может быть, в первую оче-

редь она, создает бесконечно разнообразную вариативность процесса развития-саморазвития, уникальность, неповторимость этого процесса у каждого единичного его субъекта. Попробую пояснить свою мысль одним из моих стихотворений.

Все дело в том, кто любит малыша.  
Кто любит, тот и есть — его душа.  
Мешают все — родные и друзья —  
Один другому в нем слепить себя.  
Толпятся; каждый оставляет след;  
И вот — ничей ребенок не портрет,  
Но вместе все, кто любит малыша —  
Его, ни с чем не схожая, душа.  
Малыш при этом в общий ералаш  
Включается, как главный персонаж:  
Меняет на свои чужие "так" —  
Себя он тоже любит, как-никак.

*10 июня 1992*

Противоположность и совпадение внешней и внутренней активности создают внутреннюю логику развития-саморазвития, — внутреннюю в том же самом смысле присущести процессу, внутри которого и вместе с которым эта логика только и может возникнуть. Внутренняя логика развития-саморазвития — это вся его предшествующая любому данному моменту история, а также его тенденции, направленность, перспективность или бесперспективность. Все остальное, чем еще обусловлено наше существование, по отношению к этой внутренней логике — внешнее.

Виктор Франкл выделяет три фактора, обуславливающих существование человека: влечения, среду и наследственность. В. Франкл говорит, что человеческая свобода невозможна, пока **эти факторы** решающим образом определяют наше существование. Человек начинается по ту сторону какой бы то ни было, кроме духовной, обусловленности — иными словами, только тогда, когда противопоставит действию всех трех факторов, включая наследственные болезни, свою сознательную волю. Только с этого момента, **по В. Франклу**, возможна реализация какой бы то ни было свободы. До тех пор нет свободы, а есть рабство у влечений, среды и наследственности — рабство, для любого другого животного безысходное.

Я в своей докторской диссертации добавил к трем выделенным В. Франклом факторам четвертый — ту самую внутреннюю логику развития-саморазвития. Но **это особый фактор**. Он, во-первых, внутренний по отношению к процессу развития-саморазвития, а все три



франкловских фактора — внешние. Поэтому, во-вторых, именно от **его действия** зависит перспективность или бесперспективность процесса развития-саморазвития; станет **ли** человек человеком — или останется животным ("**свиньей**", как уточняет Франкл).

Здесь уместна, думается, прямая аналогия с историей человечества. Как от всей предшествующей истории зависят исторические судьбы человечества, так и от всей предшествующей истории индивидуального развития-саморазвития зависит человеческая судьба каждого из нас. Иными словами, внутренняя логика развития-саморазвития предопределяет нашу человеческую судьбу. Переломить ее, изменить направление развития-саморазвития очень и очень трудно, и чем дальше, тем труднее.

Противоречивые тенденции развития-саморазвития, определяющие содержание и ту или иную направленность внутренней логики процесса, названы мною в докторской диссертации "апперцептивной предопределенностью". (Термин "апперцепция" подсказан мне Борисом Михайловичем Бим-Бадом; в качестве одной из аксиом педагогической антропологии содержание понятия "апперцепция" раскрыто Б.М. Бим-Бадом в учебном пособии "Педагогическая антропология". М., 1998.)

Обратимся к "Краткому словарю по философии" (М.: Политиздат, 1979): "Апперцепция (лат. ad — к и percipio — восприятие) — процесс активного воздействия на ВОСПРИЯТИЕ накопленного опыта, приобретенных ранее знаний. Характер восприятия, его содержание зависят от МИРОВОЗЗРЕНИЯ человека, уровня его образования, ИНТЕРЕСОВ, настроения и т.п., что и находит отражение в понятии "А.". Термин "А." ввел Лейбниц, связывая его с активным самосознанием индивида. Кант дал понятие трансцендентальной А., к-рым обозначил "чистое" сознание. Оно якобы с самого начала присуще человеку и не только не зависит ни от какого чувственного опыта, а, наоборот, организует этот опыт, вносит в него единство, предписывает ему законы".

Под апперцептивной предопределенностью развития-саморазвития понимается "организация" будущего "опыта" на основе опыта предшествующего. "Трансцендентальное" — значит выходящее за рамки, в данном случае — за рамки прошлого и настоящего в будущее развитие-саморазвитие. Этот "выход в будущее" может осуществляться и сознательно, и бессознательно, но этот выход, каким бы лучезарным или безнадежным ни было будущее, есть всегда, пока мы живем. (Согласно религиозно-философской традиции Востока, к которой примкнули некоторые наши российские мыслители, в том числе Д. Андреев, — выход индивидуального опыта развития-саморазвития в будущее сохра-

няется и после смерти; по закону Кармы апперцептивная предопределенность развития-саморазвития действует на протяжении всех инкарнаций — воплощений в новые и новые физические тела.) Так как развитие-саморазвитие бесконечно вариативно, вариативна и его апперцептивная предопределенность. В своей докторской диссертации я дал набросок типологии апперцептивных предопределенностей — только набросок, потому что специальное исследование этой проблемы могло бы стать основой не одной диссертации. У меня получилось три типа.

1. Апперцептивная предопределенность безграничного развития-саморазвития. Это предопределенность разносторонней талантливости.

2. Апперцептивная предопределенность ограниченного развития-саморазвития. Тоже возможна талантливость, но более-менее специальная, далеко не разносторонняя. Такие варианты развития часто называют односторонними.

3. Апперцептивная предопределенность не развития-саморазвития, а его противоположности — деградации, распада личности, если она вообще хоть в какой бы то ни было степени когда бы то ни было состоялась. Тут в свою очередь возможна самостоятельная, и весьма подробная, классификация — в зависимости от причин деградации.

Б.М. Бим-Бад говорит об апперцепции не только в смысле предопределения будущего, но и в смысле переструктурирования прошлого опыта в зависимости от нового опыта индивида. Из его текста можно сделать вывод, что "обратная апперцепция" (из будущего в прошлое), по существу, является механизмом феномена вытеснения, открытого и подробно исследованного в психоанализе. Под влиянием последующих событий прошлый опыт переосмысливается, сравнительная значимость его элементов меняется, часть их вытесняется из сознания.

"Обратная апперцепция" может быть осмыслена и в качестве механизма изменения внутренней логики развития-саморазвития. Переосмысливая прошлый опыт и часть его по неким — тем или иным — причинам "забывая", мы меняем содержание и направленность внутренней логики развития-саморазвития, так что действительно с некоего переломного момента можем "начать новую жизнь". Словом, "обратную апперцепцию" можно осмыслить как четвертый тип апперцептивной предопределенности, а именно тип, сущность которого — изменение внутренней логики развития-саморазвития, то есть... повороты судьбы.

Здесь тоже можно провести параллель между историческим и личностным процессами развития. Например, крушение советской власти

и официального марксизма как господствующей идеологии привело к переосмыслению всей российской истории, особенно XX века, к глобальному мировоззренческому кризису. Как никогда востребован весь опыт духовных исканий человечества: тут и все течения буддизма, и браманизм, и теософия, и Рерихи, и всяческий оккультизм, и русская национальная идея как идея особой третьей — не западной и не восточной — цивилизации... Впору задуматься: можно ли писать объективную, истинную историю, — а не переписывать ее без конца ради той самой объективности, истинности?.. Логика развития страны меняется, и в конечном счете духовный и исторический опыт России и человечества переструктурируется так, как этого потребует новая, пока неясная, логика развития страны, ее новое, пока неясное, место в мире.

А вот мои личные примеры "обратной апперцепции". 4 февраля 1997 года умерла моя мама — часть меня самого, ибо мы любили друг друга так, что действительно составляли как бы одно существо. Мы жили друг для друга. После маминой смерти мне пришлось заново обосновывать для себя необходимость жить. Пришлось убеждать себя в том, что я должен жить ради мамы — чтобы не обесмыслить ее жизнь. Да и вообще потеря близких людей, особенно их смерть, всегда для меня становилась поводом для пересмотра моих отношений с людьми.

Любовь к детям, участие в жизни все новых и новых детей, заставляет меня постоянно переосмысливать свое собственное детство — в сторону все большей критичности к себе ребенку. Начало этой любви (начало моей работы с детьми) произвело настоящий переворот в смысловой сфере моей личности. Почувствовав на себе при первой же встрече огромную жажду общения воспитанников Загорского детского дома для слепоглухонемых детей, я увидел тех, кому нужно мое творчество, ради кого стоит вообще творить. До этого смыслом своей жизни я считал творчество ради творчества, литературное творчество — в том числе теоретическое. Теперь смыслом моей жизни стала любовь — к маме и к детям. В последние годы маминой жизни любить маму и детей стало почти одним и тем же: к маме я относился, как к самому маленькому и любимому своему ребенку...

Глобальный мировоззренческий кризис, охвативший Россию, меня тоже не миновал: благодаря компьютеру мне стала доступна масса новых для меня идей, требующих уточнения, а то и полного пересмотра привычной мне картины мира; мне не хочется отрекаться от прежней "веры", но и новую отвергать с порога было бы глупо, и я стараюсь избегать самоуверенной категоричности, пытаюсь быть поосторожнее в своих суждениях... Кстати, и с этими лекциями так получилось: практически сразу после на-

писания первого их варианта я уже во многом не был согласен сам с собой, и начался мучительный процесс осовременивания текста, приведения его в соответствие с моим нынешним умонастроением, как если бы тот первый вариант был написан не в 1996/97 учебном году, а по крайней мере на десять лет раньше... Впрочем, в сущности, я чуть ли не с отрочества чувствую себя в постоянном духовном кризисе.

### ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. В чем может заключаться специфика психолого-педагогической работы, если ориентироваться не на "презумпцию социальности" в ней, а на презумпцию биологического наследования, например? Как при такой ориентации не потерять эту специфику?

2. Исходя из того, что человек — биосоциальное существо, обычно "внутреннее" в его становлении связывают с его биологическим "базисом", а "внешнее" — с его социальной "надстройкой". Попробуйте с этих позиций опровергнуть развиваемое мною понимание саморазвития как внутреннего и вместе с тем социального по своей природе процесса. Попробуйте также опровергнуть мой тезис о диалектическом тождестве развития и саморазвития, о том, что это не два разных процесса, а один и тот же процесс, — опровергнуть с традиционных позиций различения этих понятий как общего (развитие) и частного (саморазвитие).

3. Что вы можете возразить против тезиса, что перспективы развития-саморазвития, само наличие этого, а не противоположного процесса (деградации), — решающим образом зависят от апперцептивной предопределенности, а все остальные виды предопределенности (выделенные В. Франклом) имеют меньшее значение?

## ПРИНЦИПЫ СОВМЕСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ

### Лекция V

### ПРИНЦИП ВЗАИМНОЙ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ

Один мой друг, узнав, что я выделил четырнадцать принципов совместной педагогики, сказал, что если принципов больше трех, значит, они не столь уж принципиальны. Я не спорил: при желании их можно свести и к трем, и к двум, и даже к одному. Но при этом исчезает конкретное психолого-педагогическое содержание, и остаются одни общие фразы.

Тот единственный, к которому я бы не возражал свести все остальные — это принцип взаимной человечности, являющийся теоретическим фундаментом всей совместной педагогики; остальные — развивают и конкретизируют его.

Категория человечности, в предельно широком философском смысле, то есть в контексте этической концепции разума, характеризует сущность разумной формы жизни в отличие от всякой другой; сущность духа — не просто "мыслящего", но, прежде всего, любящего. С позиций этической концепции разума этот самый разум, или дух, невозможно охарактеризовать более всеобщим образом, нежели назвав его "любящим", какую бы глумливую и блудливую реакцию такая характеристика ни вызывала кое у кого. "Мыслящий", "творческий" — характеристики, не обязательно предполагающие разумность, а потому для разума и не специфические, хотя, само собой, "немыслящего" и "нетворческого" разума не бывает, не может быть. Но можно мыслить — без разума и против разума; можно творить — безумно. Сущность разума поэтому — не мышление и творчество, а любовь, и потому точнее говорить о духе не мыслящем или творческом, а любящем. В полном соответствии с христианским тезисом "Бог есть Любовь", но в данном случае любовь — характеристика сущности человеческого разума, человеческого духа.

Иными словами, в содержании категории человечности выражается специфика разума, специфика духа; то, чем разумное отличается от неразумного и безумного; духовное — от бездуховного. Таким образом, на этом предельном уровне обобщения категорией человечности обозначается трансмировая природа человека как разумного (потенциально, если не актуально) существа, — природа (сущность), которой не обладает помимо человека ни одно существо из всех нам пока известных. Термином "трансмировая природа" подчеркивается космическая миссия разумной формы жизни, ее ответственность за Вселенную, благодаря преобразованию которой разумная форма жизни поддерживает свое собственное существование. Поскольку мы пока знаем только одну, хотя бы потенциально разумную, форму жизни —

человечество, — то эту космическую миссию всякой разумной формы жизни мы и вправе обозначить термином "человечность".

Буквально "духовность" — это то, что "от духа". Первоначально имелся в виду, разумеется, "Дух Святой": "...Дух творится только Богом, эманурует из Него", — пишет Даниил Андреев. Но от категории духовности не смогли отказаться и атеисты. Им, однако, пришлось противопоставить "Духу Святому" — "Дух Человеческий": сначала мыслящий, творческий, а потом уже (если вообще) — любящий, человеческий. О человечности вынуждает вспомнить угроза гибели человечества в результате ядерной, экологической или какой-нибудь другой катастрофы. В поисках ответа на вопрос, откуда на нашу голову столько напастей, пришлось заговорить о "кризисе духовности". Но что же такое духовность?

В концепции идеального, разработанной Эвальдом Васильевичем Ильенковым, центральное место занимает понятие "духовный труд". Это труд, производящий образы вещей, а не сами вещи. В основе ильенковской концепции универсальных способностей, развитие которых обеспечивает гармоничность личности, лежит понятие духовного и физического здоровья. Духовное здоровье обеспечивается интеллектуальной, эстетической и этической культурой, то есть развитием таких универсальных способностей, как мышление, воображение и человечность. (См. лекцию II.) Даниил Андреев как об источнике духовности говорит не о духовном труде, а о духовном опыте — опыте постижения запредельной для нашего физического мира реальности.

Ильенковская концепция духовного труда и андреевская концепция духовного опыта, разумеется, противоположны. Их сопоставление может быть предметом специальной работы. Но в одном существеннейшем пункте эти концепции — я бы рискнул утверждать — совпадают. А именно: и там, и тут духовно богатая личность характеризуется повышенной чуткостью к тому, чего для духовно неразвитого индивида не может существовать. Главное отличие духовного существа от бездуховного — чуткость к реальности, для бездуховного существа запредельной. Другое дело, о каких пределах речь. Как только начинаются эти уточнения, концепции Э.В. Ильенкова и Д. Андреева радикально противостоят друг другу. У Д. Андреева, как мы видели, речь идет о запредельных мирах — запредельных по отношению к нашему физическому миру. В ильенковской эстетической концепции интуиции, как высшей формы воображения, речь идет о специально воспитанной чуткости к посюсторонним противоречиям, проблемам именно того мира, в котором мы живем, и никакого иного. Эта специально воспитанная

чуткость запредельна для эстетически неразвитого индивида. Повышенная чуткость к противоречиям окружающей реальности, то есть высокоразвитое чувство красоты и безобразия, то есть интуиция, — лежит в основе и интеллектуальной, и этической полноценности личности. И если говорить о духовности как о качестве личности, противоположном бездуховности, то основа, источник духовности — именно интуиция, именно повышенная чуткость к реальности, для существа бездуховного запредельной.

Тем самым проясняется и связь так понятой личностной духовности со смыслом жизни. По существу о смысле жизни можно говорить только при условии, что налицо духовность как личностное качество. Нет духовности — нет ни жизни, ни ее смысла, а есть вполне бессмысленное существование или прозябание. Духовность как повышенная чуткость к реальности — важнейший из факторов, если вообще не весь механизм, обеспечивающий осмысление индивидуального бытия, придание этому бытию смысла и тем самым — превращение этого бытия в жизнь, а не просто существование.

Жизнь осмысливается или обесмысливается в первую очередь в зависимости от того, насколько субъект жизни человечен. Смысл жизни человека может заключаться только в том, чтобы быть человеком. Всегда и со всеми. А если не получается, то ты не всегда человек и не со всеми человек, а только тогда и с теми, когда и с кем получается. Звание и название человека надо еще заслужить и постоянно оправдывать всем образом жизни. При решении вопроса о том, когда и насколько каждый из нас — человек, важна прежде всего степень нашей человечности.

В свете всего вышесказанного получается, что человечность — это фундаментальная форма духовности, характеризующаяся повышенной чуткостью к проблемам других людей и готовностью помочь им в решении этих проблем. Можно быть необразованным, не блистать в области художественного или иного творчества, и тем не менее быть духовным. А можно иметь хоть десять высших образований и блистать в области научного, технического или даже художественного творчества, но тем не менее быть бездуховным. Критерий — человечность, то есть чуткость прежде всего к реальности человеческих взаимоотношений, а потом уже к любой другой реальности, посторонней или потусторонней.

А этот вид чуткости, как известно, становится все большим дефицитом. Психологи-практики во всем мире заняты в основном тем, чтобы учить людей общаться, ладить друг с другом, то есть быть друг с

другом хоть в какой-то минимальной степени человеческими. Как не мучить друг друга, а помогать друг другу? Или хотя бы поменьше мешать? Для огромного и все растущего числа людей это — самая неразрешимая из всех проблем. Вот, пожалуй, самое жуткое проявление — а может быть, и одна из главных причин — кризиса духовности. О какой духовности речь, если мы не умеем быть людьми друг с другом? Ведь умение это — и есть главное отличие духовного существа от бездуховного. А без этого умения, конечно, и смысла жизнихватишься, поскольку наше существование без умения быть людьми друг с другом оказывается вполне бессмысленным...

На личностном уровне, то есть на уровне единичного представителя разумной формы жизни, человечность есть этико-психологическое качество, предполагающее умение (способность) быть человеком самому и помогать в этом другим. Указанное качество на практике выражается в конкретных решениях и действиях, направленных:

1. на удовлетворение насущных потребностей и интересов человека (то есть потребностей и интересов, связанных с обеспечением физического существования, уровня материального благосостояния, не развращающего ни унижительной бедностью, ни вещизмом как обожествлением материальных благ самих по себе в ущерб духовным благам);

2. на создание и реализацию творческого потенциала личности (то есть на воспитание и образование, — в этом все мы более-менее осознанно помогаем друг другу независимо от того, являемся или нет профессионалами — педагогами и так далее);

3. на содействие саморазвитию в тесном смысле слова (сознательному нравственному, эстетическому, интеллектуальному, физическому самосовершенствованию).

Саморазвитие, особенно на первых порах, идет не в одиночку, а во взаимодействии с другими людьми. Оно идет по линии диалектического совпадения противоположностей — внутренней, собственной, и внешней, от других людей исходящей, развивающей активности (сознательной или нет, в данном контексте не имеет значения: важен результат). При этом саморазвивается не только ребенок, но и тот, чья активность направляет и стимулирует собственную детскую активность. Идет взаимоприспособление, взаимная притирка, и тем самым — соучастие людей в саморазвитии друг друга. В этом смысле взаимная человечность имеет место с самого начала, и совершенно обязательна как необходимое условие нормального протекания процесса развития-саморазвития.



Если бы пришлось объяснять ребенку, что такое человечность, я ответил бы: доброта.

Для ребенка добрый — хороший, недобрый — плохой. Добрый — любящий, недобрый — не любящий. Доброму можно довериться, от недоброго лучше держаться подальше.

Доброта — это внешнее, поведенческое проявление человечности как сущности или основного принципа образа жизни в целом. Когда ребенок спрашивает: "что такое?", он интересуется на самом деле тем, как это выглядит, как это можно опознать по внешним проявлениям. Ответа на таком уровне ему пока достаточно. Поэтому на вопрос, что такое человечность, я и ответил бы ему указанием на внешнее, поведенческое проявление человечности, то есть на доброту. Иначе я старался бы зря и только запутал бы ребенка. Ребенок, как и все человечество, идет в своем познании от явления к сущности, от формы — к содержанию. Об этой логике надо знать и ее надо соблюдать, объясняя что-либо детям. Но и ограничиваться одними явлениями нельзя. Путь познания надо пройти с ребенком до конца — показав, указав, рассказав, как выглядит, как проявляется, постараться затем вместе с ребенком понять, именно — "что такое", то есть понять сущность явлений, закон их существования, механизм их возникновения...

Как же работает человечность? Какая она бывает? Ведь и ребенку очень быстро приходится убедиться, что доброта бывает разной. Бывает сердитый, и все равно добрый. Когда, на что, за что, почему сердится добрый человек? А тот — вроде бы добрый, и вдруг обманывает. Почему? Можно ли быть добрым — и нечестным? Значит, доброта бывает настоящая — и не настоящая? Как их отличить?..

Человечность может проявляться то ли абстрактно, то ли конкретно.

Абстрактно — это на уровне правил поведения, которые превращаются в самостоятельную ценность. На самом деле оказывается важно не то, человечно или бесчеловечно, а то, по правилам или не по правилам. "Правила" же эти устанавливаются общепринятой моралью. Мораль императивна, обязательна для всех, и именно в этой ее обязательности — диалектическое коварство. Пока мораль более-менее адекватна, более-менее соответствует сложившемуся положению вещей, — все получается не только по правилам морали, но и более-менее человечно. Всякие правила рассчитаны на типичное, чаще всего встречающееся, обычное. Поэтому при встрече с необычным, с каким-то отклонением от обычного, правила могут не сработать. И тогда человечность превращается в свою противоположность — в бесче-

ловечность, если продолжать настаивать на "правилах" как на самостоятельной ценности.

Например, правило: нехорошо привлекать к себе внимание. Конкретная ситуация: инвалид в толпе на вокзале, без сопровождающего. Справиться один он не может, а его могут затолкать, сбить с ног. "Скромничать", рискуя жизнью? Я предпочитаю в таких случаях свистеть в судейский свисток. То есть нарушать правило и как раз привлекать к себе внимание, чтобы меня заметили, чтобы хоть расступались, а не толкались, не спотыкались о мою трость, тем более не сбили бы меня с ног. А может, кто-то и догадается мне помочь...

То же самое в больнице, в магазине, на прогулке, — где я один среди незнакомых людей. Человечно в данном случае именно привлечь к себе внимание, — человечно и по отношению к себе, и по отношению к окружающим людям, которым вовсе не хочется оказаться свидетелями какой-нибудь неприятной сцены, — моего падения, травмы, а то и гибели. И человечно по отношению к моим близким. И если кто-то навязывает мне правила, не желая учитывать обстоятельства, — тот из самых человеческих побуждений, при самом искреннем стремлении к благу ближнего, поступает объективно бесчеловечно. Потому что совершает человеческое жертвоприношение, — приносит в жертву идолу, в жертву догме, именуемой "правилами", не только меня, но и всех тех, кому придется вместе со мной расхлебывать последствия его идолопоклонства.

Итак, абстрактная человечность остается человечностью, — не по существу, конечно, а лишь внешне, по видимости, — пока, превращенная в идола, догматическая абстракция более-менее соответствует обстоятельствам. И сразу же превращается в свою противоположность, в бесчеловечность, как только обстоятельства изменятся, а вы продолжаете цепляться за свой любимый вздор, за свои абстрактные представления о хорошем и плохом, о должном и не должном, о дозволенном и недозволенном.

При этом вы рискуете проявить бесчеловечность не только по отношению к другим, но и по отношению к самим себе. То есть вы рискуете самих себя принести в жертву идолу — морально-этической абстракции. Рискуете пасть жертвой бандита, циника, которому наплевать на какую бы то ни было мораль и нравственность, и он рад будет случаю спекулировать на вашей наивности, на вашей догматической ограниченности. Он поймает вас на слове, он потребует от вас буквального соответствия ваших действий вашим декларациям, — и ради спасения ваших абстрактных деклараций вам придется поставить под уг-

розу слишком многое, от вашего имущества до вашей жизни, до судьбы ваших близких. Словом, из-за ваших моральных догм, якобы избавляющих вас от необходимости конкретного исследования, анализа единичной проблемной ситуации, от необходимости принимать не-тривиальные решения, — то есть из-за недостаточной чуткости к реальности человеческих взаимоотношений, из-за недоразвития человечности как фундаментальной формы духовности, — вы рискуете на практике оказаться весьма уязвимыми, беззащитными. И не только сами рискуете, но вместе со всеми, кто имеет несчастье быть с вами как-то связанным.

Абстрактная "человечность" может исковеркать детскую судьбу, перечеркнуть будущее ребенка, если мы, не давая себе труда понять ни ребенка, ни его обстоятельства, требуем от него только неукоснительного "послушания", неукоснительного соблюдения наших правил. Что говорить, на выполнении наших требований приходится настаивать, и весьма часто, и весьма жестко, — однако помня, что правил нет без исключений, и каждый раз вникая в ситуацию, прежде чем на чем-то настаивать.

Абстрактная "человечность", в отличие от конкретной, никогда не застрахована от превращения в свою противоположность — в бесчеловечность. И не только потому, что не всегда адекватна меняющимся обстоятельствам. Сама возможность этой неадекватности объясняется тем, что стремимся-то мы, в сущности, не к человечности, а к спасению во что бы то ни стало, к соблюдению любой ценой, привычных нам стереотипов поведения.

Получается та же беда, что и со всякой господствующей идеологией, в каких бы масштабах она ни господствовала, — в масштабах ли большой страны, или в масштабах индивидуального образа жизни. Главным незаметно становится не действительная практическая реализация, не действительное воплощение нашей идеологии, а ее господство, то, чтобы она признавалась всеми без исключения. Тогда содержание идеологии необязательно изучать, — идеологию достаточно признавать. Достаточно называть себя ее сторонником, а являешься ли ты им на самом деле — это неважно.

Человечность, как и всякая идеология, становится конкретной только тогда, когда учитывает меняющиеся обстоятельства ради достижения конечной цели — практического воплощения человечности в любых обстоятельствах. Только при таком целенаправленном учете она может быть застрахована от превращения в свою противоположность. Это значит, что всегда полезно задаться вопросом: что бесчеловечно, а

что человечно именно в данных обстоятельствах? Что приближает, а что отдаляет нас от нашей цели — поступить именно человечно? Соблюдение или нарушение каких именно правил, норм поведения это обеспечивает? Правда, есть риск оказаться в положении сороконожки, задумавшейся, с которой ноги она ходит, и до сих пор решающей этот великий вопрос, оставаясь на месте...

На практике очень часто этот выбор приходится делать по принципу "наименьшего зла". И тогда проблему приходится переформулировать: не что человечно в данных обстоятельствах, а как человечнее поступить, по отношению к кому — и за счет бесчеловечности по отношению к кому. Не что человечно, а что менее бесчеловечно. Абстрактная претензия быть всеобщим благодетелем весьма опасна, иногда — смертельно опасна. Порой самым человеческим возможным вариантом оказывается действие по принципу: не до жиру — быть бы живу! Типичный бытовой пример: очень и очень нелишне задуматься, стоит ли хронический алкоголик того, чтобы, пробуя спасти его от него самого, принести в жертву своему альтруизму и собственное здоровье и жизнь, и здоровье и жизнь других членов семьи. Бывает так, что всех не спасешь, и тогда приходится выбирать, кто вам дороже, кто достоин ваших спасательных усилий, а от кого безопаснее и человечнее всего как можно скорее избавиться. Иными словами: кого, собственно, от кого спасать? Алкоголика — от самого себя, или семью — от алкоголика? А если вы хотите и невинность соблудости, и капитал приобрести, то взвесьте все же свои силы, справитесь ли вы с алкоголиком, не пропадут ли все ваши усилия втуне, не усугубят ли ситуацию...

Но человечность может быть абстрактной не только в смысле догматизма, неадекватности обстоятельствам и подмены целей. Она может быть абстрактной и просто в смысле недостаточности опыта практической, конкретной человечности, просто в силу неумения быть человеческим. И тогда процесс формирования человечности, процесс превращения человечности из фактора развития-саморазвития (одного из многих) в сущность, основной принцип образа жизни, — этот процесс идет в точном соответствии с диалектическим законом восхождения от абстрактного к конкретному. То есть представляет собой непрерывное, пожизненное уточнение, пожизненную корректировку своих представлений о том, что человечно, а что бесчеловечно, непрерывное "повышение квалификации" во всем действительно человеческом. Сороконожка не стоит на месте, выбирая, с какой ноги пойти, а идет и наблюдает за тем, как идет. И решает, как лучше идти. И в такой абстрактности человечности нет ничего плохого, такая абстрактность совершенно ес-

тественна, неизбежна и необходима, как этап роста, этап развития-саморазвития.

Человечность предъявлена (задана) изначально в духовной культуре человечества и в повседневном общении между людьми как один из многих факторов личностного становления, в ходе которого человечность должна интериоризироваться, то есть превратиться, воплотиться, в сущность, закон, смысл жизни личности. В ходе этой интериоризации — вrastания извне вовнутрь, воплощения родового достояния в достояние становящегося родового существа, — представления о человечности неизбежно, особенно первоначально, более-менее приближительны, неточны, и в этом смысле абстрактны. Только у догматика-моралиста, спутавшего содержание человечности с ее формой, с теми или иными правилами, нормами поведения, хватит самонадеянности заявить, что он знает окончательные ответы на вечные вопросы жизни. А вопрос о том, что действительно человечно в данной единичной ситуации, относится к таким вечным вопросам. Уточнение, конкретизация ответов на этот вопрос, повторяюсь, и представляет собой процесс восхождения от абстрактного к конкретному, который может и должен быть пожизненным.

Речь идет о восхождении от наивных, первоначально весьма туманных, смутных, и в этом смысле абстрактных, представлений о человечности — к развитому, более-менее детально продуманному гуманистическому мировоззрению, к более-менее разработанной гуманистической системе убеждений, то есть к наполненному глубоким теоретическим содержанием понятию человечности. В своей докторской диссертации я наметил следующие три этапа этого восхождения.

#### 1. Изначальная стихийная практика человечности.

Ребенок чувствует человеческое — для него это значит доброе — к себе отношение, и в силу стихийного чувства справедливости считает вполне честным платить той же монетой. На мамину любовь я ответил взаимностью, и если мне случалось перед мамой провиниться, я долго этим мучился, казнил себя за это, чему способствовало и то, что мы с мамой вынуждены были все время разлучаться, — то она на работе, а я в яслях и в детском саду, то я в школе-интернате для слепых детей, то в Загорском детдоме для слепоглухонемых, а потом университет, жизнь и работа в Москве, а мама еще долго оставалась на моей географической родине, в Кыргызстане. Эти разлуки сыграли свою положительную роль, обостряя мою любовь к маме и чувство вины перед ней за любой, казалось бы, "пустяк". Я глубоко чувствовал мамину человечность и тяжело переживал каждый случай собственной бесчеловечности

сти по отношению к ней, а тогда уж и по отношению ко многим другим людям, — происходил перенос типа отношений с мамой на отношения с другими людьми. Все это и было моей первоначальной, стихийной, практикой человечности, накоплением первоначального опыта человечности и бесчеловечности. Я был одинок среди детей, много конфликтовал с ними и, следовательно, страдал, и это тоже вынуждало искать как можно более человеческий тип поведения.

2. Осознание стихийной практики человечности вплоть до уровня формирования гуманистической, антропокосмической картины мира, с соответствующими этическими выводами из нее.

Работа мысли: поиски ответов на вопросы, что такое человечность, откуда бесчеловечность, зачем быть человеческим. Отталкиваясь от собственного стихийно накопленного опыта, поиски этих ответов в художественной литературе, затем в научно-популярной и, наконец, в строго научной и философской. Теоретический этап.

(Антропокосмизм — термин, предложенный академиком Н.Г. Холодным для обозначения космической ответственности человечества за сохранение Вселенной. См. Н.Г. Холодный. Мысли Натуралиста о Природе и Человеке. — В кн.: "Русский Космизм. Антология Философской Мысли". М., "Педагогика-Пресс", 1993.)

3. Сознательная реализация сложившегося (и непрерывно эволюционирующего, конкретизируемого) гуманистического мировоззрения в собственном образе жизни, в межличностном общении, во взаимодействии личности со всем окружающим и включающим ее в себя миром.

То есть новый практический этап, но на сознательном, а не стихийном уровне, с опорой на выработанное и непрерывно уточняемое гуманистическое мировоззрение.

Поэтапность эта охватывает всю жизнь, а не только время детства. Между этапами нет четких возрастных границ, они могут накладываться друг на друга, задачи разных этапов могут решаться одновременно. Попытки осмыслить накапливающийся стихийный опыт человечности не отсрочиваются до начала следующего этапа, а предпринимаются немедленно; попытки сознательно формировать свой образ жизни на началах человечности, с опорой на уже имеющиеся, уж какие есть, мировоззренческие установки, тоже не откладываются. Это этапы, потому что осмысление не может начаться до стихийной практики человечности — нечего осмысливать; а сознательное формирование своего образа жизни с опорой на мировоззренческие установки не может начаться раньше, чем эти установки, сколь угодно несовершенные, появятся. Но когда есть что осмысливать и есть что соз-

нательно воплощать на практике, этапы превращаются в стороны, аспекты одного, всю жизнь идущего, процесса. Так что привязать намеченные этапы к каким-то определенным возрастам довольно сложно, и я не уверен, что нужно.

Важнее, чем провести четкие возрастные границы между этапами, понять диалектическую сущность процесса: здесь человечность — и на стихийном, и на сознательном уровне — практика, а гуманизм — теория. И человечность, то есть практика, служит одновременно и источником, и конечной целью, и критерием истинности гуманистического мировоззрения, то есть теории. И речь идет о челночном движении от практики, через ее осмысление, снова к практике и к новому ее осмыслению. Так — всю жизнь. Это и есть пожизненная конкретизация, пожизненное уточнение первоначально абстрактных, наивных представлений о том, что человечно, а что бесчеловечно. И одна из наших психолого-педагогических сверхзадач — помочь детям "запустить" этот пожизненный процесс все более конкретного осмысления своей этической практики, все более сознательного воплощения своих этикомировоззренческих установок в новой практике.

С самого начала конкретизация представлений о человечности упирается в фундаментальный эмпирический факт, ставящий личность по мере ее становления перед все более мучительным выбором, — факт эмпирической данности в человеческих отношениях двух несовместимых, но сосуществующих в образе жизни одних и тех же людей, типов или механизмов человеческих отношений: человечность по отношению к себе за счет бесчеловечности по отношению к другому — или человечность по отношению к другому за счет бесчеловечности по отношению к себе; паразитизм и дополняющая, предполагающая его жертвенность, односторонняя человечность и дополняющая, предполагающая ее столь же односторонняя бесчеловечность, с одной стороны, — и взаимное бескорыстие, взаимное доверие, взаимная помощь, взаимная человечность, с другой стороны. От того, какой из этих двух типов или механизмов будет реально выбран, реально предпочитаться и преобладать в образе жизни личности, зависит уровень или форма реализуемой личностью человечности. Этих уровней и форм в моей докторской диссертации выделено три (в результате бесед со специалистом в области этики, доктором философских наук Виктором Тимофеевичем Ганжиным).

1. Реляционная, или декларируемая, форма человечности — нормативная, в которой моральная абстракция (норма) чаще всего возводится в абсолют (в догму) и принимается (или декретируется) к исполнению

без учета конкретной проблемной ситуации. Отсюда абстрактность (в смысле догматичность) этой формы человечности. В сущности, это еще и не человечность, а лишь претензия на нее.

2. Проблемная форма человечности, интуитивно сообразующаяся с конкретной ситуацией и диктующая наиболее человеческий образ действий именно в данной ситуации.

Человек, в сущности, остается на уровне стихийной практики человечности, но при этом он интуитивно учитывает ситуацию, не навязывает своих установок, привычек, "правил", норм, а просто сам ими руководствуется, исходя больше из интересов другого человека, чем из своих собственных. Поэтому при всей бессознательности, то есть неосмысленности на теоретическом уровне, его практика человечности остается вполне конкретной, и часто его интуитивное решение проблемы гораздо точнее теоретического. Он интуитивно чуток к реальным проблемам человеческих взаимоотношений, ищет их решение каждый раз заново, а не догматически цепляется за какие бы то ни было решения, якобы правильные раз и навсегда.

На таком проблемном уровне человечности находятся многие так называемые простые люди, в том числе моя мама, и к ее нравственной интуиции я привык относиться часто с большим доверием, чем к собственным мировоззренческим установкам. Потому что ее нравственная интуиция во многих случаях была более безошибочна. Я-то со всей своей философией садились в лужу далеко не единожды...

3. Ценностная форма человечности, осознанная на уровне гуманистического мировоззрения и являющаяся более-менее удачной реализацией этого мировоззрения.

Человечность должна быть естественным образом жизни, — настолько естественным, чтобы иной представлялся просто невыносимым. Поистине человечность должна быть сущностным механизмом жизни личности от рождения до смерти. И поскольку большинство людей — далеко не мыслители, а надо, чтобы естественно-человечный образ жизни вели поголовно все, постольку наиболее массовой формой реальной, конкретной человечности представляется проблемная. Потому что ценностная все же предъявляет повышенные требования к интеллекту, а что касается реляционной, то есть весьма серьезные сомнения в том, человечность ли она вообще. Пока все идет по накатанной колее, реляционная форма более-менее похожа на человечность, а чуть в сторону — и сразу оборачивается бесчеловечностью. Когда я противопоставлял абстрактную человечность конкретной, я под первой имел в виду, как вы уже, конечно, поняли, именно реляционную форму, а вовсе не абст-



рактность вследствие элементарной неопытности. Опыт — дело наживное, и процесс восхождения от абстрактного к конкретному все расставит по местам, в случае же всяких реляций-деклараций наибольший риск сорваться в элементарное лицемерие и ханжество. А уж этот недуг едва ли вылечит какое бы то ни было восхождение от абстрактного к конкретному. Когда от абстрактного к конкретному "восходит" ханжа и лицемер, то он, будучи разоблачен, сбрасывает маску и оказывается откровенным циником. Так что получается скорее не восхождение, а спуск в преисподнюю.

В заключение привожу "Некоторые тезисы о человечности", написанные мною в августе 1998 года. Написал я их для старших подростков, вожатых и педагогов в лагере общения Свердловского областного Детского ордена милосердия. Формулировать пришлось по необходимости предельно просто (чтобы могли хоть что-то понять как можно более младшие ребята), а значит, и предельно категорично. При этом из теоретической сути дела я постарался ничем не жертвовать. Зато выдвинулась на первый план проблема, к которой я не смог толком подступиться ни в одном обычном научно-теоретическом тексте, — проблема, что значит быть самим собой и как это связано с человечностью.

"1. Человечность — это то, чем человек отличается от животных. То, что делает человека человеком.

"2. Рождаемся мы животными, а людьми становимся. Иными словами, всю жизнь учимся быть (на худой конец, притворяться) человечными.

"3. Я согласен, что человек произошел от обезьяны. Потому что он кривляется перед всеми, особенно перед самим собой, ни дать ни взять как обезьяна.

"4. Самое трудное — это быть самим собой. Не кривляться, не примеривать бесчисленные маски, а иметь лицо.

"5. Но лицо не должно быть неподвижным, как маска (личина). Лицо должно быть выразительным.

"6. Лицо может выражать только человечность. Иначе оно перестает быть лицом, а становится личиной. В лучшем случае — гримасой.

"7. Человечность — это умение отвечать за себя перед другими и всем остальным миром. Человечность — это умение отвечать за других перед своей совестью. Короче говоря, человечность — это умение любить.

"8. Лицо — налицо только у того, кто умеет любить. Если не умеет, то кривляется.

"9. Кривляться — значит быть рабом своих прихотей и капризов. Быть животным, воображая себя человеком.

"10. Чтобы быть человеком, надо быть очень смелым, потому что самое трудное — это именно быть человеком. Трус не может быть человеческим (любящим, добрым, ответственным). Трус может быть только нахальным.

"11. Нахальство — это выпендреж, назойливое зубоскальство, вызывающая поза, грубость. Нахальство — это попытка насмерть перепуганного животного напугать того, кого само же смертельно боится. Не бойтесь быть людьми!"

### ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Попробуйте доказать, что возможен бесчеловечный разум. Действительно ли разум без человечности разумен? И действительно ли человечность без разума человечна?

2. Поднапрягите фантазию и представьте себе бездуховную человечность. Докажите, что связи между человечностью и духовностью нет.

3. Самая тяжелая проблема — беззащитность человечности от превращения в собственную противоположность, бесчеловечность. Какие механизмы защиты человечности от такого диалектического превращения вы могли бы предложить? Что вы могли бы противопоставить концепции абстрактной и конкретной человечности?

4. Как обезопасить человечность от потребительского паразитирования и спекулирования на ней?

## Л е к ц и я VI

### **ПРИНЦИП ВЗАИМНОЙ НАДЕЖНОСТИ И ПРИНЦИП ВЗАИМНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

Предупреждаю: несмотря на то, что в прошлый раз дана классификация форм и уровней человечности по различным критериям (духовность — бездуховность, абстрактность — конкретность, взаимность — односторонность, стихийность — сознательность...), меня лично не покидает ощущение, что в концепции чего-то не хватает, и, может быть, самого главного. Это касается условий реализации человечности в жизни каждого, условий превращения человечности в свою противоположность — в бесчеловечность, степени зависимости-независимости людей друг от друга, от которой очень зависит и степень человечности их взаимоотношений.

Мы же эмоциональные существа, мы не можем держаться на голом волевом усилии, на одном лишь сознании своего нравственного долга. У нашей человечности поэтому должна быть могучая эмоционально-мотивационная база. Иначе неизбежно нравственное банкротство либо в форме лицемерия, ханжества, либо в форме демонстративного цинизма, в основе которого — отчаяние: все равно ничего не получится, пустые это все бредни — про человечность, пусть голову не морочат.

Я сам постоянно срываюсь — от переутомления, от недостатка поддержки, просто от недостаточной включенности в ситуацию, а то и по причине полного выпадения из ситуации, что связано с моей физической слепоглухотой и неумением (или нежеланием) окружающих помочь мне включиться. Могу накричать, обидеть, брякнуть что-нибудь как нельзя более некстати, а потом очень обо всем этом жалеть и самого себя страшно стыдиться.

А с другой стороны: как себя защитить, если твоей человечностью бессовестно пользуются тебе же во вред, спекулируют на ней? Где та грань, за которой человеческая мягкость оборачивается просто одним из способов самоубийства, самоубийственной мягкотелостью?

Быть пожестче? Во-первых, не с каждым сможешь: чем больше любишь, чем сильнее чувство нежности, тем труднее быть жестким, даже если понимаешь всю необходимость жесткости.

Во-вторых, для жесткости, для волевого регулирования чужого поведения, чтобы обезопасить себя от откровенного потребительства и паразитизма, — нужна власть, то есть нужно, чтобы те, кому приходится противопоставлять свою жесткую волю, от тебя достаточно сильно зависели не только морально, но и материально. Иначе им на твою волю наплевать. Ты будешь беситься, а они будут над тобой издеваться как заблагорассудится. Ты окажешься в положении "демократического" правительства, от которого зависит в жизни страны так мало, что все сколько-нибудь активные и бессовестные граждане могут воротить, что хотят, игнорируя любые законы, на любом уровне, от местного до федерального. И сводя на нет всякие попытки организовать какую бы то ни было "социальную защиту" более беспомощных или просто более совестливых граждан.

В-третьих, если власти достаточно, если от тебя зависят настолько, что ты можешь при необходимости жестко продиктовать свою человеческую волю, — то где та грань, за которой эта воля становится бесчеловечной, оборачивается обыкновенным самодурством? Как защитить ближних не только от их собственных паразитических поползновений,

но и от самого себя? И не только от своего самодурства, но и от своей назойливой нежности, — от любых чрезмерных и потому неконтролируемых эмоциональных выбросов. Словом, если хочешь или вынужден обуздывать других, — обуздай прежде всего сам себя.

Не думайте, что это отвлеченное рассуждательство. На самом деле эти проблемы встают более-менее остро в любой семье, в любом коллективе, детском или взрослом. На все эти "где" и "как" постоянно приходится искать ответы всем, и чаще всего некогда толком даже осознать и поставить вопросы, а потому и ответы получаются бестолковые — как правило, просто не про то.

Насколько остро, — буквально так, что жить порой не хочется, — стоит передо мной эта проблема непреодолимой импульсивности, видно из следующего моего стихотворения:

Порою кстати слепоглухота.  
Булавочным укольчикам несчетным  
Один ответ: не слыша ни черта,  
Все пропускаю мимо беззаботно.  
А если б слышал — не сдержал бы гнев.  
Достиг бы цели вызов смехотворный.  
На сущий вздор, подумать не успев,  
Ответ я дал бы — еще больше вздорный.  
Обычно спичкой вспыхиваю, жгу.  
Опомнившись, тех вспышек стыдно очень.  
А промолчать, сдержаться — не могу,  
Задачей этой как ни озабочен.  
Теряя вечно под ногами твердь,  
В очередных увязнув пререканьях,  
Отчаявшийся, — призываю смерть:  
Всевышнее бесстрастное молчанье.  
И, выходя из горя, в смерть вхожу, —  
В последнее великое искусство, —  
И словно бы со стороны слежу,  
Как прекращают гвалт нелепый чувства...

*19 сентября 1998*

Один из самых бесспорных теоретических результатов в поисках конкретного решения проблемы реализации человечности в образе жизни каждого — это принцип надежности, ответственности за себя перед своими друзьями. Мне, слепоглухому, то есть не могущему во многих случаях обойтись без посторонней помощи, — надежность, ответственность, обязательность, точность окружающих меня людей особенно важна. Ненадежность, безалаберность, безответственность — это не просто проявление эгоизма и неуважения к окружающим людям, но

прежде всего форма социальной и психологической дискриминации. В полном соответствии с идеями В. Франкла, я свободен позволить или не позволить себя дискриминировать, хотя бы и бессознательно (какая разница, дискриминация-то остается). Естественно, предпочитаю — не позволять.

Надежность предполагает готовность прийти на помощь, активный поиск повода помочь. К такому надежному человеку проникаешься безграничным доверием, это вернейший залог и прочнейшая основа для возникновения подлинно дружеских отношений, особенно если надежность взаимная. Если же человек сам себя не уважает, с легкостью обещает и в ту же секунду забывает о данном обещании, а ты-то на него надеешься, ждешь... Напомнишь через недельку, через пару месяцев, и он изумлен: да разве я что обещал?! Если такое повторяется систематически, перестаешь верить людям, начинаешь ждать подобного от всех подряд, и действительно надежному человеку надо очень постараться, чтобы делом, и только делом, доказать свою надежность. Другим доказательствам уже веры не будет. Но если ты сам надежный человек или хотя бы стремишься реализовать этот идеал в собственном образе жизни как можно полнее, ты обязан, не надеясь на уже много раз подводившего тебя человека, со своей стороны не отказывать в помощи ему, подставлять ему свое плечо, когда это необходимо. Ни о чем не просить, но откликаться на просьбы или помогать без просьбы, если знаешь, что можешь чем-то быть полезен. Иначе истинной человечности не будет.

Речь не о том, чтобы никому ни в чем не отказывать, нагружая себя сверх всякой меры, сверх всяких сил и физических возможностей, бесконечными обязательствами, становящимися физически невыполнимыми. Такая глобальная услужливость по принципу "чего изволите?" как раз и оборачивается самой безнадежной ненадежностью, катастрофической инфляцией обещаний, поскольку их выполнение физически невозможно. Речь идет, просто-напросто, о реализации известной народной мудрости: "Не давши слова — крепись, а давши — держись". И беда наша в том, что очень многие из нас "крепиться"-то и не умеют, не умеют соразмерять свои обещания со своими силами, со своим бюджетом времени и физического здоровья, — не умеют категорически отказаться что-либо обещать, если не уверены, что смогут выполнить. Себя надо уважать, слово свое надо ценить, и тогда автоматически вы проявите самое высшее уважение и к другим людям. И не бойтесь, обиды никакой не будет. На нет и суда нет. Не можете так не можете,

вы же не боги всемогущие. Значит, надо со своей проблемой обратиться к кому-то другому, только и всего. А то что получается сплошь да рядом? У тебя загвоздка, сам с ней сладить не можешь, просишь помочь, тебе твердо обещают, и ты, обнадеженный, уже больше не решаешься обращаться за помощью ни к кому другому. Понимаете, данное слово связывает не только того, кто дал, но и того, кому дали. И если тебе понаобещали с три короба, а делать не могут или, тем более, не собирались делать, — а ты-то надеешься, ждешь, — вот тут-то и начинаются обиды.

Конечно, бывает, что обещания вымогают, вынуждая давать невыполнимые обещания, — давать, лишь бы отделаться. А потом изводят напоминаниями. Но такой террор и шантаж надо решительно пресекать. Это мое дело, браться за что-то или нет. Смогу — возьмусь. Не могу — не обессудь. А вымогательство — оно в любой форме отвратительно, что бы ни вымогалось. А ведь в жизни вымогают не только деньги, не только обещания — даже любовь! Но это же верх нелепости, полная бессмыслица — кого-то любить по требованию.

Сфера человеческих отношений вообще очень скользкая, тут нужно, по выражению А.Т. Твардовского, "ходить краем, зная край", да пока-то поймешь это и научишься этому. Бывает и невольная ненадежность — от неумения, от незнания края, от элементарной неосторожности. Я тут в лагере распрыгался с одним мальчиком, да ноги подвели, плюхнулся я на пол, ко всеобщему испугу, а потом веселью. Вот так мы часто "плюхаемся" и в отношениях друг с другом, сплошь да рядом теряя душевное равновесие.

Пожалуй, понятия "надежность", "ответственность" и "человечность" почти синонимичны, так же как противоположные понятия — "ненадежность", "безответственность" и "бесчеловечность". Совместная педагогика стоит и падает вместе с взаимной надежностью, ответственностью, человечностью.

И тут очень важно разобраться в соотношении феноменов "милосердия" и "гуманности" как противоположных типов отношений (субъект-объектного и субъект-субъектного), с одной стороны, и как этапов становления реальной, конкретной человечности, ориентированной на степень и взаимное стимулирование роста личностной полноценности, — с другой стороны. При этом гуманность — высшая ступень конкретной человечности, принципиальное признание равноправия и равенства социальных возможностей всех людей в достижении личностной полноценности. Милосердие ориентируется на решение твоих про-

блем без твоего участия, на обслуживание, а гуманность — на помощь, предполагающую обязательное твое участие. Помочь можно только тому, кто сам себе помогает, кто сам ищет выход из создавшегося положения, и этот выход можно ему указать. Обслуживаемого — несут; тот, кому помогают, топает своими ножками.

Когда-то я резко противопоставлял милосердие гуманности, видел только их противоположность. На милосердие обижался, — униЗИтельно, видите ли, — и жаждал только гуманности. Тут меня поправили опять-таки дети. В принципе в лагере я мог бы сориентироваться сам, изучить территорию, всюду самостоятельно находить дорогу. Но уже много лет не только на территории, а даже внутри корпуса я далеко не все знаю. По простейшей причине: меня водят дети. И я не настаиваю на своей самостоятельности, которой мне вполне достаточно и дома. Я сознательно позволяю себя водить — буквально, а в переносном смысле — "носить". Дело в том, что быть милосердным проще, легче, чем быть гуманным, и гуманность может начаться именно с милосердия. Лагеря все время меняются, — куда повезет купить путевки, — и нет смысла очень-то ориентироваться, все равно скорее всего больше сюда не попадешь, следующая смена будет в другом месте. Вот около своего дома я все знаю в радиусе нескольких километров. А в лагере — пусть водят дети. Надо же им упражнять свою человечность, для начала пусть это будет в форме милосердия, а более сложной, требующей строжайшего взаимного учета возможностей друг друга, форме — то есть гуманности, — надо учиться, до этого надо дорасти.

Но подчеркиваю: и милосердию, и гуманности, и вообще человечности можно научиться, а научить — нельзя. Чтобы овладеть инструментарием доброты, теми или иными навыками, надо уже быть добрым. Можно рваться на помощь, но не уметь помогать. Как помогать — этому можно научить. А вот установке на помощь, стремлению помочь — научить нельзя, это может расти только изнутри, только из общей эмоциональной культуры личности, только из внутренней логики всего предшествующего развития-саморазвития.

Точно так же и педагогике нельзя научить, педагогом можно стать в течение всей жизни, в результате всего развития-саморазвития, хотя способам решения тех или иных педагогических проблем научить можно. Инструментарий можно дать, но любовь к детям — это основа, а не инструментарий, это либо есть, либо нет. И если нет любви к детям, то педагогический инструментарий в руках такого человека так же страшен, как любое оружие в руках заведомого головореза.

Принцип надежности очень важно соблюдать в отношениях с детьми. Об этом говорят практически все педагоги, работы которых мне удалось прочитать. Ребенку нельзя ничего обещать просто так, лишь бы отделаться. Надо думать, по силам ли выполнить обещание, и целесообразно ли давать и выполнять его, не навредит ли это нравственному росту. Мне часто очень хочется побаловать детей, но я заставил себя научиться им отказывать в определенных случаях, в зависимости от конкретной ситуации, чтобы не потерять их уважение, не испортить отношения с ними же.

Например, хочешь послушать музыку — ради Бога, но приноси кассету ко мне, вместе слушаем, а магнитофона я дать не могу. И уж если отказал одному — автоматически отказываю в этом же и всем остальным. Иначе потом не объяснишь, почему в одном и том же одному отказал, а другому уступил. Больше, что ли, люблю того, второго, или просто он настырнее?

В отношениях между инвалидами и относительно здоровыми взаимная надежность предполагает взаимную интеграцию. Но прежде чем говорить о третьем нашем принципе — принципе взаимной интеграции, уточним, что такое личностная реабилитация.

Мы договорились, что стать личностью — это значит стать родовым, а не только видовым существом. А стать родовым существом — значит включиться в жизнь рода человеческого, стать носителем и представителем его культуры, особенно этической. Этот процесс можно назвать процессом личностной реабилитации индивида, то есть видового, биологического существа. Почему именно реабилитация, а не просто становление, развитие-саморазвитие? Потому что это очень сложный и болезненный процесс у всех, а не только у людей с теми или иными формами физической инвалидности. Понятно само собой, что слепоглохому надо стать личностью вопреки слепоглохоте. А у зрячеслышащего не меньше своих "вопреки". Вопреки импульсивности, вопреки флегматичности, вопреки неблагополучию в семье, в школе, мало ли где еще. А если все слишком "хорошо" и никаких проблем — то вопреки вот этой как раз беспроблемности, благополучию, подозрительно похожему на "благополучие" мертвеца. Становление личности — это всегда преодоление чего-то, а ведь когда мы говорим о реабилитации детей-инвалидов, мы именно имеем в виду преодоление — насколько возможно — связанных с инвалидностью ограничений. Кто не преодолел, тех мы называем не реабилитированными. Но таких не преодолевших, не реабилитированных сколько угодно и среди "обычных" людей. То есть тот процесс преодоления всевозможных ог-



раничений, который мы привыкли превращать как бы в монополию только инвалидов тех или иных категорий, — этот процесс можно понять и как всеобщий. И это не отменяет других понятий — "становление", "развитие-саморазвитие". Говоря о том, что личностно реабилитироваться приходится с пеленок абсолютно всем, мы подчеркиваем момент преодоления неких ограничений, которые — те или иные — обязательно есть у всех, а не только у инвалидов. Вот почему я иронически отношусь к псевдоделикатному переименованию инвалидов в "людей с ограниченными возможностями". Я спрашиваю: что же, выходит по элементарной логике, что у не-инвалидов возможности безграничны? Ерунда ведь. В том ли, ином ли отношении, а возможности ограничены у нас у всех. Или уж тогда не-инвалиды — все поголовно Боги, потому что отсутствие ограничений предполагает всемогущество (равно как и абсолютную беспомощность, впрочем). Кто из не-инвалидов дерзнет назвать себя Богом?

Никуда не годится и более, казалось бы, узкий термин — "люди с ограниченными возможностями здоровья". У кого эти возможности безграничны? И какого именно здоровья? Физического? Психического? Духовного? Абсолютно здоровых людей не бывает. Поэтому я предпочитаю пользоваться, отбрасывая всякую псевдогуманную деликатность, традиционным термином "инвалид" (благо сам инвалид первой группы с детства, и уж мне, инвалиду, смешно бояться кого-то оскорбить использованием лобового термина; впрочем, еще более лобовой термин "калека" меня бы обидел, ибо он тесно связан по смыслу с другим, уже бесспорно оскорбительным термином — "урод"). А не-инвалидов предпочитают называть "относительно здоровыми". "Относительно" и по сравнению с инвалидами, и вообще с учетом того, что абсолютно здоровых не бывает. Когда же речь идет о детях-инвалидах и детях — не-инвалидах, то относительность здоровья последних приходится подчеркивать особо. Они могут быть хронически больными, не будучи инвалидами. А уж всевозможные комплексы и неврозы — у кого их нет в наших-то сумасшедших условиях, тем более у таких беззащитных существ, как дети?!

В совместно-педагогическом процессе, как целенаправленной организации общения между детьми-инвалидами и относительно здоровыми детьми, делается попытка отождествить (то есть одновременно решать) в едином психолого-педагогическом процессе проблемы личностной самореабилитации детей-инвалидов (поначалу, разумеется, стихийной), с одной стороны, а с другой — проблемы нравственного саморазвития относительно здоровых детей. В таком отождествлении

собственно и заключается суть совместной педагогики. И когда спрашивают, кому это нужнее — детям-инвалидам или относительно здоровым, — я без колебаний отвечаю: последним. Относительно здоровые ребята получают, может быть, единственную возможность нравственной практики, а не болтовни на нравственные темы. Ведь их же в семьях очень часто избавляют от необходимости кому бы то ни было в чем бы то ни было помогать, им только "внушают" в нотациях время от времени, какими они должны быть хорошими, а возможности поупражнять свою хорошесть, почувствовать себя нужным "по-честному", на самом деле, а не ради "воспитания", — такой возможности часто нет.

Я пробовал растормошить очень сложного, страшно пассивного зрячеслышащего подростка двенадцати лет, которого в семье переобслужили, от всего избавили (он из материально обеспеченной семьи), и дома он только глазеет в телевизор, во дворе болтается с такими же, как сам, не находя других тем для разговора, кроме погоды, а в школе — один из последних в классе, даже оставался на второй год. Ему надо стать личностью вопреки убийственному материальному и бытовому благополучию. После лагеря встретившись с ним, я особенно почувствовал жуткий контраст между ним и моими лагерными друзьями, любой из которых очень активен, и эту активность надо только суметь организовать, направить, снисходительно посмеиваясь над такими издержками, как озорство и скоропостижная "любовь". А тут — не знаешь как и подступиться, улыбку выжать из этого ребенка — семь потов спустить... Перед педагогом Михаилом Борисовичем Ширманом, который в основном и работал с этим мальчиком, стояла проблема включения его в домашние заботы по хозяйству, а то он привык смотреть на маму, по выражению М.Б. Ширмана, "как на исполняющую обязанности домработницы". А ведь это типично!

Итак, договоримся, что процесс личностной реабилитации проходят все люди, а не только физические инвалиды. В этом смысле личностная реабилитация, по существу, совпадает с процессом становления человеческой личности. Можно наметить следующие этапы этого процесса:

- 1) осознание своей непохожести на других (любой);
- 2) осознание того, что окружающие настроены доброжелательно, готовы участвовать в решении возникающих проблем;
- 3) ответная готовность на такое же доброжелательное отношение к окружающим, попытки реализовать его в собственном поведении;
- 4) активная сознательная организация помощи себе и собственная постоянная готовность прийти на помощь другим, использование своей

уникальной ситуации (даже если это ситуация какой-либо тяжелой физической инвалидности) для личностного и творческого роста, собственного и окружающих людей (это высший этап личностной самореабилитации, становящейся сознательной).

Описанная поэтапность является идеальной, а не реально действующей. Ее необходимо специально организовывать в психолого-педагогическом процессе. В этой связи исключительное значение имеет совместная педагогика — совместное воспитание относительно здоровых детей и детей-инвалидов взаимной человечностью, взаимно нравственным и ответственным отношением.

За счет совместной педагогики, расширяя базу общения, можно попытаться снять и проблему овладения национальным языком, и проблему отсутствия развитой ролевой игры (эти проблемы особенно остры при ранней глухоте), и проблему личностной самореабилитации ребят-инвалидов и одновременно нравственной самореабилитации относительно здоровых ребят. И вообще ускорить общее развитие детей-инвалидов, облегчив адаптацию ребят, когда они вырастут, среди остальных людей, — научив их быть людьми среди людей, сделав сущностью их образа жизни взаимную человечность, то есть взаимопомощь (прежде всего!). И самостоятельную активную организацию этой взаимопомощи!

Передо мной всю жизнь остро стоит проблема победы над слепоглухотой: победить — значит вылечить; поэтому нельзя победить, но можно побеждать в течение всей жизни. Можно сказать, что в этом — сущность высшего уровня личностной самореабилитации. Вилен Эммануилович Чудновский в этом высшем уровне особо выделяет диалектику превращения слабости в силу, когда сами накладываемые слепоглухотой ограничения становятся стимулом личностного развития.

И вот здесь мы и подходим к принципу взаимной интеграции. Мне пришлось в жизни столкнуться с двумя противоположными типами отношения ко мне. Один — сверхопека, когда меня стараются от слишком многого избавить, делая мою жизнь пустой, скучной, как у того подростка, о котором я недавно говорил. Другой — я называл его "сверхинтеграция" — демагогически равнодушный, когда тебе говорят, что никто, кроме тебя самого, твоих проблем не решит, что ты такой же человек, как все, по-человечески равен всем остальным, а потому... сам выкручивайся. Нелогично, мягко говоря!

Не спорю, что все мы прежде всего люди, а потом уже инвалиды или не-инвалиды. Если перефразировать знаменитые строчки Некрасова: "Инвалидом можешь ты не быть, а человеком быть обязан". Вер-

но. Но откуда следует вывод — "сам выкручивайся"? Ни инвалиды, ни относительно здоровые на самом деле сами ведь не выкручиваются, опираются на помощь друзей и сами помогают, чем могут! Мы в обществе живем, а не на необитаемом острове!

Какое же из двух зол меньше — сверхопека или "сверхинтеграция"? И я решил, что сверхопека — меньшее зло, потому что опекающий тебя, бесспорно, хоть и по-глупому, любит, и ему можно доказать, его можно убедить, что твои возможности он недооценивает, ты можешь больше, чем он думает. А демагогу дела нет до твоих возможностей, как и вообще до тебя, он "сверхинтеграцией" лишь прикрывает свое равнодушие. Отсюда и — "сам выкручивайся". И действительно, лучше уж без демагога обходиться, ни в чем на него не рассчитывать, не надеяться. Более ненадежного партнера в делах и в дружбе нельзя себе и вообразить.

Прежде всего необходимы люди, способные не отвлекать тебя всячески от твоих проблем, а решать их вместе с тобой. Коль скоро такие люди нашлись, возникает как бы "антиэкстремальная" или, шире, "антипроблемная коалиция", — возникает коллектив, занятый поиском решения неких общих проблем. Это — общее условие всякого реабилитационного процесса, но детского — особенно. Впрочем, дети тут по сравнению со взрослыми в более выгодном положении: взрослый зачастую вынужден искать себе союзников по "антиэкстремальной коалиции" сам, в одиночку, а у ребенка они есть изначально в лице родителей, педагогов, доброжелательно настроенных, сочувствующих ему ровесников — членов отряда милосердия, окружающих ребят в лагере. Такой настрой должен создаваться заранее, при подготовке смен в лагерях, на специальных встречах и занятиях с относительно здоровыми ребятами. Указанный настрой должен создаваться и при первом знакомстве ребят, еще по дороге в лагерь, если они не были знакомы по прежним лагерным сменам.

В любом реабилитационном процессе необходимо совместное с союзниками по "антиэкстремальной коалиции" исследование экстремальной ситуации, необходим совместный поиск выхода из нее, — совместное смягчение, изменение, преодоление экстремальной ситуации, а ни в коем случае не насилие над попавшим в беду человеком (под видом "заботы" о нем, но "заботы", как она понимается и навязывается непрошенным "благодетелем", — я одно время это называл, не очень точно, "духовной агрессией") и не издевательская демагогия: "Сам выкручивайся!" Особенно это важно в экстремальной ситуации всевозможной инвалидности. Без создания "антиэкстремальной коалиции"

реабилитация личности в этих условиях просто немыслима. Причем, такая "коалиция" должна существовать как условие не только успешности, но и вообще начала, "запуска" реабилитационного процесса.

Если речь идет о ребенке-инвалиде, он участвует в этой "коалиции" на первых порах бессознательно, даже не подозревая об экстремальности ситуации, в которой вынужден существовать. Чтобы сделать его сознательным членом "антиэкстремальной" (имеется в виду прежде всего "антиинвалидная") "коалиции", надо создать условия для осознания ребенком-инвалидом экстремальности ситуации, а для этого надо дать ему возможность сравнить себя с другими детьми, пообщаться с ними. Такое общение и взаимное сравнение полезно обеим сторонам — и детям-инвалидам, и относительно здоровым ребятам. Подружатся ребята или нет, это в решающей степени зависит от них самих, от их личностных качеств, но с самого начала необходимо позаботиться о доброжелательном, дружественном настрое — по крайней мере, со стороны относительно здоровых ребят.

Со стороны детей-инвалидов такой настрой может быть ответным, ибо первоначально возможно недоверие, связанное с проблемами общения с соседскими детьми у себя дома, во дворе, или со сверхопекой взрослых, вообще не допускавших никакого соприкосновения больного ребенка со здоровыми. Убедившись, что никто его "дразнить" не собирается, но все настроены помочь, ребенок-инвалид может попытаться "сесть на голову" (этим попыткам надо мягко, но неуклонно противостоять), а может попытаться включиться в образ жизни обычных ребят (тут надо всячески идти ему навстречу, изобретая доступные формы игр, адаптируя их на ходу, — такой опыт имел место в лагерях, где я работал, и такое творчество по изобретению игр иногда увлекало здоровых ребят). Ребенок, с одной стороны, осознает, что он "не такой, как все", но с другой стороны, ощущает себя среди друзей, в дружественной обстановке, и это стимулирует его к поначалу стихийной, а затем все более сознательной, самореабилитации.

Взаимная человечность — основа гуманистического подхода к личностной реабилитации инвалидов, — как детей, так и взрослых, как физических, так и духовных (или социальных) инвалидов. Гуманистический подход не то чтобы противопоставляется традиционному, коррекционному, но ассимилирует его в себе: чтобы наиболее эффективно "корректировать", — например, слепоглухоту, — необходимо спровоцировать формирование человечности собственным человеческим отношением к реабилитирующемуся.

Но сам принцип — провоцировать формирование человечности человечностью же — общепсихологический и даже общеметодологи-

ческий, философский, а не специально реабилитологический. В том-то и дело, что при гуманистическом подходе к решению реабилитационных задач реализуется и конкретизируется в экстремальных условиях тот же принцип, который должен работать (но далеко не всегда работает!) и в норме. Иначе нормального результата в ненормальных условиях не получить.

При гуманистическом подходе возможен высший уровень личностной самореабилитации, на котором инвалидность выступает не только в качестве объективного ограничителя возможностей, но и в качестве стимула саморазвития личности, чтобы ограничение возможностей инвалидностью либо нейтрализовать, либо вообще снять, либо даже трансформировать по типу фрейдовской "сублимации": невозможно одно — тем более возможно, осуществимо другое. О такой сублимации говорил еще Сократ, рассуждая перед смертью о том, что философу лучше быть слепоглухим, дабы ничто не отвлекало его от размышлений. Мне мои друзья и коллеги не раз говорили, что у меня есть перед ними преимущество. Вот, например, выдержка из одного дружеского письма ко мне:

"Надеюсь, ты здоров и как прежде пахешь за троих. И новая книга выходит из-под пальцев как по мановению волшебной палочки. Это так кажется, если смотреть извне; на самом деле все это плод душевных и умственных усилий, твоей всегдашней "привычки думать". Такая привычка есть у очень немногих людей, и ты один из них. Тот чудовищный "скафандр", который по воле судьбы надет на тебя, отсекая тебя от зрительных и слуховых ощущений, служит не только палаческую службу, но и оказывает тебе услугу, погружая твое Я в сосредоточенное размышление и внутреннее созерцание. Человеку со здоровыми органами чувств приходится делать специальные усилия, чтобы "отключиться" от соблазнов внешнего мира, отвлекающих от умственной работы. Так что в этом смысле ты даже имеешь преимущество перед нами, здоровыми. Интересно, понимаешь ли ты это?"

Понимаю. Но все куда сложнее и интереснее. Сохранные органы чувств поневоле работают с более полной нагрузкой, начинаешь ориентироваться на раздражители, которых в норме просто не замечают. Обостряется интуиция, благодаря которой мгновенно строится некий обобщенный, интегрированный мыслеобраз данного человека и всей окружающей ситуации.

В лагерях общения Детского ордена милосердия должны, как минимум, уживаться, а лучше всего дружить, относительно здоровые дети — и больные, причем больные как внутренними болезнями, внешне

незаметными (в том числе такими страшными, как лейкоз, опухоль головного мозга), так и с очевидной, пугающе заметной, прямо кричащей инвалидностью (ДЦП, слепота, глухота, слепоглухота). Таким образом создаются уникальнейшие условия для формирования взаимной человечности в непосредственной практике общения. Именно здесь, — повторяю снова и снова, — возможно подлинное нравственное воспитание, возможно — через детей! — очеловечивание "большого мира", общества в целом, в котором тяжелобольным людям и инвалидам было бы легче чувствовать себя своими, а не отверженными, не загнанными в разного рода "резервации" (от собственной квартиры до всевозможных закрытых учреждений).

Больные дети учатся не бояться здоровых, учатся обращаться к ним за помощью, организовывать себе их помощь, учатся — едва ли не главное! — быть им по-человечески интересными своим творчеством, культурой своего отношения к ним, а не только вызывать жалость, частенько брезгливую. Словом, эти лагеря могут быть (и бывают, хотя и не всегда) подлинной школой взаимной человечности в смысле накопления опыта взаимной человечности в живом общении. Совместная педагогика может и должна такую школу человеческой жизни (человечного сосуществования, общежития) детям обеспечить.

Так реализуется принцип взаимной интеграции: не только больные дети интегрируются среди здоровых, но и здоровые — среди больных. Движение должно быть встречным, взаимным, ни в коем случае не односторонним, иначе никакой взаимной человечности не получится. Другое дело, что первоначально инициатива все же должна идти от здоровых, — по крайней мере, от взрослых, среди которых могут быть и взрослые инвалиды, потом под влиянием взрослых — от здоровых детей, и уже в ответ — от больных детей. С момента, когда удастся ЗАСЛУЖИТЬ этот ответный инициативный порыв, только и начинается собственно взаимная человечность и взаимная интеграция.

## ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Обычно человека определяют как "биосоциальное" существо. Видовое определение — "Человек Разумный" ("Homo Sapiens"), но тут амбиция явно не по амуниции. Поэтому я называю человека "эмоциональным существом". Прошу меня опровергнуть во славу "биосоциальности" и "разумности".

2. Попробуйте доказать, что можно быть одновременно человеческим — и ненадежным, безответственным; что можно раздавать обещания направо и налево, не собираясь их выполнять, и при этом оставаться человеческим.

3. Что вы можете возразить против всеобщности личностной реабилитации, в пользу специфичности ее только для инвалидов? "Ограничение возможностей" при инвалидности по сравнению с физически здоровыми бросается в глаза. Попробуйте доказать, что это "ограничение возможностей" не может стать основой для такого расширения возможностей, о котором не смеют мечтать и здоровые.

4. Общество в целом далеко-далеко от того, чтобы представлять собой всеобщую антиэкстремальную коалицию не только для инвалидов, но и для здоровых. Может быть, и не нужно городить огород ни с какими антиэкстремальными коалициями, ни с какой взаимной интеграцией инвалидов среди здоровых и особенно наоборот — здоровых среди инвалидов, а предоставить каждому выкручиваться самому? Провозгласить свободу выкручиваться вплоть до свободы гибели в социальных джунглях?

## Л е к ц и я   V I I

### ПРИНЦИП СОВМЕСТНО-РАЗДЕЛЕННОЙ ДОЗИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

"Ин" — отрицательная частица, то есть "инвариантность" — это не наличие, а как раз отсутствие вариантов. В "Кратком словаре иностранных слов" читаем: "Инвариант (фр. invariant) — мат. величина, остающаяся неизменной при тех или иных преобразованиях". Я должен был в докторской диссертации использовать термин "вариабельность" или "вариативность", а использовал термин "инвариантность", и меня так никто и не поправил. Речь там шла именно о различных вариантах детского развития-саморазвития в зависимости от конкретных условий, в которых протекает этот процесс. Непосредственно имелось в виду, что в зависимости от конкретных условий может быть много вариантов периодизации детского развития-саморазвития, деления его на те или иные этапы. Правда, тут можно говорить и об инвариантности этих периодизаций, то есть о том, что при данном варианте развития-саморазвития соответствующие этапы, периоды должны быть пройдены обязательно, не могут быть "отменены", — иначе был бы уже другой вариант. Потому что у каждого варианта своя логика, которой и определяется поэтапность, периодичность именно этого варианта, то есть определяются закономерности, специфические именно для этого варианта. Но я имел в виду не эти закономерности, а множественность вариантов развития-саморазвития, поэтому правильнее было говорить о вариативности.



Поправили меня только через полгода после защиты докторской диссертации, когда я эту терминологическую путаницу воспроизвел в своей четвертой лекции по совместной педагогике, и присутствовавший на ней М.Б. Ширман обратил на эту путаницу внимание, заглянул в словарь сам и побудил заглянуть туда и меня. Я извинился перед студентами, но нет худа без добра: допущенная мною неточность дала нам повод поговорить о такой коварной штуке, как вербализм. Это когда к слову привыкают, начинают им пользоваться, и вроде все гладко, и вдруг оказывается, что значения-то слова и не знают. О.И. Скороходова приводит пример, как она много лет употребляла слово "кулисы", и только случайно обнаружилось, что понимала она это слово неправильно. Такие казусы бывают со всеми, люди время от времени обнаруживают, что привычное слово значит не совсем то или совсем не то, что они "всегда думали".

Велика опасность появления вербализмов (неправильно понимаемых, хотя вроде бы вполне правильно и к месту употребляемых слов) при слепоте. Слепой ребенок все слышит, но о том, что вокруг творится, вынужден лишь догадываться, так как не видит. В итоге его речь может быть очень сильно засорена вербализмами.

При слепоглухоте эта опасность, как на первый взгляд ни странно, меньше, потому что мы не видим и не слышим, и все вынуждены сначала пощупать, а потом уже обзывать. Опасность засорения нашей речи вербализмами возникает лишь на относительно высоком уровне развития, когда мы начинаем много читать, мало что понимая на первых порах, — больше догадываясь. Вот эти догадки, часто не попадая, и приводят к вербализмам.

Если вы обнаружите, что неправильно понимали значение того или иного слова, советую рассмеяться и запомнить правильное значение, а не настаивать на ошибке "из самолюбия". Вербализмы — это плохая игра из тех, при которых хорошую мину, как ни бейся, сделать не удастся. Слишком уж очевиден конфуз. Да и вообще не стоит переживать излишне по поводу ошибок (учебных, не приводящих к очень-то тяжелым и, тем более, непоправимым последствиям). Ляпнете не то, вам на это укажут — ну и спасибо, будем знать. А если мы начнем доказывать, что весь свет неправ, только мы правы, — тут к маленькой ошибке мы добавим очень серьезную, из мнимого самоуважения мы рискуем потерять уважение окружающих людей. Сначала будет удивление: чего это он с грамматикой спорит? Потом досада: да ну его, поправлять его, пусть ляпает ересь в свое удовольствие! Вы и будете ляпать, а в итоге станете таким же анекдотическим персонажем, как Брежнев с его

знаменитой безграмотностью, ярко проявлявшейся при телевизионных выступлениях, — тут уж никакой референт ничего не сделает, он может писать за Леонида Ильича, но говорить за него, да еще в прямом эфире, не может.

Культура отношения к своей ошибке — не пустяк. При отсутствии такой культуры вы можете заработать невроз сами, да еще "осчастливить" этим неврозом своих родственников и знакомых, в том числе учеников. Слишком много проблем, и не только учебных, возникает именно из страха ошибиться, а "тем более" свою ошибку обнаружить при всем честном народе. Бросьте. Не боги горшки обжигают, и не ошибается только тот, кто ничего не делает. Все мы дураки, но кто боится признавать свои ошибки — дурак безнадежный, а кто признает и старается исправить — потихоньку умнеющий дурак. Вот и весь выбор, — каким дураком быть лучше: безнадежным или умнеющим. Как по-вашему?

Прежде чем говорить о принципе совместно-разделенного действия, уточним термины "слепоглухой" и "слепоглухонемой". Я пользуюсь одинаково широко обоими. О слепоглухонемых говорю тогда, когда налицо ранняя потеря слуха, то есть наступившая до формирования устной речи. Или когда устная речь не сохранилась, деградировала, практически неразборчива. Куда денешься — немой! Если слух потерян после того, как устная речь сформировалась и используется устойчиво, а благодаря постоянному использованию сохраняется, не теряет разборчивости, — как в моем случае, — тогда уместен термин "слепоглухой", а не "слепоглухонемой". Запомните: когда я пользуюсь одним из этих терминов, я имею в виду совершенно определенную категорию сенсорных инвалидов, — то ли с более-менее разборчивой устной речью (слепоглухих), то ли без нее (слепоглухонемых).

Саморазвитие личности начинается с момента рождения и может продолжаться в течение всего жизненного цикла, то есть до самой смерти, а может и оборваться. оборвется оно или будет пожизненным, то есть быть вам безнадежным или умнеющим дураком, — зависит от характера совместно-разделенной деятельности (общения) с окружающими людьми, которая может либо инициировать и ускорить саморазвитие, либо задержать и даже полностью остановить его, даже стать причиной обратного процесса — деградации.

Термином "совместно-разделенная деятельность" И.А. Соколянский и А.И. Мещеряков обозначали характер взаимодействия между взрослым и ребенком, механизм "руководства" (здесь это слово надо понимать

буквально, как "вождение за руку"), осуществляемого взрослым по отношению к слепоглухонемому ребенку. Суть этого механизма в том, что взрослый берет ребенка за руку и ЕГО РУКОЙ пытается выполнить то действие, которому ребенка надо научить. Это "вождение рукой" продолжается вопреки сопротивлению ребенка до тех пор, пока ребенок не попытается какую-то часть действия выполнить самостоятельно. К таким попыткам надо быть сугубо внимательными, и как только появятся проблески собственной активности ребенка, проблески саморазвития в желательном для нас направлении, — "руководящее усилие" надо тут же ослаблять. Поэтому часто говорят не просто о совместно-разделенном, а о совместно-разделенном ДОЗИРОВАННОМ действии.

В сознательной дозировке взрослой активности по отношению к детской, в ослаблении взрослой по мере нарастания детской, — именно в этом смысл и сущность принципа совместно-разделенного дозированного действия. В одной из предыдущих лекций уже упоминалось, что А.И. Мещеряков иллюстрировал это обратной математической зависимостью: сначала активность взрослого равна единице, а ребенка — нулю; задача в том, чтобы активность взрослого свелась к нулю, а детская стала равна единице. Подробно механизм этой дозировки А.И. Мещеряков показывает на примере обучения ребенка пользованию ложкой. Здесь он выделяет три этапа: совместный, совместно-разделенный и разделенный.

На совместном этапе учитель берет детские руки в свои, вкладывает в детскую ручонку ложку и рукой ребенка пытается зачерпнуть пищу, а затем донести ее до детского рта. Активность ребенка может либо равняться нулю, — ручонка вялая, безразличная, расслабленная, позволяющая делать с собой все, что угодно; либо детская активность присутствует, но носит отрицательный характер, — ребенок сопротивляется, бросает ложку, и мало ли как еще выражает свой протест. Протест — это хорошо: любая активность лучше полного ее отсутствия. Когда ребенок сопротивляется, это как-никак уже диалог между ним и учителем, пусть пока этот диалог носит характер "перебранки". Учитель должен быть мягко, ни в коем случае не грубо, настойчив. Бросил ложку — снова вкладываем ее в детскую ручонку. Закатил истерику — подождем, пока успокоится, и опять за свое. Ребенок должен убедиться, что "воевать" с ним не собираются, но и в покое не оставят. Он вынужден принять "условия игры".

Но вот удалось зачерпнуть пищу рукой ребенка, благополучно донести ее до рта. Убедившись, что это его так кормят, ребенок начинает приспособливать, приравнивать движения своей руки к движениям руки учителя. Может показаться, что активность ребенка подавлена. Но нет, его рука не расслаблена, напряжена, он старается делать именно то, чего добивается учитель. Это уже — попытки хоть что-то сделать самому. Здесь надо быть очень внимательным, и ни в коем случае не перепутать первые ростки положительной, помогающей учителю активности — с полным ее отсутствием. Ослабьте руководящее усилие, не так крепко сжимайте ручонку ребенка, как раньше, дайте ему самому повторить хоть некоторые ваши движения — самому зачерпнуть ложкой пищу, донести до рта... Рука ребенка должна оставаться в вашей руке, но действовать ребенок должен сам, а вы за этим следите, подстраховываете, подключаете свою активность, если видите, что сейчас произойдет авария и пища попадет мимо рта, или что пища в ложку никак не зачерпывается. Слабым своим направляющим давлением в нужные моменты подскажите ребенку, что надо сделать, поверните его ручонку так, чтобы ложка не переворачивалась, сожмите покрепче его пальчики, сжимающие ложку, если он ее плохо держит, поправьте ложку в его руке... Всех вариантов взаимодействия даже в таком, казалось бы, простейшем случае невозможно описать, каждая ситуация уже здесь уникальна, совершенно неповторима. Следите за ребенком, сосредоточьтесь на нем полностью, пусть мимо вашего внимания не пройдет ни малейший оттенок его движения, ни одно слабое вздрагивание ручонки. Обратите внимание, как вздулись крупные кровеносные сосуды, постарайтесь почувствовать детский пульс под своими пальцами. Учтите, мелочей нет! Это уже совместно-разделенный этап, когда ребенок от "возражений" или безразличия переходит к сотрудничеству, к попыткам хоть что-то сделать самостоятельно.

Наконец, основные трудности позади. Вы снимаете свою руку с детской руки, ребенок действует в общем и целом сам, вы только следите, как это у него получается, и приходите ему на помощь время от времени, все реже и реже. Это третий, заключительный, этап — разделенного действия. Вы с ребенком разделились: ребенок действует, а за вами только функция контроля. Когда и в вашем контроле отпадет необходимость, — все готово, активность ребенка равна единице, ваша — именно здесь, именно для этого действия, этого навыка, — равна нулю. И все сначала — при обучении ребенка другим действиям, другим навыкам самообслуживания. Возможно, что все меньше будет детских "возражений", все больше — сотрудничество с самого начала, и этот тип

взаимодействия — сотрудничество — станет привычным, постоянным, — закрепится.

Хотя попытка научить чему-то совсем новому, необычному, например, заменить жест комбинацией тактильных букв, — снова может вызвать протест. Может и так получиться, что вы заспешите, слишком опередите развитие ребенка, попросту говоря — его возможности, уровень посильного сейчас, — посильного даже с вашей помощью, под вашим руководством. Тогда — протест. Не дай Бог, если в результате вашей неразумной настойчивости этот протест сменится безразличием. Вы подавили детскую активность, вы убедили ребенка, что у него все равно ничего не получится, вы подорвали его веру в себя. И исправить это может оказаться очень и очень нелегко. Лучше такого не допускать. Настаивайте, но не подавляйте. А рано — отложите, надстройте недостающие этажи умений, нарастите возможности, обучая чему-то более простому.

Главное — увлекшись той или иной педагогической задачей, не упустить из виду живого ребенка, не принести его в жертву своим "преднамерениям". Будьте готовы хоть тысячу раз вернуться к уже, казалось бы, хорошо отработанному, напомнить забытое — не упрекая в забывчивости, в невнимании, в лени, — мало ли в чем еще может "обвинить" ребенка нетерпеливый, торопящийся педагог, возжелавший легкой жизни для себя. Это он лентяй, а не ребенок, это ему лень лишний (на самом деле никогда не лишний!) раз помочь, подсказать, напомнить.

Хорошо, конечно, легко и приятно с цепкими ребятами, схватывающими все или почти все "с первого предъявления". Но не все такие. Цепкость надо сформировать, цепкость — функция веры в себя. А если веры в себя нет? Будьте готовы тогда напоминать снова и снова, помогать, подсказывать, пока не начнет получаться, пока ребенок с радостным удивлением не заметит сам свой успех. И чем меньше вы будете тратить время на пререкания и упреки, чем больше проявите терпения, тем быстрее придет успех, тем скорее ребенок в себя поверит. Потому что упреки подавляют детскую активность, усугубляют детскую неуверенность в себе. Он хочет поверить, боится поверить, ему нужно, чтобы вы его подбодрили, а вы вместо этого грозите ему пальцем: ах ты лентяй, ах ты невнимательный.

Педагог, как и врач, должен приносить клятву Гиппократу, и прежде всего никогда не забывать заповедь — "не навреди". Надо понять, что "трудными" детей мы делаем чаще всего сами. Ну, не мы, так родители! Словом, конкретная жизненная ситуация, которую ребенок не выбирает. И которой противостоит, как может, очень нуждаясь при этом в

нашей поддержке. Лишь бы он перед трудными обстоятельствами жизни не капитулировал... Тогда ему помочь очень и очень трудно, если вообще возможно.

Дозировка активности учителя ничуть не специфична именно для работы со слепоглухонемыми детьми. Поэтому является недопустимым упрощением и извращением тезис о том, будто совместно-разделенная дозированная деятельность — это якобы специально тифло-сурдопедагогическая "методика". Нигде больше, ни с какими другими детьми, кроме слепоглухонемых, не применимая и не пригодная. Да и к слепоглухонемым детям применимая якобы лишь на первоначальных этапах их обучения и воспитания, а дальше уже вступают в силу традиционные школьные методы.

Нет, совместно-разделенная дозированная деятельность — ни в каком случае не частное методическое ухищрение. Это принцип, закон, имеющий всеобщее значение, и философ, академик Российской Академии Образования, друг и единомышленник Э.В. Ильенкова, Феликс Трофимович Михайлов недаром считает дозировку активности партнеров по деятельности всеобщим законом, сущностью всякого человеческого взаимодействия. Он говорит, что суть всякого обучения вовсе не в "усвоении" или "присвоении" материала, а в ВОССОЗДАНИИ культуры человечества. Мы не попугаи, не магнитофоны, не компьютеры, точно сохраняющие информацию в том виде, в каком она была закреплена на том или ином носителе. Мы — СОАВТОРЫ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА. В процессе развития-саморазвития мы создаем каждый СВОЙ, ЛИЧНЫЙ ВАРИАНТ общечеловеческой культуры. И нелепо учителю стремиться к точному воспроизводству учеником того, что ему преподано. Просто опытный соавтор человечества помогает начинающему. А что результат у начинающего соавтора будет не совсем такой, как у опытного, — нормально! Так и должно быть. Не надо настаивать на своей эталонности, на том, что вы вещаете истины в последней инстанции. Таких истин не бывает, и слава Богу. Предоставьте ученику право на свое мнение, на свою позицию, пусть ошибочную. И постарайтесь убедить его, что он ошибается, а не наказывайте его за ошибку.

Среди тех, кто охотно у меня лично учится, есть люди самых разных взглядов, есть откровенные мистики, воинствующие верующие. От мировоззренческих споров уклоняюсь, и охотно учу тому, чему они у меня готовы учиться. Больше того: к их мировоззрению проявляю искренний доброжелательный интерес. Если мои собственные взгляды их шокируют — придерживаю при себе, на то они и мои; вот в своих текстах,

выступлениях, где надо высказать именно свои взгляды, я никому не разрешу что бы то ни было мне диктовать. (Диктовать, то есть навязывать, не разрешу, но подсказывать, советовать, оставляя за мной право окончательного решения, — это сколько угодно.) А в личном общении — расспрашиваю очень подробно, стараюсь вникнуть в суть и в детали, — хотя бы потому, что соответствующая литература мне до недавнего времени, до "компьютерной эры" в моем творчестве, была полностью или почти полностью недоступна, и я отношусь к живому носителю той или иной идеологии, как к литературному первоисточнику. Тут моя задача — выслушать другого соавтора, а сам я выскажусь тогда, когда это будет уместно.

Скажите, это про взрослых? А детям можно навязывать свои взгляды? Ни в коем случае не согласен. Я убедился за свою жизнь, что люди не выбирают себе мировоззрение, то есть общую картину мира, представление о своем месте в мире, — общее понимание того, как мир устроен и зачем ты сам в этом мире. Мировоззрение выбирает людей. Проповеди бесполезны и вредны. Они людей только ссорят между собой. Какой образ жизни, особенно на первых порах, в детстве, — такое у тебя и мировоззрение, и никакими проповедями этого нельзя изменить. Чтобы изменилось мировоззрение, то есть отношение к жизни, должна измениться жизнь, которую ведет человек. А здесь никто не вправе, да и просто не может, распоряжаться, кроме него самого. Мы можем участвовать в образе жизни другого человека, можем все по тому же закону совместно-разделенной дозированной деятельности довольно существенно изменить чужой образ жизни, но — с согласия самого человека, помогая хозяину, субъекту жизни, а не насилуя его.

Насилие допустимо, например, по отношению к заведомому преступнику, к тому, чей образ жизни вреден для окружающих людей. Тут уж нам приходится защищаться. А так — человек вправе, и может, и должен, решать только сам. Нам право на решение он делегирует, как более опытным, как ведущим, — в определенной сфере, в определенных границах. Не надо воображать, что это право нам предоставлено навсегда и для всех сторон жизни другого соавтора человечества. А если вы лишите человека права решать за себя — вы совершите убийство. Ни больше ни меньше. Убьете личность. И уж будьте добры тогда всю жизнь эту несостоявшуюся личность и нянчить, всю жизнь вместо нее принимать любые решения.

Закон совместно-разделенной дозированной деятельности должен лежать в основе всякой психолого-педагогической практики. Это ведь не что иное, как закон формирования собственной детской активности, закон формирования самостоятельности в чем бы то ни было, закон формирования и организации детского саморазвития.

Доза активности руководителя имеет решающее значение, она должна быть определена с не меньшей точностью, чем доза лекарства. Если она слишком велика, активность руководимого оказывается подавлена, он становится "удоборуководимым", но пассивным, — ни шагу без подсказки. Недостаточная доза активности руководителя не менее пагубна: руководимый, лишенный поддержки, убеждается в своей неспособности решить проблему, — и прекращает всякие попытки ее решить. Крайности, как им и положено, сходятся, и результат "переруководства" или "недоруководства" одинаков: пассивность — вместо активности, беспомощность — вместо самостоятельности, более или менее выраженный комплекс неполноценности — вместо уверенности в себе. Короче, ошибка в определении "дозы руководства" может затормозить, а то и вообще свести на нет, какое бы то ни было саморазвитие личности. Особенно, пока саморазвитие носит стихийный, неосознаваемый характер.

Если личность дорастет до сознательного саморазвития, то она становится уже сама себе "руководителем", саморазвитие стимулируется уже не только извне, но и изнутри, что и придает этому процессу относительную устойчивость к более-менее неблагоприятным внешним условиям. Я уже сам могу решить, что мне нужно, что не нужно, чему мне учиться, чему нет, и у кого. Сам зову себе на помощь более опытных соавторов человечества — более опытных там, где я хочу тоже освоиться, обжиться. А попробуют слепить из меня свою копию, решать за меня за пределами предоставленной, делегированной мною "сферы компетенции" — получают отпор.

В моей жизни попытки такие имели место очень часто — слепоглухота провоцирует. Ну в самом деле, не видит, не слышит, — что он может знать и решать? Давайте откроем ему глаза на людей и идеи, которые нам не нравятся, на других людей и другие идеи, которые нам нравятся.

В одну мою работу вкралась очень возмущившая меня ошибка. Я писал, что предпочел ильенковское мировоззрение всем другим совершенно сознательно, потому что оно соответствует моему образу жизни, тому, как я хочу жить, — а другие мировоззрения знал, но отверг, они не соответствовали моим требованиям к качеству моей жизни. И вот



мне диктуют (тогда я еще не владел компьютером) зрячий машинописный вариант, выполненный ради соответствия определенной форме не мною самим, — а там вставлено "всего" две буквы перед словом "знал" — "не". Остальной текст без изменений. И получилось, что я сам расписываюсь в своей мировоззренческой несостоятельности: мол, предпочел потому, что ничего другого не знал.

А ведь это неправда. Было из чего выбирать даже и при Советской Власти, когда насаждалось "единомыслие". Была официальная, а была неофициальная версия марксизма. Крупнейшим представителем неофициальной и явился Э.В. Ильенков. Была художественная классика, кое-какая философская. И не только марксистская, и не только по-зрячему, — кое-что издано и по Брайлю, а кое-что переписано специально для меня на брайлевской пишущей машинке (кстати, почти весь Э.В. Ильенков стал мне доступен именно в результате такой переписки). Библию я тоже смог прочитать на русском языке и по Брайлю, хоть и в заграничном издании. Прочитал — и остался при своем. А что, не имею права? Потому что слепоглухой? С вариантами восточной философии меня знакомили экстрасенсы, которых я знал лично, и которые это мировоззрение безоговорочно для себя приняли, — значит, я мог отнестись к ним как первоисточникам.

Был выбор, несмотря ни на какую слепоглухоту! А выбор мировоззрения — это ведь выбор образа, качества жизни. Обычно это выбор того, что ОПРАВДЫВАЕТ наличное качество. В работах Э.В. Ильенкова я нашел обоснование такого качества жизни, к которому стремился всегда, еще до личного знакомства с Э.В. Ильенковым, и с восторгом принял на вооружение аргументацию в пользу своего творческого и этического максимализма. А все, что ставило этот максимализм под сомнение, что мешало мне состояться таким, каким я хотел, — было отвергнуто.

Случайно ли вкралось это злосчастное "не" в зрячий машинописный текст моей работы? Думаю, что нет. Всю жизнь мне более-менее откровенно не верили, что мое мировоззрение мне никем не навязано. ПРЕДПОЧИТАЛИ думать, что мое мировоззрение такое, а не иное, только по причине ограниченности или полного отсутствия выбора концепций. Не верили, что ничего другого не допускали изначальные установки, изначальная устремленность моего развития-саморазвития, изначальный, так сказать, его "вектор". Это неверие и сказалось, когда мой текст таким образом "исправили". Были и другие искажения в тексте, но к ним я отнесся с добродушным юмором, а вот эти две буквы категорически потребовал убрать.

Тут, скорее всего полусознательно, проявился "зрячеслышащий расизм" — отказ слепоглохому в личностной полноценности на мировоззренческом уровне. В самостоятельности мышления. Этот "расизм" свойствен очень многим очень хорошим людям, — просто потому, что они не представляют, как бы сами выкручивались на месте слепоглохого или другого инвалида. Наши возможности слишком часто недооцениваются. Гораздо чаще, чем переоцениваются. А это влечет невольное "переруководство", вмешательство туда, куда не звали. Мне лично много лет, и подчас весьма жестко, пришлось противостоять подобному "переруководству", чтобы остаться самим собой, не превратиться в чью-то марионетку. Теперь это в прошлом. Примерно на сорокалетнем рубеже я себя отстоял, надеюсь, окончательно. Теперь ко мне относятся вполне уважительно, и если обсуждают со мной мировоззренческие проблемы, то на равных, без оскорбительных намеков на то, что я в решении этих проблем пою с чужого голоса. И без еще более оскорбительной готовности "простить" меня за такую несамостоятельность, — дескать, все-таки слепоглохой... Слава Богу, уважение и признание личностной полноценности мною завоевано.

Все это я вот к чему: доза "руководства" должна как можно строже соответствовать дозе — вернее уровню — самостоятельности, то есть реальным возможностям руководимого. Обычно реальный уровень самостоятельности недооценивается. Соответственно переоценивается необходимая доза "руководства". Это касается не только взрослых инвалидов, но и детей, — детей вообще, а детей-инвалидов — особенно.

Академик Алексей Николаевич Леонтьев именно этим объяснял периодически возникающие кризисы в отношениях между детьми и взрослыми. Для взрослых ребенок все еще маленький, а между тем он может больше, чем думают взрослые. Вожжи пора отпустить, а взрослые боятся. Социальная ситуация изменилась: ребенок уже другой. А взрослым кажется, что он все еще тот же. Ребенок это чувствует, но ни правильно осознать, ни, тем более, сколько-нибудь разумно построить свое поведение, выразить свой протест в приемлемой и понятной окружающей форме, — не может. Начинаются самые нелепые выходки, взрослые негодуют на "хулиганство", еще больше "натягивают вожжи", потому что им тоже обычно очень не просто проанализировать ситуацию, правильно ее оценить и сделать соответствующие практические выводы. Возникает нелепый конфликт, и из-за взаимного непонимания теряется самое ценное — взаимное доверие, взаимная открытость. Ситуация внешне может нормализоваться, но глухое отчуждение, взаимное ожидание пакостей друг от друга — остается. И накапливается! За-

тем новый взрыв, новое залечивание, но не излечение болезни отношений. И когда ребенок становится взрослым, отношения уже безнадежно испорчены, взаимное недоверие стало хроническим. Именно тогда, когда особенно нужно взаимное доверие, взаимопонимание. Когда родители стареют, все чаще и все больше нуждаются в заботе выросших детей. А те оплачивают им за непонимание своих проблем в детстве непониманием — и нежеланием понять — проблем родителей в пожилом возрасте. Как родители не понимали, и не всегда хотели понять, что ребенок уже другой, так и выросшие дети не понимают, или не хотят понять, или не хотят считаться с тем, что родители уже другие.

И вот мы видим на улицах одиноких стариков, торгующих чем попало где попало. Например, как раз на моем обычном маршруте через железнодорожный мост, так что я могу сослепу раскидать весь их убогий товар. "Батюшки, сыночки, не разоряйте!" — запричитала одна старушка, разложившая прямо на ступеньках моста кольца, бусы, серьги и тому подобную дорогостоящую мелочь, которой она торговала. Запричитала она, когда мой брат предупредил ее о моем приближении и возможных последствиях нашей встречи. Дома бы сидеть этой старушке, умиляя своих взрослых детей своим вторым детством, как меня умиляла моя мама... Да куда там...

Чтобы гибко и, главное, вовремя менять дозу "руководства", надо очень внимательно следить за изменениями уровня самостоятельности, а лучше планировать и прогнозировать эти изменения, постоянно работая над расширением возможностей ребенка, предлагая ему научиться все новому и новому. Мы должны быть внутри процесса его личностного роста, и только изнутри этого процесса мы можем рассчитывать на оперативную информацию обо всех его перипетиях, а значит и оперативно на них реагировать. И научимся ли мы когда-нибудь — что с детьми, что между собой, — не сжигать в первой же шумной ссоре, по первому же подвернувшемуся поводу, самое ценное — взаимное доверие? А ведь мне случалось видеть горе-педагогов, искренне безразличных к тому, доверяют им дети или нет! Прямо так и говорили, что им наплевать на это! А как же тогда сосуществовать, — не то что воспитывать, чему-то учить?..

Я не считаю нужным скрывать от ребят мое восторженно-любовное к ним отношение. И предпочитаю честно говорить им о моих трудностях, в том числе и с ними связанных. К детям надо относиться серьезно и честно, не хитрить с ними. Даже шестилетние малыши как-то в лагере, получив мой ответ на какой-то (не помню) их вопрос, первым делом, как мне перевели, оценили, что я ответил им "по-честному". Это

очень важно ребятам — чтобы к ним "по-честному" относились. Иначе мы рискуем сами себя перехитрить. Ведь, в сущности, к чему сплошь да рядом сводятся наши "педагогические", "методические" ухищрения? Как бы так изловчиться и надуть ребенка незаметно для него.

Мы бы, например, охотно без него обошлись, сами бы помыли пол и зашли за хлебом, но мы нагружаем этим ребенка. Надо это делать? Надо! Но как? Так, чтобы это было "по-честному", всерьез, чтобы не торчали ослиные уши воспитательного замысла. Или уж так прямо ему и скажите, что вот, мол, я хочу заняться твоим трудовым воспитанием, чтобы не вырос лоботрясом. Все лучше будет, чем врать, придумывая причины для своей затеи, а потом, получив отказ, все делать-таки самим. Поручили — точка. Сами не делайте. Добейтесь, чтобы сделал ребенок. Не купил хлеб? Обедаем без хлеба. Без упреков, без скандала. Нет хлеба — ну и нет. Значит, обойдемся. Не хочет мыть пол? В крайнем случае моем вместе с ним, но не без него, зовем его на помощь (к сожалению, грязный пол обычно легче переживается, чем отсутствие хлеба, и взаимно испытывать терпение друг друга можно весьма долго).

Слепой ребенок отказывается ходить с ориентировочной тростью? Дескать, "я не больноногий", как объяснил мне свой отказ один такой "герой". Прекратите уговоры! Вы уже много раз объясняли ему, зачем нужна ориентировочная трость, и он все отлично помнит. Но для него дело не в трости, а в том, чтобы "выиграть спор" с вами. Не бойтесь "уронить" его, заглядевшись якобы на голубей или на архитектуру старинной церкви. Пусть порвутся штанишки, пусть разобьются коленки, пусть похнычет. Штанишки зашьем, болячки на коленках через пару дней затянутся. А вот вывод, что нужна трость, даже если ты не один, а рядом идет зрячий взрослый, все равно нужна, — этот вывод ребенок сделает. Сам! Не после первого, так после второго или третьего падения. А то одна воспитательница без конца с мальчиком из-за этого пререкалась, и хотя я прямо посоветовал "уронить" его, на это не решилась, а мальчишка доволен и вечером хвастается мне: "Я выиграл спор!" Это гордое сообщение многое помогло мне понять...

Давайте договоримся: ничего — во имя воспитания, из "педагогических соображений". Это обижает ребенка, вызывает протест, провоцирует на сопротивление, на "спор". Да разве вас самих это не обидело бы, если бы кто-то обратился за вашей помощью только из каких-то там "педагогических соображений"? Ребенку, как и вам, нужно, чтобы он был "по-честному" нужен, а не из каких бы то ни было посторонних соображений. Так давайте относиться к детям "по-честному"! И друг к

другу, кстати, тоже. Все мы должны чувствовать, что мы действительно нужны друг другу, и чувствовать, что рекомендуемые нам полезные вещи действительно нужны. Вот и все. Просто сформулировать. Не так-то просто сделать. Хитрить друг с другом, то есть врать друг другу, почему-то многим легче...

Уж я-то знаю, как трудно относиться к детям "по-честному". Я боялся что-то им навязывать, да и не мог, не будучи ни родителем, ни учителем. Но этот страх сковывал мою инициативу, я боялся даже что бы то ни было предложить, хотя дети делают это запросто и на зависть непринужденно: "Давай поиграем в то-то и то-то". А у меня язык не поворачивался произнести это короткое слово — "давай". И конечно, со мной становилось скучно. Я очень долго этим терзался. Но в конце концов, что касается содержания общения, поводов для него, — выход подсказали мне сами дети. Удалось накопить некоторый методический опыт, ориентируясь не на методические пособия, которых в доступном мне виде — по Брайлю — просто нет, а на самих детей. Я учился и продолжаю учиться у них. И, кажется, наконец-то овладел осторожной инициативностью, без подавления детей и без того, чтобы с ними было нечего делать, чтобы вместо совместно-разделенной деятельности получалось совместно-разделенное безделье. Находки мои, подсказанные детьми, все очень просты — и очень эффективны.

**1. Методика "паук".** Это еще до "детской эры", когда я сам был полуребенком. На летних каникулах я спасался от квартирной духоты во дворе, — читал, печатал на брайлевской и зрячей машинках где-нибудь в тени. Это привлекало внимание соседской детворы. Они садились за тот же стол вокруг меня и на удивление терпеливо, часами наблюдали за моей работой. Не прочь были и пообщаться, побеседовать, но я в то время к этому не был расположен, мне это еще было не нужно.

А в лагерях вспомнил этот случайный опыт, и он очень меня выручил. Теперь я уже сознательно устраивался со своими делами в самых людных местах, привлекая ребячье внимание, а потом как бы случайно замечал их присутствие, "отвлекался", сам начинал беседу, показывал, как писать мне по ладони, знакомился, предлагал научиться дактильному алфавиту, поиграть в шашки, в шахматы... Работу откладывал. И не скрывал, что это небольшая хитрость: как и где иначе я бы их нашел? Ходить по корпусам, по палатам, ко всем приставать? А если какое-то отрядное дело?

Ну а так — если подошли, значит, в данный момент свободны. И никакой взаимной неловкости. Почему я обозвал этот способ привле-

кать к себе внимание детей так экзотично — "Паук"? Потому что это я — паук: сижу себе на месте и вместо мух детей ловлю.

**2. Ускоренное обучение дактильной речи.** Дактильному алфавиту мне пришлось обучать очень многих, и детей и взрослых, с тех пор, когда мне самому еще было лет тринадцать — четырнадцать. В лагере этому алфавиту надо обучить как можно быстрее как можно больше ребят.

Сначала я просто показывал дактилемы, но это скучно, а потому долго и неэффективно. Потом я стал предлагать ребятам и взрослым как угодно рисовать или на бумаге описывать словами дактилемы, которые я им показывал. Лишь бы по получившейся шпаргалке они могли эти сочетания пальцев правильно сложить. И сразу после этого — разговаривать, сначала по шпаргалке, потом так.

Но бумага и прочее не всегда под рукой, да и не всем такое задание под силу, младшим трудно. И когда я стал ездить в лагеря со слепоглухими ребятами, и уже не для себя, а для них мне надо было обучить дактильной речи как можно больше народу как можно быстрее, — смежны-то короткие, — я стал сочинять целые связные сказки. (См. приложение I к данной лекции.) В лагерях этот "сказочный" метод оценили как большое методическое открытие.

Но и это не так быстро, как хотелось бы. К тому же возникла проблема: все буквы ребенок давно знает, в алфавитном порядке все показывает правильно, а говорить не может. Я догадался: было внимание на каждую дактилему отдельно, а как перейти от одной к другой — этот механизм не отработан. И тогда я придумал способ, которым и сейчас широко пользуюсь: предлагаю ребенку написать у меня пальцем по ладони любое слово на букву "А", какое придет ему в голову; потом это слово мы вместе произносим дактильно; я показываю буквы, ребенок повторяет; потом — любое слово на букву "Б" и так далее до конца алфавита. Способ оказался на диво эффективным и быстрым: переход от одной дактилемы к другой отрабатывается сразу, сами дактилемы многие запоминаются раньше, чем мы доберемся до половины алфавита. Этот метод я назвал словарным.

Сейчас чаще использую словарно-сказочный, то есть, показывая буквы, составляющие то или иное слово, одновременно фантазирую, на что эти буквы похожи. Сочетание сказочного и словарного методов дает хороший эффект. Ребята соревнуются, кто быстрее запомнит, и нам хватает в среднем на каждого тридцати минут, а если учесть, что, пока я вожусь с одним, рядом всегда публика, и они тоже учатся, то... Цеп-

ная термоядерная, то бишь дактильная, реакция: в один — два дня — поллагеря дактилирует.

Словарно-сказочный метод представляет собой еще и своеобразный психологический тест. Мне интересно, какое именно слово назовет ребенок на ту или иную букву. Это дает мне информацию о его интересах, эрудиции, степени стандартности-нестандартности мышления, об уровне развития воображения... Через полчаса, пока обучаю ребенка дактильной речи, я уже не так уж мало знаю о нем и как личности. Знаю скорость реакции, степень "цепкости", то есть способности схватывать новое, мышечный тонус (расслабленные, вялые — или энергичные движения рук, сильные — слабые руки), по мышечному тону могу определить, насколько ребенок уверен в себе или, наоборот, закомплексован. Насколько непосредствен, насколько зажат.

Никогда не забуду первой встречи с одним из моих любимцев. Я работал на территории лагеря, перепечатывал по-зрячему что-то для своей личной стенгазеты (тоже способ привлечь к себе внимание и ребят, и взрослых — стенгазета), и мне показалось, что ветром унесло *страницу*. Стал искать, *звать* кого-нибудь, кто помог бы найти. Рядом оказался мальчик и сказал (написал на ладони), что *страница* не улетала. Он, видимо, был рядом давно, но достаточно в сторонке, потому что я его не замечал. Попросил: "Научите меня говорить пальцами". "Ну что ж, отдохну пока, машинка подождет..." Воспользовался чисто словарным методом, мальчик оказался очень цепким, большинство придуманных им тренировочных слов было нестандартным (не припомню, чтобы кто-то еще их предлагал), что навело меня на мысль о начитанности мальчика и даже о том, не сочиняет ли он стихи. Оказалось, что на фестивале Детского ордена милосердия он выступал со стихами Есенина "Заметался пожар голубой...". А парню двенадцать лет. Ничего себе! Мне лирика Есенина стала доступна только в тридцать три года, раньше читал, но эти стихи меня не трогали. Алфавит мальчик схватывал мгновенно, руки энергичные, пальцы гибкие, сильные, пружинистые, — цепкий, уверенный в себе, имеет за плечами много удач в учебе. "Ну вот, — говорю через двадцать минут, — с алфавитом управились, теперь ты знаешь все буквы". "Эх, так быстро!.." — уже дактильно. "Ты огорчен? Ты хочешь со мной поговорить? Дурачок, да зачем же я в лагере? Давай поговорим, ведь и буквы нужны для этого, а иначе куда ты с ними?" "Ура!" — опять дактильно. Вот это непосредственность! Редчайшая! Мы очень сдружились, и через год он меня прямо осчастливил, — был проездом в Москве и, никуда больше не за-

езжая, сразу позвонил и приехал ко мне домой. Это был большой для меня праздник.

**3. Ускоренное обучение правилам шахматной игры.** Еще один своеобразный психологический тест — игра с ребятами в шашки или шахматы. Результат игры меня не интересует, для меня это такое же средство общения, как и тактильная речь. Причем играю только с детьми, без детей — просто некогда, много других дел.

Дети не раз просили меня научить их играть в шахматы, то есть показать ходы. Я не знал, как и подступиться к этой задаче, чтобы скучно не было. Хорошо бы так, чтобы с самого начала уже играть, и именно в игре изучать ходы всех фигур... И тут я вспомнил правило проходной пешки: если пешка достигнет последней горизонтали (восьмой для белых и первой для черных), она превращается в любую другую фигуру (кроме короля, конечно, который с доски никогда не снимается). Я предлагал ученикам сначала поиграть только пешками, показывал, как пешки ходят. Разумеется, пешки прорывались на последние горизонтали, и на их место мы ставили сначала коня, потом слона, потом ладью, потом ферзя, и учились играть последовательно всеми этими фигурами. Так, незаметно, без нудных объяснений, дети узнавали и названия фигур, и правила их передвижения по доске.

А дальше самое трудное — научить думать на доске. Надо играть, заведомо слабые ходы не принимать, объясняя почему, и время от времени незаметно поддаваться, стараться проиграть, чтобы не пропал к игре интерес. Тут можно много узнать о ребенке: насколько азартен, сообразителен, цепок, закомплексован...

**4. Ускоренное обучение письму по Брайлю.** Долгое время я писал таблички брайлевских знаков: алфавит, знаки препинания, арабские цифры. Потом предлагал зрячему ученику надписать эту табличку по-зрячему, и дальше он уже пытался писать. При этом возникала бездна проблем: чтобы читать по Брайлю слева направо, писать надо на брайлевском приборе (грифелем, от руки, а не на машинке) справа налево, потому что точки продавливаются сверху вниз и весь текст на нижней стороне страницы; надо страницу перевернуть, чтобы можно было читать наощупь. Об этом зеркальном принципе обычно забывают, пишут слева направо, как по-зрячему, буквы прокалывают так, как они выглядят при чтении, а не на письме, и получается шифрограмма — попробуй прочитай! Я, правда, зная причины этих чудес, расшифровывал.



Но однажды в подмосковной Школе взаимной человечности (лагерная смена актива Детского ордена милосердия) мне предложили вести брайлевский кружок, а когда по расписанию занятие — не сказали. Пришли за мной дети, взяли под белые руки и повели учить их писать по Брайлю, а у меня ничего не готово. Некогда писать шпаргалки, хоть плачь, ведь весь кружок разбредется, пока я управлюсь. Шут с вами, пишите сами! Показал им принадлежности для письма по Брайлю, все раздал, объяснил, как вставлять и закреплять бумагу, как держать грифель... Рассказал об устройстве шеститочия, как нумеруются точки, и — начал просто диктовать алфавит по номерам точек, а ребята писали сами.

Результат меня ошеломил: никаких проблем с переворачиванием букв, никаких шифровок, разве что иногда пишут слева направо, но правильными, не перевернутыми буквами, а уж запоминают — не хуже, чем дактильный алфавит. Увлекаются же страшно. Ведь сразу получается, сразу пишут!

В следующем лагере (Свердловская область, Полевской район, лагерь "Светлячок") — очередное методическое открытие: я удивился, почему ребята, когда писали под мою диктовку брайлевский алфавит, оставляли пустой следующую строку. Оказывается, они тут же в этой строке точно под брайлевскими буквами писали зрячие, с той стороны, с какой писали по Брайлю. Умницы. Это уж вовсе исключает ошибки, они же видят углубления, а я могу воспринимать только точки. Вот под "впуклостями" они и надписали весь алфавит, и у меня зато не было никаких проблем с выпуклостями, то есть точками. И в этом лагере мне пришлось уже ломать голову, что бы такое осмысленное попросить ребят написать по Брайлю. У меня там не было дактильного переводчика. Старшие, кто мог переводить, все были заняты в качестве вожатых, организаторов... Я сказал об этом ребятам и попросил описывать мне по Брайлю массовые мероприятия, свои впечатления от них. В итоге брайлевский кружок перерос не то в литературный, не то в журналистский, а скорее всего в эпистолярный, потому что для ребят все это было скорее письмами мне лично, чем заметками в стенгазету. За неделю настроили на девять машинописных зрячих страниц, я в конце смены сам все это собрал, расположил в нужном порядке, перепечатал зрячему на машинке, и с согласия ребят повесил в свою личную стенгазету. Это было летом 1996 года, а в осенней Школе взаимной человечности того же года, хоть она длилась от силы восемь дней, этот опыт удалось повторить, и опять образцы ребячьего творчества заняли несколько машинописных зрячих страниц. Вся методика скоростного

обучения письму по Брайлю, от начала до конца, оказалась как бы продиктована мне ребятами в трех лагерях подряд.

Позже я сделал на компьютере сводную инструкцию "Русская система Брайля" (см. приложение II к данной лекции), распечатал на принтере и стал давать эти распечатки ребятам — читайте и пишите. За мной осталась только функция контролера, что у них там получается, и подсказчика. Для подсказок я использовал азбуки-кубики: три вращающихся квадрата, на четырех сторонах каждого квадрата либо пусто, либо две точки, либо по одной справа и слева; поворачивая квадраты и совмещая разные их стороны, можно сложить любой брайлевский знак.

\* \* \*

Итак, главные методисты — сами дети. Дело педагога — понять и принять подсказку.

Будучи студентом-первокурсником, я как-то сказал Э.В. Ильенкову, что мне надоело писать заметки в стенгазету Загорского детдома, — не хочется "опускаться" до ребят, до их уровня речевого развития. "Эка ты зазнайка! — вскипел Эвальд Васильевич. — А может, тебе не опускаться, а подниматься до ребенка нужно?!" Такая постановка вопроса меня тогда ошеломила, настолько была неожиданной. Теперь я, разумеется, полностью с Э.В. Ильенковым согласен, и уже много лет всячески изошряюсь, чтобы подняться до ребенка, заслужить его доверие, любовь. Желаю и вам этого мучительного, но счастливого восхождения.

И учтите, пожалуйста! Эта лекция очень насыщена практическим материалом, а предыдущие шесть в основном теоретические. Понимаю, очень соблазнительно взять "практические рекомендации", отбросив "теорию" как нечто ненужное или второстепенное. Этот соблазн — от неумения и нежелания думать. На самом деле без изложенной в первых лекциях теории невозможна была бы практика, о которой мы разговор только начали. Именно такая теория нацеливает на такую практику, и наоборот — такая практика требует именно такой теории. Так что советую брать все — или ничего, а то у вас может получиться грузовик без колес и без мотора. Хотя и с кузовом, полным "практических рекомендаций"...

\* \* \*

## ДАКТИЛЬНАЯ СКАЗКА

*А. Суворов*

Денис поймал кузнечика и зажал его в кулачок. Так, чтобы не раздавить и не отпустить. Нет, нет, большой палец сверху. Если сбоку — это кулак для драки, да и кузнечика так можно раздавить. Буква "А".

Денис побежал по крылечку домой. Хочет показать кузнечика маме. Бежит по лесенке... Указательный палец прямой и торчит вверх. Средний согнут крючком и прижат боком к указательному. Безымянный и мизинец прихвачены за ногти подушечкой большого пальца. Это и есть дактильная буква "Б" — лесенка... Молодец, справился. Это самая трудная буква. Дальше будет легче.

У мамы гость — дядя Коля. Он, когда здороваается, всегда просит: — Дай пять!

Приготовься дать пять, но не давай. Большой палец надо оттопырить посильнее. Умница, правильно. Это и есть буква "В".

Кузнечик-то улетел, пока с дядей Колей по-мужски здоровались. Денис выбежал на балкон. Квартира угловая, и балкон двойной — с двух сторон охватывает большую комнату. Раздвинь большой и указательный пальцы... Остальные пальцы сожми. Э, нет, не ставь балкон на попа, как после взрыва фугасной бомбы. Вот-вот, это и есть буква "Г".

С балкона открывается вид на парк культуры. Там вертится чертово колесо. Указательный и средний пальцы вытянуты вперед и сдвинуты. Большой зажимает остальные, а два вытянутых пальца описывают круг, обязательно к себе, а не от себя. Это и есть буква "Д". Вращается только кисть руки, остальная рука неподвижна. Умница.

Денис забежал в свою комнату за подозрной трубой и вернулся на балкон. Вот, смотри: я поставил кончик большого пальца на ноготок мизинца. Теперь ногти остальных пальцев спрятал сбоку большого. Получилась трубка. Подозрная труба. Отлично, это и есть буква "Е".

Через подозрную трубу Денис увидел в парке зверинец. А в зверинце торчат изогнутые рога. Это горный козел, он же — буква "Ё". Указательный и средний пальцы раздвинуты и согнуты, остальные зажаты большим пальцем. Так у нас в Сергиевом Посаде показывают. И так лучше, на самой большой скорости не спутаешь "Е" с "Ё". У ребят из школ глухих по-другому: они поворачивают букву "Е". Это хуже, на

большой скорости не отличишь. (В одном из лагерей ребята из отряда глухих бегали ко мне с возмущенным вопросом: "Ё! Что за Ё?!" — показывая мне сергиево-посадский вариант. Но я все равно за него.)

Денис перевел подозрную трубу на парковый пруд. По пруду плывет утка. Хорошо видно ее плоский нос. Вот, давай сложим из пальцев уткин нос. Большой палец подпирает остальные, они все касаются кончиками. Это и есть буква "Ж". Ух, какие у тебя гибкие, пружинистые пальчики, чудо!

(Восторг не случаен. Многие слышащие преподаватели глухих говорят очень быстро и... невнятно, расслабляя руку. А ее — по крайней мере для общения со слепоглухим, со мной, наощупь, — надо напрягать. Иначе получается, по остроумному выражению Ю.Д. Крылатова, так, как если бы вздумала дактильно разговаривать пустая перчатка. На большой скорости ничего нельзя понять. Пальцы должны быть как пружинки.)

Денис видит, что вдоль пруда вьется зигзагом тропинка... Представь себе: на улице дождь. Гулять не пускают. Ты стоишь у окна и задумчиво чертишь по стеклу указательным пальцем обыкновенную зрячую букву "З"... Правильно, именно так. Это и есть дактильная буква "З". Ее надо чертить в воздухе обязательно одним пальцем — указательным. Не двумя!

Денис ведет подозрной трубой вдоль тропинки и видит, что она упирается в калитку. За калиткой — дом с огородом. Покажи калитку: мизинец и безымянный пальцы прямые, вместе, вверх. Остальные прихвачены за ногти большим пальцем. Это и есть буква "И".

От дома к калитке бежит мальчик, а от пруда подходит дядя. Мальчик с разбегу открывает калитку наружу и — дяде прямо в лоб! Давай, поворачивай пальцевую калитку полукругом от себя. Сильнее, сильнее, так ты никому лоб не починишь. Вот это и есть дактильная буква "Й".

(— Давайте повторим сначала, я так не запомню.

— Само запомнится, поверь мне. Зубрить не надо.)

Денис заливается смехом, наблюдая, как дядя, держась за лоб, посылает, наверное, лучшие пожелания вслед удирающему мальчишке. Но где уж его ловить... И дядя берется за колун — дрова колоть надо. Вот колун: указательный и средний пальцы сжаты, средний вниз. Остальные прихвачены за ногти большим пальцем. Коли дрова! Кто же так колет — почти плашмя? Средним пальцем — острием — резко вниз. Сильнее, надо расколоть полено с одного удара. Вот это и есть дактильная буква "К".

Покончив с дровами, дядя берется за двузубые вилы — сено ворошить. Те же указательный и средний пальцы раздвинуты, опущены вниз, но не вертикально, а наклонно. Раздвинь как можно шире, и пальцы не друг под другом, как в колуне, а рядом друг с другом. Вот, это и есть дактильная буква "Л".

Двузубые вилы дяде не понравились, взял вилы о трех зубьях. К указательному и среднему пальцам добавь безымянный, все прямые и раздвинуты как можно шире. Мизинчик за ноготь прихвачен большим пальцем. Зубья вил торчат наклонно вниз. Это и есть дактильная буква "М".

Тем временем мальчишка, починивший дяде лоб, пробрался через дырку в заборе на огород. Прихвати большим пальцем безымянный за ноготь, остальные прямые и вверх, указательный и средний сдвинуты. Вот — сломанный забор номер один. Который ведет на огород. Будет и с огорода. Это и есть дактильная буква "Н".

А дяде тоже что-то понадобилось на огороде. Он идет туда через ворота — ему-то незачем лазить через дырки в заборах. Давай сделаем из пальцев ворота. Была калитка — буква "И", добавим к мизинцу и безымянному средний палец. Все прямые, смотрят вверх, сдвинуты. Большой за ноготь прихватывает указательный. Вот и дактильная буква "О" — ворота. Калитка узкая, а ворота широкие, чтобы телега проехала.

Дядя идет между грядками по узким мосткам — в две доски. Указательный и средний пальцы прямые, плотно сдвинуты, направлены вперед слегка вниз. Остальные пальцы прихвачены за ногти кончиком большого. Вот и мостки — дактильная буква "П".

Завидев облаканного калиткой дядю, наш знакомый мальчишка удирает с огорода через другую дырку в заборе. На этот раз подушечка большого пальца прихватывает за ноготь средний палец. Мизинец и безымянный плотно сдвинуты. Сломанный забор номер два — с огорода — стоит прямо. Дактильная буква "Р".

Начинающие часто путают эти два сломанных забора — на огород "Н" и с огорода "Р". Один мой знакомый мальчик так на всю жизнь и запомнил их наоборот. Звали его "Данила", а он представлялся — "Дарила". Я смеялся:

— Ты, конечно, великолепный подарок, но все-таки буквы лучше не путать.

Но переучить его я так и не смог. Смотри не стань таким "Дарилкой"... Лучше говорить по-русски без японского акцента.

Удрал от дяди с огорода, мальчишка спрятался под навес... Четыре пальца согнуты и сдвинуты плотно вместе, большой оттопырен и тоже согнут. Сбоку это сооружение напоминает зрячую букву "С". И дактильно тоже — буква "С". Еще похоже на открытую с двух сторон будку на автобусно-троллейбусных остановках.

Денис не сводит с мальчишки подзорную трубу. А под навесом, где тот нашел убежище, сено хранится. И дядя как раз решил подбросить сенца, которое перед этим ворошил. Опять мальчишке надо уносить ноги. На этот раз — по мосту через речку, что течет за домом с огородом. Вот, огородные мостки — буква "П" — у нас были из двух досок, а мостик через речку — из трех. К указательному и среднему пальцам добавляем безымянный и плотно сдвигаем, направив кончики слегка вниз. Мизинец прихвачен за ноготок подушечкой большого. Дактильная буква "Т".

За речкой — небольшой луг. На лугу — корова. Во, как рога раздвинуты! Большой палец и мизинец оттопырены как можно дальше, остальные прижаты ногтями к ладони. Му-у! Му-у! Му-у! (Я "бодая" ученика в грудь, он со смехом опрокидывается на спинку скамейки, закрывает грудь руками.) Не забывай дактильную букву "У" и не путай с другой рогатой скотиной, а то корова обидится и забодает.

Но лужайка-то болотистая, и из травы, навстречу корове, угрожающе встает на хвост потревоженная гадюка. Четыре пальца плотно сжаты, чуть-чуть согнуты, направлены вперед. Большой палец прижат к указательному сбоку. Кончик его чуть приподнят — змея получается одноухая. Рука согнута в кисти, поднята вверх. Дактильная буква "Ф".

Ребята в Ижевске обязательно еще и вращали кистью руки. Это неправильно — буква неподвижная. Но и я не знал до сего момента, что змеи, когда стоят на хвосте, всегда так делают — вращают головами. Поэтому и извиваются всем туловищем. Так что мы с ребятами взаимно обогатили друг друга.

Кстати, при разговоре рука всегда должна быть в позе змеи, стоящей на хвосте. А если она в позе дохлой змеи — локоть вверх, кисть вниз, — невозможно ничего понять, и слушающая рука очень быстро устает. Запомни это и не мучай меня "дохлой змеей"! Пусть будет живая и кушается подходчивей...

Но змея встала на хвост на свою голову — на лугу змеелов. Я читал, что ядовитых змей ловят крючками. Вот, сделай крючок из указательного пальца, остальные зажми большим. А ну, чей крючок крепче? Да-

вай сцепимся! Попробуй разогнуть мой крючок. Ф-фу, цепкий, где мне с тобой справиться... Это и есть дактильная буква "Х".

Но змея с крючка сорвалась. на землю шлепнулась. Указательный и средний пальцы — прямые и вверх. Остальные зажаты большим. Вся рука резко ныряет локтем вниз. Резче, резче! Вот тебе и дактильная буква "Ц".

Денис видит через подзорную трубу, как змея шлепнулась и — вцепилась в сапог змеелову. Большой палец держит на подушечке сдвинутые и почти прямые указательный и средний. Остальные согнуты и прижаты к ладони. Дактильная буква "Ч".

Еще эта буква совершенно точно повторяет щепоть, которой крестятся православные. Поэтому в своей поэме "Свет" — про маму — я написал, что щепоть — от слова "чистота".

Змеелов поймал-таки змею, завязал в мешочке. Вышел на дорогу, что за лугом проходит. На дороге шлагбаум. Указательный, средний и безымянный пальцы — прямые, сдвинуты, направлены вверх. Большой палец подушечкой прихватывает за ноготь мизинец. Помнишь мостик через речку — букву "т"? Он смотрит слегка вниз, а шлагбаум — буква "Ш" — вверх. Вот и вся разница, не путай...

Шлагбаум опустился... Такой же нырок локтем вниз, как и в букве "Ц". Получилась буква "Щ".

За шлагбаумом — дорожный указатель. Ну-ка, выставь вперед прямой указательный палец, а остальные зажми большим. Теперь — к себе, ни в коем случае не вверх и не вниз, а как над поверхностью стола. Это будет твердый знак. Резче, резче! А если так же резко от себя — получится мягкий знак. Покажи твердый... Мягкий... Мягкий... Твердый... Отлично. Твердый знак — дорожный указатель на твердое, на автостоянку. Ну а мягкий знак — дорожный указатель на мягкое. Когда ты посылаешь своих друзей: "иди ты в болото!" — это ты их на мягкий знак посылаешь.

(Вообще-то в русском алфавите между твердым и мягким знаками стоит буква "Ы". Но так как эти знаки отличаются лишь движением к себе и от себя, я в "Дактильной сказке" вполне сознательно поставил их рядом. Другой вариант — двупальцевый, указательным и большим пальцем резко качнуть то ли к себе ("Ь"), то ли от себя ("Ъ"). Оба варианта равноправные. Двупальцевый встречается чаще, но мне привычнее однопальцевый.)

По дороге плетется бык, запряженный в телегу. Зажми большим пальцем средний и безымянный, а указательный и мизинец — прямые и вверх. Вот тебе и дактильная буква "Ы".

(Тут я голосом и на огромной скорости дактильно, потрясая скоростью своих учеников, цитирую басню И.А. Крылова "Мор зверей": "И м-мы-ы грешны-ы: том-му-у лет пять, когда зим-мо-ой корм-мы-ы нам бы-ы-ли худы-ы-ы...". Изображая корову и быка — "У" и "Ы" — я стараюсь "боднуть" ученика, а тот со смехом прикрывает грудь руками. Смысл — подчеркнуть разницу между коровой и быком, "У" и "Ы".)

Денис через подзорную трубу следит за быком, запряженным в телегу. И видит, как он неожиданно остановился. Мужик вылез из телеги, не поймет, в чем дело. Наклонился над колесом, поднял половинку... Зажми средний, безымянный пальцы и мизинец. Указательный и большой согни навстречу друг другу, но не соединяй в круг, пусть будет полукруг. Концы этого полукруга направлены вверх, как концы колесной дуги, если половинка колеса не лежит, а стоит. Вот тебе и дактильная буква "Э". Было целое колесо (я соединяю две буквы "Э", сложенные правой и левой рукой), а теперь остались две половинки (я резким движением отрываю пальцы друг от друга и направляю вверх, заодно показывая подобие жеста "ломать"). Э, не было печали, так черти, то бишь дорожные камни, накачали!

Рядом с поломанной телегой Денис видит — из придорожной сухой канавы ухо торчит. Заяц! Оттопырь мизинчик, а все остальные пальчики зажми большим. Или — поставь подушечки остальных пальцев на подушечку большого. Главное, чтобы мизинчик был оттопырен. Этот заяц, соображающий, удирать ему или на месте смирно лежать, — и есть дактильная буква "Ю". Обе формы равноправны. Я привык зажимать все пальцы, кроме мизинца, большим, а у глухих, насколько знаю, чаще встречается вариант, когда подушечки этих пальцев опираются на подушечку большого. Лишь бы мизинчик — заячье ухо — торчал, и пуганицы не будет.

Наблюдать через подзорную трубу за кутерьмой, творящейся на белом свете, интересно. Однако и домой пора. Мама на ужин зовет. Денис уходит с балкона, и мама его обнимает. Денис тоже обнимает маму ручонками. Средний палец заведи за указательный так, чтобы средний был сверху указательного. (У многих ребят получается и наоборот — указательный сверху среднего. Я так ни за что не смогу. Да так и неправильно.) Остальные пальцы зажми большим. Переплетенные указательный и средний пальцы, направленные вперед — это и есть дактильная буква "Я".



Вот и конец алфавиту и сказке. Я тебя люблю! Кстати, знаешь, как можно одним движением объясниться в любви? Сделай букву "Ы", но только большой палец оттопырь. Указательный с мизинцем прямые и торчат вверх, средний и безымянный — прижаты к ладони. Получился международный знак дружбы, который все глухие мира знают.

А теперь я — неграмотный! Зрячих букв не знаю! Не пиши мне по ладони, а разговаривай со мной дактильно! Если что забудешь — напомню, стану, так уж и быть, грамотным на минутку...

(Результат: иногда в тот же вечер мне пытаются переводить на отрядной "Свечке" ребячьи впечатления от прошедшего дня. И получается!)

\* \* \*

## П р и л о ж е н и е   П

Дактильная азбука

## Приложение III

### РУССКАЯ СИСТЕМА БРАЙЛЯ

*А. Суворов*

В международной рельефно-точечной письменности для слепых, разработанной во Франции Луи Брайлем (1809—1852), основой является шеститочие. Оно представляет собой два вертикальных столбика из трех точек каждый. За каждой точкой в шеститочии закреплён определённый порядковый номер. Однако, откуда считать, зависит от того, читаете вы или пишете на брайлевском приборе.

Читают по Брайлю всегда слева направо, поэтому первый столбик шеститочия всегда левый. Но пишут на приборе справа налево, так как точки выдавливаются и появляются с обратной стороны бумаги; чтобы читать, бумагу надо перевернуть, и тогда можно будет читать слева направо то, что написано справа налево. Поэтому при письме от руки (на приборе) счёт другой: первым считается правый, а не левый столбик в шеститочии.

Внутри столбиков точки нумеруются всегда сверху вниз. То есть верхняя точка в первом столбике — первая, во втором — четвертая; средняя в первом — вторая, во втором — пятая; нижняя в первом — третья, во втором — шестая.

Ниже приводятся знаки русской брайлевской системы, обозначаемые по номерам точек: сколько цифр, столько и точек в знаке, и именно те точки, чьи номера указаны цифрами. Каждый брайлевский знак

изображается, следовательно, числом (от однозначного до пятизначного; шестизначное число — 123456 — описывало бы все шеститочие).

#### РУССКИЙ АЛФАВИТ

А — 1	К — 13	Х — 125
Б — 12	Л — 123	Ц — 14
В — 2456	М — 134	Ч — 12345
Г — 1245	Н — 1345	Ш — 156
Д — 145	О — 135	Щ — 1346
Е — 15	П — 1234	Ъ — 12356
Ё — 16	Р — 1235	Ы — 2346
Ж — 245	С — 234	Ь — 23456
З — 1356	Т — 2345	Э — 246
И — 24	У — 136	Ю — 1256
Й — 12346	Ф — 124	Я — 1246

#### ЗНАКИ ПРЕПИНАНИЯ И МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗНАКИ

, — 2 (это же знак, отделяющий в десятичной дроби целое число от десятых, сотых, тысячных и так далее частей целого)

; — 23

- — 36 (это же знак минуса, переноса, тире, дефис, то есть черточка, например, в слове "во-первых")

: — 25

. — 256 (это же знак деления)

? — 26

! — 235 (это же + — плюс)

Обычная грамматическая скобка — 2356 (это же = — знак равенства)

Кавычка открывается — 236 (это же знак умножения)

Кавычка закрывается — 356 (это же знак градуса, который ставится сразу после цифры, указывающей количество градусов)

\* (звездочка) — 35 (она используется вместо заголовка перед стихотворением, которое не имеет названия; тогда перед таким стихотворением ставятся три звездочки подряд без пробела — \*\*\*, посередине строки)

( (Круглая математическая скобка) открывается — 126

) (круглая математическая скобка) закрывается — 345 (Эти скобки широко используются и как грамматические, то есть в текстах, а не только в математических выражениях; они равноправны той скобке, которую я назвал обычной грамматической)

Знак ударения — 4 (ставится перед ударной буквой)

Два признака большой буквы — 45 или 46 (обычно не используются совсем; изредка используются: первый — перед именами собственными (в сказках: Мальчик-С-Пальчик), а второй — в начале предложения, совсем редко, я встречал его только в детских букварях и в иностранных (английских, например) текстах; второй признак большой буквы используется еще как цифровой знак перед римскими цифрами)

Знак курсивного шрифта — 456 (используется как скобка, то есть пишется перед выделяемым текстом и после него, но перед знаком препинания; например, мне нужно выделить курсивом слово "мальчик"; я ставлю сначала знак курсива, потом пишу это слово, потом опять знак курсива, а затем уже знак препинания — запятую, точку и т.п. (\_мальчик\_); если нужно выделить курсивом несколько слов, то курсив пишется перед первым словом, а затем после последнего слова в выделяемом куске, например: \_хороший мальчик\_; между знаками курсива и выделяемыми курсивом кусками текста пробелов не бывает).

Знак разрядки 34 (используется так же, как и знак курсива; по-зрячему разрядка — это когда все буквы пишутся отдельно; по брайлю тоже можно так делать, но получается слишком громоздко, брайлевский шрифт все же крупнее зрячего в несколько раз, поэтому придуман знак разрядки).

Знак жирного шрифта — 12456 (используется так же, как и знаки курсива и разрядки).

Иногда бывает нужно выделить текст дважды и трижды. Такое выделение встречается довольно часто в ленинских текстах. Тогда при выделении два раза используются знаки разрядки и курсива, а при тройном выделении — все три знака. Правило такое: перед выделяемым текстом сначала ставится знак жирного шрифта, затем разрядки, затем курсива; когда выделенный текст кончается, ставится сначала курсив, потом разрядка, потом жирный шрифт. Это — при тройном выделении. При двойном точно так же, только без знака жирного шрифта, то есть перед дважды выделенным текстом ставится сначала разрядка, потом курсив, а после дважды выделенного текста — сначала курсив, потом разрядка.

Цифровой знак (в арабской, обычной у нас, цифровой системе) — 3456 (ставится только один раз перед любым числом, каким бы многозначным оно ни было; если ставить цифровой знак перед каждой цифрой, то многозначного числа не будет, а будет набор отдельных цифр; точно так же циф-

ровой знак ставится один раз перед десятичной и обыкновенной дробью; в датах, указываемых цифрами, цифровой знак ставится перед каждым числом, обозначающим число, месяц и год, например: (цифровой знак)7. (цифровой знак)12. (цифровой знак)1996.)

Процент — два варианта: цифровой знак 3456, ноль 245, знак градуса или закрывающейся кавычки 356 (все это вместе и есть знак процента), или цифровой знак 3456 и знак градуса 356 (новый знак процента); знак процента пишется сразу после числа, обозначающего количество процентов; такие знаки, не вмещающиеся в одно шеститочие (или в одну клетку, как говорят слепые, имея в виду клетки брайлевского прибора), называются многоклеточными. Как видите, знак процента имеет трехклеточный и двуклеточный варианты.

#### АРАБСКИЕ ЦИФРЫ

Представляют собой первые десять букв латинского алфавита с добавлением цифрового знака. В русском брайлевском алфавите этим десяти буквам соответствуют следующие:

- А с цифровым знаком перед ней — 1
- Б с цифровым знаком перед ней — 2
- Ц с цифровым знаком перед ней — 3
- Д с цифровым знаком перед ней — 4
- Е с цифровым знаком перед ней — 5
- Ф с цифровым знаком перед ней — 6
- Г с цифровым знаком перед ней — 7
- Х с цифровым знаком перед ней — 8
- И с цифровым знаком перед ней — 9
- Ж с цифровым знаком перед ней — 0

Бывают так же сниженные цифры, то есть занимающие не верхние, а нижние четыре точки шеститочия. они используются в обыкновенных дробях: числитель пишется обычной цифрой, а знаменатель — сниженной без цифрового знака. Целое число в обыкновенной дроби выписывается отдельно, то есть число целых и затем без пробела (без пропуска клетки) обыкновенная дробь. Так как сниженные цифры совпадают со знаками препинания, то после обыкновенной дроби, прежде чем ставить знак препинания (точку, запятую...), надо поставить разделительный знак — точку шесть. Кроме того, сниженными цифрами, заключенными в скобки, в книгах пишутся номера примечаний в конце книги. Табличка сниженных цифр:

, с цифровым знаком или без него (если это знаменатель обыкновенной дроби) — 1

; — 2

: — 3

. — 4

? — 5

! (он же +) — 6

Обычная грамматическая скобка, она же знак равенства — 7

Открывающаяся кавычка — 8

\* — 9

Закрывающаяся кавычка — 0

Для облегчения ориентировки в многозначных числах используется разделительный знак — точка 3. В тысяче, например, этот знак ставится после единицы, при этом цифровой знак все равно ставится лишь один раз, то есть перед единицей. Миллион — разделительный знак после единицы и третьего нуля.

#### РИМСКИЕ ЦИФРЫ

Все римские цифры многоклеточные. Они будут изображаться рядом чисел, отделенных пробелом. Каждое отдельно стоящее число — это точки в пределах одного шеститочия. Разумеется, входящие в римскую цифру знаки пишутся слитно.

I — 46 24

II — 46 24 24

III — 46 24 24 24

IV — 46 24 1236

V — 46 1236

VI — 46 1236 24

VII — 46 1236 24 24

VIII — 46 1236 24 24 24

IX — 46 24 1346

X — 46 1346

XI — 46 1346 24

XII — 46 1346 24 24

Обычно при сокращенной записи дат число пишется арабской цифрой, месяц — без пробела (без пропуска клетки) — римской цифрой сразу вслед за числом, а потом после пробела пишется год. Например: 7XII 1996.

XX — 46 1346 1346

XXX — 46 1346 1346 1346

XL — 46 1346 123

L — 46 123

LX — 46 123 1346

LXX — 46 123 1346 1346

LXXX — 46 123 1346 1346 1346

XC — 46 1346 14

C — 46 14

D — 46 145

M — 46 134

Римскими цифрами нумеруются разделы в книгах, строфы в "Евгении Онегине" А.С. Пушкина, отдельные стихотворения в "Цветах зла" Шарля Бодлера, дополнительные страницы, на которых печатается оглавление книг. В Брайлевских книгах на той же строке, где и номер страницы, обычно римской цифрой указывается и номер книги (на всех нечетных страницах): слева римская цифра — номер книги, справа арабская — номер страницы. (Дело в том, что при издании по Брайлю зрячая книга в одну брайлевскую чаще всего не лезет, и полный текст зрячей книги оказывается в комплекте из нескольких брайлевских, которые нумеруются.)

Вот все основные знаки, используемые в брайлевских текстах. Существует еще масса специальных знаков — нотных, математических, шахматная нотация и т.д. Естественно, многих из этих специальных знаков я не знаю. Да и нужны они только специалистам. Для письма и свободного чтения по Брайлю приведенных знаков совершенно достаточно.

## ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Если вы считаете, что совместно-разделенное дозированное действие — не всеобщий принцип всякого обучения и, шире, всякого человеческого взаимодействия, а специфическая методика обучения только слепоглухонемых, да и то лишь первоначального, — попробуйте указать и обосновать другой всеобщий закон учебного и всякого иного человеческого взаимодействия, или доказать невозможность такого закона. Заодно объясните, как без совместно-разделенного дозированного действия можно преодолеть вербализм.

2. Как совместить ориентацию на собственную детскую активность — и ориентацию на то, чтобы дети были "послушными"?

3. Как совместить соавторство с человечеством — и "воспитание скромности"? Как вы вообще понимаете скромность, и если делите ее на истинную и ложную, то по какому критерию вы это различаете?

4. Если не надо ничего — ради решения воспитательных задач самих по себе, если главные методисты — сами дети, то, может быть, не нужна какая бы то ни было педагогика? По каким критериям вы оценили бы методическую культуру того или иного практика?

## **Л е к ц и я   V И И**

### **ПРИНЦИП ПРЕОБЛАДАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ФОРМ РАБОТЫ НАД МАССОВЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ**

Еще раз: и учитель, и ученик — соавторы человечества, только первый опытнее второго; поэтому индивидуальные различия в вариантах воссоздаваемой каждым из нас общечеловеческой культуры — нормальное явление. Но тогда как же оценивать результаты учебы? как, например, мне принимать у вас зачет? Что я должен оценивать? Не возникнет ли противоречия между излагаемыми мною психолого-педагогическими установками — и традиционной университетской (да и вообще школьной) системой преподавания и оценки знаний?

Нет, я по-прежнему ничего вам не собираюсь навязывать. Я не требую, чтобы вы со мной согласились, чтобы непременно стали моими единомышленниками, хотя, конечно, обрадовался бы, если бы так получилось. Но это вам решать, принимать вам мои установки или нет. А на зачете я буду оценивать прежде всего то, насколько вы меня поняли. Дело хозяйское — соглашаться или не соглашаться, принимать или не принимать. Но если не согласны, если для вас моя позиция неприемлема, то отвергать ее надо аргументированно. А для этого мою позицию вы обязаны как следует изучить, понять. Я отдаю себе полный отчет в том, что настоящая ваша учеба как педагогов — там, где дети, и только там. Может быть, мой опыт, мои мучительные раздумья вам пригодятся, может, нет. Но надо уважать чужой поиск, а уважать — значит постараться понять, вникнуть в суть поиска. Вот это ваше умение уважать чужой поиск и будет оцениваться на зачете.

И дело тут не во мне любимом, не в том, что вы можете меня обидеть, оскорбить. Вовсе нет. Дело в том, что без этого умения уважать чужой поиск никого на пушечный выстрел нельзя подпускать не только к детям, а вообще к людям. Человек, не умеющий и не желающий уважать чужой поиск, не должен работать с людьми ни в каком качестве — ни в качестве педагога, ни в качестве руководителя какого бы то ни было уровня. Пускай себе возится с деревяшками, железками, с чем угодно, только не с людьми.



Можно сказать, что суть совместно-разделенной дозированной деятельности — именно в умении уважать чужой поиск и сознательно его организовывать. Нет этого умения — дети вам ничего не смогут подсказать, как бы ни старались. Да и стараться перестанут, потому что убедятся, что вы глухи к их подсказкам; что вы предпочитаете навязывать им свою волю, а не изучать, как им удобнее, быстрее, эффективнее учиться, и подхватывать все полезное в этом смысле. Хорош бы я был, если бы настаивал просто на показе алфавитов — дактильного ли, брайлевского ли. Но я видел ребячьи трудности, анализировал их причины, пробовал по-другому. Дети видели МОЙ поиск, и поэтому охотно демонстрировали СВОЙ. А такая демонстрация — и есть детская подсказка, и именно это имею в виду, когда говорю, что главные методисты — сами дети, и мое дело — суметь понять и принять подсказку. Без уважения, доброжелательного и понимающего интереса к детскому поиску мы подсказку не получим, и никакого педагогического творчества в итоге у нас не будет. Будем талдычить зазубренное и коверкать живых ребят в угоду зазубренному, а творить не сможем.

Сейчас мы обсудим одну из самых сложных теоретических и одновременно практических проблем — как должно быть организовано участие в жизни друг друга детей-инвалидов и относительно здоровых детей. Это, пожалуй, самое неясное в нашей работе (я имею в виду Детский орден милосердия). Налицо готовность помогать друг другу, способствовать реализации и расширению возможностей каждого. Налицо стремление не допускать изоляции кого бы то ни было. Но что и как для этого нужно делать — неясно даже самым опытным педагогическим "зубрам", возглавляющим смены общения.

"Зубры" эти — чудесные люди, очень добрые, по крайней мере те, с кем мне приходилось иметь дело (за одним — двумя исключениями). Они полны энтузиазма, полны готовности распахивать целину, — а вся наша работа представляет собой пока целину, само движение детского милосердия организационно оформилось только в 1990 году. Но опираться приходится в основном на опыт пионерской работы, правда, лучший опыт, — другого еще нет, другой мы мучительно нарабатываем.

А пионерский опыт, даже самый лучший, не всегда и не совсем подходит к условиям совместно-педагогического процесса, когда в одном и том же отряде как дети-инвалиды, самые разные, так и относительно здоровые дети. Это несоответствие пионерского опыта совместно-педагогическим задачам обнаруживается очень наглядно и страшно

болезненно: часть ребят из общей жизни — "выпадает". Как ни бьемся, а задействовать всех поголовно — не получается! И уже наметилась тенденция с этим смириться, как с чем-то неизбежным.

Но смириться с этим — значит, по существу, признать банкротство всей нашей совместно-педагогической затеи. Нет, надо набраться терпения и продолжать поиск. Не надо забывать, что наше движение пока еще в весьма нежном возрасте. Впереди долгий и трудный путь...

Взаимная интеграция предполагает, что не только дети-инвалиды включаются в образ жизни относительно здоровых ребят, но и относительно здоровые ребята приспособливают свой образ жизни к возможностям детей-инвалидов. Это исключительно остро ставит проблему индивидуального содержательного общения на равных, а не совместного сидения на всевозможных массовых мероприятиях.

Ребятам в лагерях я не устаю растолковывать разницу между формулами — "быть В компании" и "быть РЯДОМ с компанией". "Быть в компании" — значит быть задействованным, значит участвовать в том, что делают, чем заняты все члены компании. Это значит не быть изолированным. А "быть рядом с компанией" — значит, наоборот, физически присутствовать, а на деле отсутствовать, ни в чем не участвовать. Уж лучше бы тогда отсутствовать и физически, — не так больно. Знай себе занимайся своими делами, а не майся около других, которые на тебя не обращают никакого внимания. В лучшем случае угощают (если идет общее застолье), но ты не в курсе, о чем идет общий разговор, что вообще вокруг тебя происходит.

Насколько это тягостно, вы можете видеть из одного моего стихотворения, написанного как раз после праздничного новогоднего застолья:

Да, не слышу вас и не вижу.  
Что я рядом — едва ли помните...  
Мне ни слова в ладонь не выжмут  
Все, сидящие в той же комнате.  
От людей уж невольно как-то  
Отстраняюсь и сам — презрительно.  
Что работает тут за фактор?  
Отчего мне жить — все мучительней?  
Если жить мне осточертело,  
Что-то есть в душе — неисправное.  
И боюсь не успеть доделать,  
Недописанным — бросить главное.  
А нужна ли кому страница  
О души тяжелеющем бремени?..  
...Я смертельно устал — бодриться,

*1 января 1988*

Присутствия для мебели, присутствия — без участия, допускать нельзя. Но когда ты инвалид в компании более-менее здоровых, ты чего-нибудь да не можешь. Я не могу слышать и видеть, что вокруг меня творится. Инвалид на коляске, например, все видит и слышит, но далеко не во всем может принять непосредственное участие. Слепой слышит, но не видит, глухой — наоборот — видит, но не слышит, и оба поэтому не до конца понимают происходящее.

Бывает и так, что ты не больше других, физические возможности более-менее равны, однако ты просто не на месте, не в своей среде. И тебе скучно то ли потому, что непонятен общий разговор (когда интеллектуальный уровень компании гораздо выше твоего, или самым бессовестным образом в твоём присутствии применяют какой-нибудь специальный жаргон), — то ли потому, наоборот, что уж слишком примитивен общий уровень общения по сравнению с тем, на какой способен ты. То есть либо ты сам дремучий, либо твои случайные знакомцы уж очень дремучие.

Ну и как же тут быть с какой бы то ни было совместностью? Не признать ли идеалом кастовую систему, когда каждый в своей касте — в касте инвалидов той или иной категории, в касте профессионалов в той или иной области, — и ни шагу за пределы своей касты? Оно, пожалуй, и проще, да вряд ли лучше.

Я убежден, что ведущей формой совместно-педагогического процесса должны быть не бесконечные праздники, драматизации и т.п., а совместное творчество в кружках, одинаково доступных и тем и другим детям. Тут-то и раскрывается наиболее полно творческий потенциал детей-инвалидов, а значит, появляется реальная почва для уважения к ним со стороны относительно здоровых. Выясняется, что дети-инвалиды все-таки умеют нечто такое, чего не умеют относительно здоровые, — что последним есть чему поучиться у первых.

Присутствие детей-инвалидов там, где они ни в чем не могут участвовать, проявлять себя, — категорически недопустимо. Тогда дети-инвалиды особенно остро чувствуют свою ненужность, отсутствие в окружающем их мире места для них. То есть получают страшный удар по самолюбию, по самооценке. И как минимум захотят поскорее очутиться дома. А ребята постарше могут очень горько задуматься и над смыслом своей жизни, остро ощутив ее бессмысленность.

Разумеется, дети-инвалиды должны демонстрировать свои возможности относительно здоровым детям. Но стихийно такое демонстрационное вряд ли состоится. Возможности, условия для него надо специально создавать.

В моей практике бывали случаи, когда относительно здоровые ребята и их взрослые руководители НЕ ХОТЕЛИ создавать условий для демонстраирования детьми-инвалидами своих возможностей. Даже если какие-то кружки вообще организовывались, они были детям-инвалидам не под силу. Получалось, что относительно здоровые дети и их взрослые руководители организовывали лагерь для себя, а детьми-инвалидами лишь прикрывались, чтобы найти на лагерь деньги. И разумеется, с умным видом это оправдывалось рассуждениями об интеграции, странным образом "понимаемой" так, что это якобы проблемы только детей-инвалидов, и больше ничьи.

Нет, только тот коллектив заслуживает названия совместно-педагогического, в котором проблемы каждого — это проблемы всех, как и наоборот. Модная в России с перестроечных времен индивидуалистическая формула о разделении проблем, — дескать, это мои, а это ваши, — для совместной педагогики просто смертоносна.

Совместная педагогика возможна только там, где проблемы детей-инвалидов являются проблемами относительно здоровых, а ЗАТЕМ, В ОТВЕТ — и наоборот. Для этого у всего педагогического персонала должна "болеть голова" о специальном создании условий для демонстраирования (даже рекламирования!) возможностей детей-инвалидов, их творческого и личностного потенциала. Весь психолого-педагогический процесс должен быть подчинен этой задаче. А это в свою очередь означает приоритет индивидуального содержательного общения над ЯКОБЫ СОВМЕСТНЫМ присутствием (но уж никак не участием!) на всякого рода массовках.

Разумеется, речь не идет о полном отказе от массовых мероприятий. Речь идет о том, чтобы создать выбор хотя бы из двух, чтобы тем, кто не может никак участвовать в массовке, было куда деваться в это время, было чем заниматься. Следовательно, необходим некоторый параллелизм, — без постоянной прикованности друг к другу во что бы то ни стало. Идею совместности, как и всякую другую идею, до абсурда доводить ни в коем случае не стоит.

Ни концерты, ни дискотеки, ни подобные другие массовые действия не должны быть чем-то обязательным поголовно для всех. По разным причинам части людей может быть неуютно, тяжело в толпе. В лагерях Свердловского областного Детского ордена милосердия такие ребята собирались около меня, и мы либо играли в шашки-шахматы, либо бе-

седовали на интересующие ребят темы, либо прогуливались вместе, просто "грелись" друг около друга.

Один мальчик остался со мной, никуда не пошел, и я ломал голову, чем бы его занять. Ни играть, ни рисовать — ничего не хочет. "Что же ты хочешь делать?" — растерянно спросил я, боясь, что он заскучает. "Ничего, просто с вами побыть".

В "Орленке" другой мальчик не отходил от меня ни на шаг, всюду увязывался со мной, вместе ходили на море, он показывал мне скульптуры на территории лагеря, и так как эти скульптуры были слишком большими, — ощупать их я не мог, — он изображал их для меня всем своим телом, вставал в ту же самую позу, что и скульптурное изображение. Беспокоясь опять же, не скучает ли он со мной, не просто ли из какого-то чувства "долга" так меня опекает, я как-то спросил: "Тебе хорошо со мной?" — "Хорошо". "А почему хорошо?" — "Не знаю! Хорошо — и все!" Когда мы разъезжались, этот ребенок первый, пожалуй, на моей памяти навзрыд плакал у меня на груди, не хотел расставаться.

То есть части ребят важно просто душевно погреться и согреться около доброго, любящего человека, и совершенно неважно, чем заниматься, можно вообще ничем не заниматься, просто держать друг друга за руки...

Был и в моей жизни такой человек, рядом с которым мне было хорошо даже молчать, дожидаясь терпеливо, пока он освободится от беседы с другими людьми. И я, обычно очень страдающий в такой ситуации, с этим именно человеком чувствовал себя уютно, даже если не был в курсе общей беседы, то есть даже если не было переводчика. Это был Эвальд Васильевич Ильенков. Он мог плохо себя чувствовать и отлеживаться на диване, а я сидел рядом, не тревожа его, и мне важна была просто эта близость. Нечто подобное у меня было, пожалуй, еще только с мамой.

И я горжусь, что для части ребят тоже сумел стать таким человеком, с которым просто хочется побыть рядом, даже без всякого занятия. Ясно, что дети изголодались по ласке, по тихому, несуетливому, глубоко интимному в сущности, на чисто эмоциональном уровне, общению. Надо, чтобы им было с кем, было около кого погреться, расслабиться, оттаять душой.

В осенней Школе взаимной человечности 1996 года некоторые ребята фактически переселились в мою комнату: я мог возиться с чайником, беседовать с другими ребятами, кого-то обучать дактильной речи, а они в это время просто сидели рядом и либо наблюдали за происходящим, либо занимались какими-то своими делами. Сначала они

робко просили у меня разрешения посидеть в моей комнате, а я сказал откровенно, что для меня это их желание — величайшая честь, пусть приходят когда угодно и сидят сколько угодно, мне так тоже веселее. Они осмелели, и все мы были очень довольны. Моя комната превратилась в настоящий склад: вставая ночью или утром пораньше, я обнаруживал на соседней пустой кровати то гитару, то еще что-то неизвестного происхождения или назначения. Однажды меня спросили, умею ли я фотографировать. Я удивился нелепости вопроса. Оказалось, что кто-то счел мою комнату самым надежным местом для хранения такой ценности, как фотоаппарат, о чем я даже не подозревал, пока меня об этом не спросили.

В "Светлячке" (Свердловская область) в 1996 году около меня "склеилось" трое ребят, которые вместо дискотек и концертов предпочитали вести со мной беседы на мировоззренческие и этические темы. Я их так и назвал — "юные мыслители". С ними у меня завязалась активная и очень содержательная, интересная переписка. Они писали мне по Брайлю (потом присылали дискеты, потом стали писать по электронной почте), а я отвечал на компьютере и затем распечатывал на принтере, чтобы текст моего ответа у меня тоже был. Их письма я тоже вводил в компьютер.

У многих детей, к сожалению, наблюдается очень широкое — и крайне поверхностное — общение с окружающими при недоразвитии, даже полном отсутствии уединенного труда души. (Что это за труд и каково его значение для детского развития, поговорим специально в лекциях XII и XIII.) Такой перекос ведет к несамостоятельности, к чрезмерной внушаемости, к неумению ориентироваться в проблемных ситуациях без оглядки на чьи-то "мнения", к неспособности самостоятельно принимать решения, а значит, и отвечать за себя, брать на себя какую бы то ни было ответственность. Видимо, к такому плачевному результату ведет и чрезмерный акцент на массовые формы работы с детьми в ущерб индивидуальным формам, ориентация скорее на толпу (напрасно величаемую "коллективом"), чем на личность. Это — еще одна причина моей озабоченности недостаточностью индивидуально-творческих форм работы с детьми, ориентацией всей традиционной внешкольной педагогики на всевозможные массовые действия.

Я уже говорил, что на этих действиях инвалидам может быть очень тяжело. Глухим и слепоглухим нужны переводчики. Колясочники могут страдать от того, что вынуждены только созерцать чужой праздник, но не участвовать в нем. Слепые не видят происходящее на сцене, и им кто-то должен это описывать. Так что же, совсем игнорировать массо-

вые действия? Нет, как обычно, напрашивающееся "решение" — никакое не решение.

Надо думать, как задействовать в этих действиях таких ребят, а отстранить их от действий легче всего. Если отстранять, получится дискриминация, то есть ущемление прав и недооценка возможностей, априорная — без всякой проверки и до всякой проверки — установка на некую неполноценность, ущербность. Своего рода "расизм" здоровых по отношению к инвалидам, уверенность в их неполноценности, пусть даже сочувственная уверенность.

Мои слабослышащие студенты, для которых я первоначально и писал эти лекции, спросили, что такое дискриминация. Я ответил довольно подробно, но обещал заглянуть все же в словарь. Вот, из "Краткого словаря иностранных слов":

"Дискриминация (от лат. *discriminatio* различение) — ограничение, умаление прав; расовая д. — угнетение империалистами коренного населения колониальных и зависимых стран, угнетение национальных меньшинств в капиталистических странах, лишение их элементарных человеческих прав, издевательское отношение к ним".

Словарь старый, советский, и все там про дискриминацию написано правильно, только написано не все, что следовало написать. Как было принято в то время, указывая на соринку в глазах "империалистов", благополучно помалкивали про бревно в своем глазу. Знаменитая сталинская "кампания против космополитов" 1948 года — это самый настоящий государственный антисемитизм, то есть одно из гнуснейших проявлений расовой дискриминации. Физическое истребление интеллигенции, уничтожение кадров генетики, психологии, других наук, — тоже дискриминация. Выселение целых народов из родных мест — одна из самых зверских форм национальной дискриминации. То, что сейчас многие миллионы людей сидят без зарплаты — это социальная дискриминация.

Кстати, вам полезно узнать, что за профессию вы выбрали: представители этой профессии — учителя — одна из самых социально незащищенных групп населения. Учителю возмутительно мало платят "по традиции", даже если платят аккуратно (чего сейчас нет). Учитель — первый козел отпущения родительских грехов. И еще учитель — один из первых кандидатов на инфаркт, инсульт и тому подобные заболевания.

Социальной дискриминации подвергаются и ученые, которых в Америке презрительно именуют "яйцеголовыми". Министерство фи-

нансов летом 1996 года лишило финансирования всю Российскую Академию Образования. Еще раньше по этой же причине пришлось бастовать сотрудникам Российской Академии Наук. В книге о психогигиене труда учителя я прочитал (книга иностранных авторов, кажется, перевод с немецкого), что вообще ученые разрабатывают технологии, с них начинается весь прогресс общества, но они с этого почти ничего не имеют, им платят возмутительно мало, а те, кто их идеи реализует на производстве и в других сферах, загребают фантастические прибыли. Огромное большинство величайших писателей и мыслителей всех времен и народов при жизни едва сводили концы с концами, просто нищенствовали порой, а посмертные издания их произведений расходятся миллионными тиражами, принося издателям солидные прибыли.

Что же касается инвалидов, то сейчас их социальная дискриминация в России куда жесточе, чем при советской власти. Тогда Слепые, например, имели хоть гарантированное трудоустройство на предприятиях общества слепых, а сейчас и того нет. И я прекрасно понимаю, что если я работаю и меня ценят, — это по нынешним временам скорее исключение из правила, чем правило. Исключение, ставшее возможным благодаря человечности конкретных лиц (прежде всего ректора Университета Российской академии образования Бориса Михайловича Бим-Бада), а не пресловутой "социальной защите".

Дискриминация — это всякое ущемление прав, ущемление возможностей. И если детей-инвалидов мы будем отстранять от участия в массовых действиях, это и будет проявление дискриминации. Они тоже хотят на сцену, хотят выступить, показать, что могут и умеют! Значит, выход один — если мы, разумеется, намерены всерьез заниматься совместной педагогикой: думать, думать и еще раз думать, как бы извернуться и задействовать детей-инвалидов в массовых действиях наряду со здоровыми (если и не наравне — физические ограничения все-таки со счета не сбросишь). Хочет участвовать — его святое право! И нужно думать, нужно ПРИДУМЫВАТЬ, как это участие сделать возможным.

В первом же лагере ("Салют" в Ленинградской области), куда я ездил со слепоглухими ребятами, я выделил два вида возможного участия этих ребят (и вообще детей-инвалидов) в массовых действиях. Один вид — ЭПИЗОДИЧЕСКОЕ участие, а другой — СКВОЗНОЕ. Эпизодическое — это когда дети-инвалиды участвуют в каком-либо эпизоде, а не во всем действе. (Это, можно считать, прочно завоевано во всех лагерях Детского ордена милосердия.) Сквозное — когда все



действие специально рассчитано на возможности и участие именно детей-инвалидов от начала до конца.

Если меня зовут выступить на какой-то конференции с десятиминутным сообщением, я не буду считать время потерянным, даже если придется три часа просидеть без переводчика. Если в сценарии отрядного выступления найдут хоть какую-то роль детям-инвалидам, они будут очень довольны и благодарны. И очень обижены, хотя свою обиду могут и сами толком не осознать, если им места в отрядном деле не найдут, предоставят роль лишь "зрителей", да еще без переводчика. Так, увы, бывает.

А пионеры в "Салюте" специально придумывали веселые старты, рассчитанные на возможности и участие слепоглухих ребят. Это уже пример сквозного участия. Но много таких примеров я привести, к сожалению, не могу, — они единичны. Даже и эпизодическое участие не такая уж повседневная и самоочевидная вещь, как хотелось бы, а уж сквозное...

Состав вожатых, к сожалению, текущий. Это в основном студенты. Только научатся работать — и кончили свои ВУЗы, идут работать по специальности. И новым приходится заново растолковывать, что такое эпизодическое и сквозное участие, и зачем оно нужно. И спасибо еще, если захотят это растолковывание слушать, а то сами с усами...

Один вожатый в осенней Школе взаимной человечности 1995 года очень пожалел, что не начал с первых же дней советоваться со мной о возможностях участия в массовых действиях глухих ребят, а догадался ко мне обратиться к концу смены. Он догадался, хоть и поздно, а большинству вообще не приходит в голову обратиться ко мне с какими бы то ни было проблемами. А ведь я не понаслышке и не вприглядку знаю самочувствие детей-инвалидов среди здоровых, и "мозговой штурм" с моим участием мог бы быть полезен и вожатым, и мне.

Возможно, впрочем, что есть доля и моей вины в таком положении.

Во-первых, дорвавшись до детей, я искренне забываю о существовании взрослых, позволяя взрослым тоже забыть о моем существовании. Мне с детьми хорошо, интересно, и мне прежде всего нужно их внимание.

Во-вторых, мне свойственно приbedняться: никогда не считаю нужным скрывать, чего не умею, в чем не разбираюсь. И может показаться, что не умею больше и не разбираюсь в большем, чем на самом деле. Да и побаиваюсь провала, из-за чего там, где мог бы дать твердое согласие, иногда обещаю только "подумать", — а думать в условиях лагеря иногда бывает просто некогда, дело надо подготовить к вечеру того же

дня. И на планерки не хожу: во-первых, они слишком поздно, хронический недосып мне не по здоровью, а во-вторых и главных — противно обременять вожатых необходимостью переводить мне происходящее на планерке. Другое дело, если бы они предложили мне свои переводческие услуги сами. Да нет, им и в голову не приходит. А сам не напрашиваюсь — боюсь напороться на отказ, очень болезненно это переношу, чувствую себя униженным, и предпочитаю не рисковать подобным. Нарвешься на отказ — не скоро оправившись, будешь ходить угнетенным, подавленным некоторое довольно долгое время, а это скажется на взаимоотношениях с ребятами, чего я уж никак не хотел бы допускать.

Так что тут, пожалуй, не без некоторой самоизоляции от взрослых — из перестраховки. Да и шут с ними, с планерками, — главное, мне нужно участвовать в подготовке отрядных дел в самих отрядах, при участии детей и после пятиминутного предварительного совещания с вожатым, чтобы сориентироваться.

Все эти проблемы пока открыты, я их даже ни перед кем не ставлю, так что и сетовать не на кого. Может быть, где-то когда-то и, главное, с кем-то, кому доверяю и кто не отговаривается от меня хронической занятостью, удастся их поставить и решить...

Одно тут ясно, что если мне включаться в **организацию** жизни дружины и отряда, я должен быть не сам по себе, а членом педагогического тандема — как минимум, вдвоем со зрячеслышащим педагогом. Иногда такой тандем получался, и тогда мне удавалось оказывать большее-меньшее, порой определяющее, влияние на ход и исход событий, на принятие тех или иных решений. Но обычно работаю один, в автономном режиме, уж как умею. И очень благодарен, что эту мою автономию не стесняют, во всем идут навстречу, не вмешиваясь в мои дела точно так же, как я не вмешиваюсь в дела вожатых. Нужна мне помощь — например, со стендом для личной стенгазеты, с развешиванием на стенде моих материалов для ребят, — пожалуйста. А так — я максимально предоставлен детям, чем вполне и доволен.

Но, не вмешиваясь в организационные сферы, не думать об организационных проблемах все же не могу. Эти проблемы мне известны от ребят и по состоянию ребят. Поэтому мои обобщения **не могут не быть** шире, чем сфера моей непосредственной задействованности в жизни лагеря. И я вновь и вновь задумываюсь о том, что массовые действия, как бы дети-инвалиды ни были в них включены, эпизодически или даже насквозь, — не должны преобладать в совместнопедagogическом процессе. На первом месте должны быть индиви-

дуально-творческие формы работы, то есть, прежде всего, кружки, одинаково доступные и тем и другим ребятам. К сожалению, сейчас это особенно трудно организовать: такие кружки требуют дополнительных финансовых затрат, — бумага, бисер, береста, краски, кисточки, фото-бумага, фотопленка, фотоаппараты, приборы для выжигания... Кружки должны быть главным образом рукодельными, а не разговорными, иначе детям-инвалидам, особенно сенсорным (глухим, слепым, слепоглухим), трудно принимать в них участие, а значит, трудно обнаружить свои творческие возможности.

Главная индивидуально-творческая форма работы — именно кружок. И не только в лагере. Должно быть само собой разумеющимся участие ребят из спецшкол в кружках домов детского и юношеского творчества. Связи с этими домами — бывшими домами и дворцами пионеров — у спецшкол должны быть самые тесные. На базе этих кружков тоже можно наладить совместно-педагогический процесс, передружить между собой детей-инвалидов и относительно здоровых кружковцев. С перспективой вывести эти отношения за рамки кружка, на чисто личный дружеский уровень. Если какие-то кружки работают в самой спецшколе, в них надо привлекать относительно здоровых ребят — может быть, детей учителей этой спецшколы, ребят из того же дома детского и юношеского творчества, из соседних обычных школ...

В Детском орденомилосердия города Набережные Челны (руководитель — Галина Михайловна Косова) налажена надомная кружковая работа с наиболее тяжелыми детьми-инвалидами. Педагоги круглый год посещают этих ребят на дому, я имел возможность порасспросить их подробно, и с неподдельным восторгом узнал, что в этих занятиях обычно участвуют наравне с ребятами-инвалидами их братья, сестры, ребяташки из соседних квартир и даже домов. Вообще в Набережных Челнах налажена постоянная работа с детьми-инвалидами и здоровыми детьми по микрорайонам; этой работой занимаются специальные освобожденные педагоги (всего сорок человек) и многие сотни педагогов-волонтеров в местных школах; сочетание индивидуальных и массовых форм работы достигнуто, сколько я мог понять, оптимальное. Индивидуально-творческие формы очевидно преобладают. Очень важно, что в Челнинском Детском орденомилосердия существует членство: дети туда записываются, они чувствуют себя членами большой организации, очень этим гордятся. Разумеется, никто никого и не удерживает в организации, она открыта на вход и выход. Для тех же, кто удержался в районных отрядах милосердия, показал себя активным членом движения, существует воскресная школа помощника со-

циального педагога, учебная программа в которой рассчитана на два года. Выпускники получают сертификаты местного Института непрерывного педагогического образования, в котором могут продолжить учебу на факультете социальной педагогики. Словом, очень четкая и рациональная структура.

Кружок — это же совместно-разделенное творчество! Дети имеют возможность посравнивать работы друг друга, и на первое место выходит взаимное уважение по результату творчества, а не выделение по признаку инвалидности, большей или меньшей беспомощности.

Ну и пусть не слышит, зато как здорово играет в шахматы, в настольный теннис! А я хоть и здоровый, всегда могу "лопухнуться".

Обязательно должно найтись, проявиться какое-нибудь "зато", компенсирующее инвалидность; оттесняющее на второй план, делающее инвалидность чем-то второстепенным. Легче всего, думается мне, такое "зато" находится в кружковой работе, а не в том или ином массовом действе. Я — за приоритет кружков, но обязательно рассчитанных на возможности детей-инвалидов, интересных вместе с тем и относительно здоровым детям.

### ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. А может быть, и не надо всех тащить "внутрь компании", но кто-то пускай себе присутствует только физически, отсутствуя лично. Ведь иные, что дети, что взрослые, и сами не стремятся внутрь, самоизолируются... Считаться с этим или все равно тащить? Если тащить, то куда и зачем? Если предоставить "свободу самоизоляции", то почему? И как быть тогда с совместной педагогикой?

2. Попробуйте доказать, что никакой дискриминации инвалидов, учителей, ученых и т.д. нет в помине, а есть, скажем так, вполне трезвый учет возможностей различных слоев общества. Мир Божий устроен как нельзя лучше, и все разговоры про дискриминацию кого бы то ни было — сатанинский соблазн.

3. Пусть лошадь думает, на то у нее голова большая. А нам проще следовать методическим рекомендациям и предписаниям начальства, потому что думать с детьми некогда, надо сию секунду решать. Попробуйте обосновать эту позицию, у которой не так уж мало сторонников.

## Л е к ц и я IX

### ПРИНЦИП ПОСТОЯННОГО ПОИСКА

## **ТОЧНОГО СОЧЕТАНИЯ ЗАБОТЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ; ПРИНЦИП ПОСТОЯННОГО ПОИСКА ОБХОДНЫХ ПУТЕЙ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ**

Первый из названных в заголовке принципов очень тесно связан с принципом взаимной интеграции, по существу является непосредственным выводом из него, и, говоря о взаимной интеграции, я не мог не сказать многого и о поиске индивидуальной меры сочетания заботы и самостоятельности. Но постоянный поиск этой меры настолько важен, гибкость и чуткость в этом вопросе так сверхнеобходима и настолько, увы, недостаточна в практике наших взаимоотношений, что эту меру, постоянный, непрерывный поиск ее, нужно выделить в отдельный принцип.

Людям легче действовать по какому-либо шаблону, штампу, чем непрерывно вдумываться в ситуацию, в отношения между собой, гибко меняя свое поведение друг с другом в зависимости от изменений в ситуации. Уж эта мне тяга к линии наименьшего сопротивления! Что угодно, только бы не думать, только бы поскорей добиться своего, даже сплошь да рядом без какого-либо четкого осознания, чего именно. И не просто страх — агрессивный отказ свернуть с накатанной колеи, даже если эта накатанная колея ведет в пропасть. А она именно туда и ведет, никуда больше вести не может, потому что в силу законов диалектики чем "легче" кажется поначалу, тем тяжелей оказываются последствия выбора линии наименьшего сопротивления. Поленились вовремя подумать — считайте и пересчитывайте шишки у себя на лбу! И ладно бы только шишки, это вы еще дешево отделаетесь. А если придется считать не шишки, а тяжелые увечья и даже трупы? Нет, дорого, очень дорого обходится стремление отделаться подешевле. Нет, от этой диалектики вы никуда не денетесь, это закон жизни, а не кем-то выдуманное правило. А законы от правил тем и отличаются, что их, законов, нарушение влечет за собой обязательно более или менее тяжкие последствия. А потом, почесывая разные места (хорошо, если только мягкое место), сокрушаемся: хотели-де как лучше. Оно так, мы все хотим как лучше, но... для кого лучше? Всегда ли мы задумываемся над этим простым вопросом? Увы.

Постоянный поиск индивидуальной меры заботы — и самостоятельности, внешней, извне идущей активности — и активности внутренней, собственной. Поиск ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МЕРЫ. И не расчитывайте, что эту индивидуальную меру можно найти раз и навсег-

да. Возможности с обеих сторон постоянно меняются, то ли расширяются, то ли сужаются, и с ними неизбежно меняется индивидуальный баланс активностей, индивидуальное сочетание необходимой заботы — и самостоятельности.

Расхожих ссылок на возраст тут недостаточно, хотя, конечно, возраст играет свою роль. В течение всей жизни мы проходим путь от полной беспомощности, через растущую самостоятельность, опять к полной беспомощности. Пик самостоятельности — в зрелом возрасте: умеем столько, сколько никогда раньше (в детстве), и посильна такая нагрузка, какой не выдержим позже (ближе к старости). Это нормальный жизненный цикл. Но это нормальное движение сначала по восходящей, а потом по нисходящей может серьезно осложниться: и в детстве, и в зрелости, и в старости — мы то заболеваем, то выздоравливаем, нам то потруднее, то полегче. И беда подстерегает нас в момент наибольшей беспечности.

Мне приходилось прямо-таки воевать со своей старенькой мамой: ставить ей в ванну табуретку и требовать, чтобы она принимала душ только сидя, никак иначе. Ведь когда смывала шампунь или мыло, дно ванны становилось очень скользким, а она привыкла стоять под душем. Но у нее был инсульт, головокружения — постоянно, поскользнулась бы — и... Скорая помощь, реанимация, в перспективе похороны. А она, когда я ее отчитывал за беспечность (привыкла стоять, к табуретке никак не могла привыкнуть), отфыркивалась ну совершенно по-детски: "Ничего же не случилось!"

Это как однажды было в Загорском детдоме: старшие ребята, из рабочего общежития для наших выпускников, за отсутствием тротуаров топали прямо по проезжей части Ярославского шоссе. Машины их объезжают, водители кулаком грозят, матом кроют, а им-то что, мата не слышат, кулака не видят. Поймали их сотрудники детдома, доложили директору, тот — ко мне: "Поговори!" Попробовал я, убеждал их несколько часов, что рискуют головой, и не только своей, ведь в результате аварии гибнет и калечится не только прямой ее виновник. А у них на все один ответ: "Не задавили же, все же хорошо!"

Я читал в детском журнале для слепых описание кошмарного случая, как слепой подросток переходил улицу, "постеснявшись", видите ли, попросить прохожих перевести. Понадеялся на слух. За ревом тяжелого грузовика не услышал мотора быстро мчавшейся легковой машины, водитель которой резко вывернул руль в сторону, чтобы не задавить мальчика — и... сбил на тротуаре женщину с грудным ребенком в

коляске. Водитель рванулся было за подростком, да только в отчаянии махнул рукой: что возьмешь со слепого идиота?

Так проблема индивидуальной меры заботы и самостоятельности оборачивается, опять и опять, проблемой индивидуальной меры ответственности — за себя и за других одновременно. Постоянно приходится искать меру взаимной ответственности. И надо четко понимать, что мера эта не может быть одинаковой всегда и везде, каждый раз ее надо определять заново.

В лагерях, на сменах Детского ордена милосердия, более-менее здоровые ребята не раз меня спрашивали, почему ребята-инвалиды отказываются от помощи. И часто в очень грубой форме. Я ответил: мы тоже хотим быть самостоятельными в максимально возможной и допустимой степени, нас обижает, если нас в этом ограничивают чрезмерной заботой, переходящей в опеку. Вот если вы за нами понаблюдаете со стороны, и увидите, что нам действительно трудно, не по силам, и предложите свою помощь именно в этот момент — мы будем очень благодарны. А так — наблюдайте, но не вмешивайтесь, не мешайте разбираться самим, пока это у нас в общем и целом получается.

Как-то мы вдвоем с одним моим знакомым ехали из лагеря в Ленинград на электричке. Нам надо было перейти с одной платформы на другую, а лестница — очень крутая, перила отсутствуют. И другой дороги нет, надо как-то спускаться. Сопровождающий мой растерялся: не брать же меня на ручки. Я его попросил подвести меня к лестнице и оставить одного. Потихоньку, очень осторожно и сосредоточенно, ощупывая тростью каждую ступеньку, я благополучно спустился с платформы. А если бы сопровождающий суеился рядом, пытаясь помочь, а на самом деле только путаясь под ногами и мешая ориентироваться, дело могло бы кончиться серьезнейшей травмой.

Поймите, иногда безопаснее предоставить человеку действовать самому, и лучший вид помощи — не мешать. И ни в коем случае нельзя хватать слепого за руку с тростью! Это все равно, что внезапно закрыть зрячему глаза ладонью в тот момент, когда он собирается перешагнуть через глубокую канаву. А то еще на лестнице очень часто меня берут под руку и так крепко держат, так при этом высоко задирают мою руку, что мне приходится скакать по этим злосчастным ступенькам чуть ли не на одной ножке. Ничего не остается, как попросить немедленно отпустить меня, а не отпускают — вырваться силой. Что-нибудь одно: или дайте мне идти самому, или уж несите на руках!

Очень часто именно из желания помочь нам страшно мешают, и из-за этого возникают постоянные конфликты. Мои сверхзаботливые дру-

зья в таких случаях оправдываются: "Я не могу, я боюсь за тебя!" В том-то и дело, что я тоже за себя боюсь. Поэтому и протестую против лишней суматохи, суеты вокруг меня. Чем больше суеты, тем выше риск заработать какую-нибудь травму, в лучшем случае свалиться в лужу и грязь именно потому, что уж очень старались меня от этого уберечь. Старались — и перестарались, и от чего спасали, то именно и случилось.

Но и чрезмерная беспечность, ротозейство не лучше. Своим сопровождающим я постоянно объясняю, что самое для меня опасное — мелкие ямки, неровности, выбоины в асфальте. Попадет нога на край такой ямки — и подвернется, будет растяжение. Меня нельзя водить слишком близко к краю тротуара. И ни в коем случае нельзя ходить по лестницам по диагонали, обходить на лестнице какие бы то ни было препятствия. Лучше сразу, пока мы еще не на лестнице, вывести меня на свободную от препятствий (например, от продавцов или нищих) ее сторону. У меня плохое равновесие, поэтому ни к каким ступенькам ставить меня боком нельзя, ступеньки должны быть только строго передо мной и никак иначе, а если это не соблюдать — возможна тяжелая травма. Однажды я так подвернул ногу на сломанной ступеньке, что два года не мог расстаться с опорной тростью, еле ковылял, произошло сильное кровоизлияние внутри ноги, и это долго не рассасывалось. Эта нога и сейчас очень болит приступами, ни с того ни с сего. Проснешься утром — а ходить не можешь, и вроде нигде не упал, все за последнее время было нормально, и тем не менее даже по квартире — только с опорной тростью. Рентген показал, что после травмы в этом месте образовалось отложение солей, оно-то и вызывает эти приступы. Плохое равновесие, повышенный риск травматизма лично у меня связаны с тем, что, помимо слепоглухоты, у меня поражен спинной мозг.

Принцип гибкости, постоянного поиска индивидуальной меры заботы и самостоятельности, мною проиллюстрирован главным образом на примерах из личного опыта. Но легко догадаться, как важно соблюдать этот принцип в работе с детьми вообще, а не только с детьми-инвалидами. Зная разницу между обслуживанием и помощью, зная, что помощь не только не должна сковывать собственную активность, а должна быть сознательно рассчитана, ориентирована на эту активность, — вы сможете в работе с детьми сами определить, для каждого конкретного случая, меру своего необходимого вмешательства-невмешательства. Еще и еще раз: эта мера — **величина постоянно переменная**. Эту меру **нельзя, невозможно** определить раз и навсегда, ее приходится постоянно, **каждый раз определять заново**. Будьте гото-



вы к этому. Не ленитесь думать, наблюдать, анализировать. Научитесь не суесться, не путаться под ногами. Поймите, что перестраховка **так же опасна**, иногда даже опаснее, чем ротозейство, беспечность.

После инсульта моя мама долгое время не могла найти дорогу даже возле дома. Ее нельзя было выпускать на улицу одну. Пойдем вместе за хлебом, идем назад, а она сворачивает вместо дома к платформе электрички, уверяя, что идет домой. Вот когда я понял, что зрячий — вовсе не тот, который физически видит, а тот, который ЗНАЕТ дорогу. Только через полгода после инсульта это стало проходить, она смогла находить дорогу в ближайшие магазины и обратно домой. Я начал разрешать ей выходить на улицу одной. А до этого — только вместе, и ни шагу от меня.

Не могла она самостоятельно и мыться, ей надо было принимать ванны, а выбраться из ванны сама она никак не могла. Я стал сам ее купать, больше за ней ухаживать было некому, мы же были вдвоем. А она еще вздумала стесняться. Первый раз, когда я решил ее искупать, а она хотела залезть в ванну в трусах, мне пришлось без церемоний сдернуть с нее трусы. Зафыркала, но деваться некуда, переступила ножками, и я снял эту одежду окончательно. Не до церемоний тут.

В то же время я не освобождал ее ни в коем случае ни от чего, что она могла-таки делать. И по мере того, как она приходила в себя после инсульта (полного выздоровления уже быть не могло, но стабилизировать ее состояние на более-менее сносном уровне удалось), я очень осторожно снижал уровень своей заботы, расширяя сферу ее самостоятельности. Это был долгий, тяжелый, упорный труд по маминной послеинсультной реабилитации. Пришлось мне тогда научиться и массажу — руки, ноги, головы, — иначе второй инсульт произошел бы давным-давно, а без массажа полупарализованных руки и ноги она просто не могла спать, постоянно по вечерам просила меня сделать массаж.

В итоге на мамину долю выпала быстрая, в общем безболезненная, добрая смерть, до конца в сознании, до последнего часа на ногах. Того, чего мы оба больше всего боялись — полного паралича в результате второго инсульта — избежать удалось, и умерла она не от второго инсульта, а от отека легких после гриппа. Последнее сказанное ею слово было тактильным: "помассажируй меня". И смогла она это произнести пальцами вполне отчетливо, не хуже, чем обычно. Что она умирает — я понимал, хотя, когда она сама мне это сказала, и спорил, но холодный пот, хрипы в груди — сомневаться не приходилось. Массаж я сделал очень легкий, просто облегчающий последние страдания. И теперь

меня мучает воспоминание о том, как она словно заснула под моими руками. Затихла — и все... В гробу лежала с улыбкой, видимо, в последние сознательные мгновения мне удалось ее успокоить и облегчить ее страдания.

И заметьте, многолетний уход за мамой, особенно трудоемкий в послеинсультные годы, доставлял мне огромное удовольствие, я вовсе не считал это обузой, чем-то очень уж для себя обременительным. Я недаром называл ее самым маленьким и самым любимым моим ребенком.

А результатам всей этой реабилитационной работы удивлялись и наблюдавшие маму врачи. Другие после точно такой же болезни лежат пластом, ничего не делают, не шевелятся. Я маме этого не позволял. Сделаю массаж — и шевелись, двигайся как можешь, но не лежи! Поскольку головокружения стали постоянными, заставил ее привыкнуть к опорной трости, и без трости выходить на улицу не разрешал ни в коем случае.

Я все это рассказываю как пример той самой гибкости в сочетании заботы и самостоятельности: что можешь — сама, чего не можешь — помогу. И она готовила, стирала, в общем и целом сама себя обслуживала. К счастью, она сама рвалась как можно больше делать, и проблема у меня была не столько в том, чтобы тормозить ее, сколько в том, чтобы во избежание непосильных нагрузок охлаждать ее самореабилитационный пыл. Сходить со мной в порядке прогулки в поликлинику или еще куда недалеко от дома — пожалуйста; съездить со мной куда-нибудь в одно место (например, в компьютерный центр, и никуда больше, оттуда сразу домой) — смотри по самочувствию, выдержишь ли; но если мне нужно за один день объехать несколько мест, а она не хочет дома одна сидеть, — ну уж нет, этого ты точно не выдержишь, сиди дома, а мы с братом будем отовсюду тебе позванивать по телефону.

Вот, в общем-то, и вся хитрость. Ни от чего посильного ни в коем случае не освобождать, от непосильного — оберегать, а между этими двумя крайностями — действовать вместе по принципу совместной разделенной дозированной деятельности. Что посильно, что нет, что надо делать вместе, что запрещать категорически, а что разрешать, — это уж можно точно решить только в конкретной ситуации, по обстоятельствам. И поэтому я вас постоянно, на протяжении всего лекционного курса, так настойчиво призываю и уговариваю: не надейтесь ни на какие методики, вообще ни на какие готовые рецепты, схемы действий, учитесь думать, вдумываться, анализировать обстановку,

учитывать неповторимое сочетание обстоятельств и с учетом их принимать решения. Только творческий, только исследовательский подход. Никакой абсолютизации никаких схем. Знать эти схемы нужно, они могут здорово выручить, но применять их надо с умом, с учетом реальной обстановки, а не бездумно, всегда и везде одинаково.

Люди — очень хрупкие существа, они требуют вдумчивого, вдумчивого и еще раз вдумчивого, а самое главное — любовного, человеческого отношения и обращения. И на примере моей реабилитационной работы с мамой вы можете видеть, что где есть любовь, там нет места брезгливости. А я, кстати, очень брезглив. Но только не с теми, кого люблю. Брезгуешь, противно испугать больного человека, помочь ему одеться-раздеться, сделать ему массаж, — значит, не любишь, и не ври ни ему, ни себе, будто любишь, только вот, мол, брезгливый. Я знаю, убедился: любовь и брезгливость — абсолютно несовместимы.

Думаю, с принципом постоянного поиска индивидуальной, каждый раз иной, единичной меры сочетания заботы и самостоятельности — ясно. Теперь переходим к принципу постоянного поиска обходных путей решения проблем.

Термин "обходные пути" я позаимствовал у Льва Семеновича Выготского. У него в первой главе книги "Развитие высших психических функций" сравниваются глухие со слепыми — люди и животные. Он говорит, что слепое животное более беспомощно, чем глухое, а вот слепой человек гораздо самостоятельнее и выше по общему уровню развития, чем глухой. Это значит, слух для человека важнее, чем зрение, и если бы можно было выбирать, если бы можно было вылечить на выбор что-то одно, — либо зрение, либо слух, — я предпочел бы остаться слепым, но нормально слышать. Слух важнее, потому что основное общение между людьми идет именно на слух, а решающее значение для общего психического и личностного развития имеет именно свобода общения с другими людьми.

И вот, проведя это сравнение, Л.С. Выготский дальше ставит вопрос о способах компенсации слепоты и глухоты. Тут-то он и вводит термин "обходные пути" — пути социальной, общественной, человеческой компенсации того или иного физического недостатка, В ОБХОД этого недостатка, в моем случае — в обход слепоглухоты. И в качестве примеров таких обходных путей приводит, в случае со слепыми, рельефноточечный шрифт Луи Брайля, а в случае с глухими — дактильный алфавит.

Брайлевская система позволяет слепому быть грамотным человеком, создавая для него принципиальную возможность приобщения к миро-

вой художественной, нотной и научной, в том числе математической, литературе.

Дактильный алфавит делает возможным общение с людьми, в том числе слышащими, в обход глухоты.

Этой же цели еще служит письмо по ладони: мне любой грамотный зрячеслышащий человек, владеющий русским языком, может писать пальцем (или непишущим концом авторучки, карандаша) во всю правую ладонь печатные зрячие буквы. Мой отец только так со мной и общался, дактильным алфавитом не смог овладеть.

Кроме того, во многих странах используется так называемый Код Лорма, во второй половине 80-х годов XX века руссифицированный супругами Юрием Давыдовичем и Натальей Николаевной Крылатовыми. В публикации, где приведено описание этого кода, сказано, что изобретен он немецким философом Иеронимом Лормом, в середине XIX века, когда Лорм ослеп и оглох под старость. Каждой букве алфавита соответствует определенная точка на пальцах или на ладони, или определенный штрих в определенном месте и обязательно в определенную сторону (если в обратную, это может оказаться уже другая буква). Пять букв обозначаются легкими щипками за кончики пальцев. Это гораздо более простой способ общения, чем дактильная речь. Код Лорма не требует ни особой виртуозности в произношении, ни специального психологического механизма для восприятия букв на ощупь, — уж где именно тебя ущипнули, потрогали, погладили, это-то ты определишь сразу.

Изредка я общаюсь этим способом с ребятами, страдающими Детским церебральным параличом (ДЦП). Если поражены руки, как-то шевелятся, но обе плоховато, я обучаю ребенка коду Лорма, ему ведь легче клонуть или погладить или ущипнуть меня в нужном месте, чем сложить ту или иную пальцевую комбинацию. И — ничего, общаемся более-менее свободно. Если же нормально действует хоть одна рука, даже левая, то обучаю дактильному алфавиту: кроме всего прочего дактильная речь — великолепное реабилитационное средство, разработка — тренировка! — мелких ручных движений. А при ДЦП значение такой тренировки переоценить невозможно.

Я считаю, что ранооглохшим слепым да и зрячим детям лучше сначала давать код Лорма, он проще, не такой громоздкий, как дактильная речь, а потом уже переводить на дактильный алфавит. Переводить нужно потому, что кодом Лорма, как и при письме по ладони, нельзя общаться на ходу, это стационарный способ общения, а дактильно можно разговаривать на ходу. Простота кода Лорма может облегчить и

ускорить речевое, а значит и общее развитие детей. Дактильная речь из-за своей чрезвычайной громоздкости речевое развитие ЗАДЕРЖИВАЕТ. К тому же дактильной речи очень сложно обучить слепых людей, потому что у них, как ни странно, обычно не развито пространственное осязание, они не умеют правильно щупать дактилемы, а значит, им трудно правильно их повторить. Незаменим код Лорма для позднооглохших (в зрелом возрасте) слепых, которым овладеть дактильным алфавитом чрезвычайно трудно, а кодом Лорма и им, и их знакомым овладеть сравнительно легко, и это быстро решает проблему чисто технических средств общения.

Обходных путей разработано множество, в обход самых различных физических недостатков. Если говорить только о слепоте, то это и система Брайля, и специальная бумага для письма и чтения по этой системе, и специальные приспособления, чтобы по этой системе писать от руки, на машинке, а теперь и на компьютере, и специальные приспособления для рельефного черчения, рисования... То же самое у инвалидов других категорий.

Но я хочу сосредоточить ваше внимание на особом рода обходных путях — психологических, связанных с личностной самореабилитацией. Речь идет о разработке уже не средств, не способов, а стратегии и тактики общения с людьми, выживания инвалидов любой категории среди относительно здоровых людей, да и вообще людей среди людей и во всем окружающем их мире.

Эту проблему мне пришлось решать самому, в течение всей жизни. И это самая мучительная проблема для всех инвалидов, особенно достигших более-менее высокого уровня интеллектуального развития. Ведь сами по себе способы общения ничего не меняют **в качестве** общения. Это качество может остаться, и часто остается, неполноценным, поверхностным, пустым, бессодержательным. Вообще говоря, то, о чем пойдет речь, не специфично для инвалидов, эту проблему приходится так или иначе решать всем людям. Но у инвалидов эта проблема встает с особой остротой, а потому и с особой наглядностью.

Речь идет о разработке путей в обход зависимости решения наших проблем от других людей. Понятно, что при инвалидности эта зависимость особенно велика. И номера-то автобуса или троллейбуса, маршрута электрички — не видишь, и обращенной к тебе речи — не слышишь, и передвигаться самостоятельно — не можешь, выпал из инвалидной коляски — как залезть обратно? А людям в большинстве случаев недосуг, многие не прочь поиграть в "милосердие", но помогать систематически, в течение длительного времени, мало кто захочет. Своих

дел, своих проблем по горло. И не пообижаешься, что же делать, так ведь оно и есть, в том или ином отношении трудно действительно всем.

Еще хуже, когда и найдется человек, готовый с тобой возиться постоянно, так он норовит своей персоной заменить весь мир, претендует на монопольное право решать твои проблемы, да еще по своему усмотрению, не интересуясь твоим мнением на этот счет. Какое такое у тебя может быть "мнение"? Ты убогий, ты зависимый, тебя благодетельствуют, ну и будь благодарен, а что тебе лучше — виднее не тебе, а твоему благодетелю. Кстати, к детям — к любым детям, не только большим, — зачастую точно такое же отношение и в семье, и в школе.

Еще в студенческие годы я сформулировал: слушать — готов кого угодно, а вот слушаться — только голоса собственной совести. Предельно точную и образную рекомендацию, как остаться самим собой, сохранить независимость в решении собственных проблем, дал в беседе со мной американский слепоглохой поэт Роберт Смитдас: "Не надо класть в одну корзину все свои яйца".

Это — универсальный принцип. Он годится и для решения мелких бытовых проблем, когда одному-другому-третьему недосуг тебе пособить, но четвертый-пятый-шестой удосужится; и для более сложных случаев, о которых чуть ниже.

Я долгое время жил один, секретарей у меня после университета долго не было, да и если появлялись, то чаще всего больше были озабочены своими делами, а мои оказывались на остаточном принципе, то есть на меня у них почти никогда не оставалось времени. Но ведь я живой человек, а не чемодан в камере хранения или письмо в отделе до востребования! Смирно ждать, пока обо мне вспомнят, не могу. Этак можно ведь дожидаться голодной смерти, а не помощи. Да и в студенческий период бывало, что какую-то пустяковую проблему типа бани либо парикмахерской никак не удавалось решить, — секретарь не хотел сидеть в очереди, а пользоваться моим правом внеочередного обслуживания тоже, видите ли, стеснялся. Ну я и начал "самостоятельностьничать". Как я это делал, подробно рассказано в книге "Слепоглохой в мире зрячеслышащих" (ИПТК "Логос", М., 1996).

Коротко: я обращался за помощью к случайным прохожим; везде, где мог, ориентировался с тросточкой; так что сам мог дойти и доехать до любого нужного мне места, прося только посадить на нужный номер или высадить на нужной остановке, перевести через дорогу с большим движением, довести по известному мне адресу, если ехал туда впервые; а в магазинах и тому подобных местах обращался за помощью к первому попавшемуся посетителю. Разработал сложную систему привле-

чения к себе внимания, систему записок с конкретными просьбами для наиболее типичных случаев, а для единичных писал временные записки. На зрячей машинке, конечно. Главное — не боялся людей, исходил из того, что целый день на меня потратит не каждый, а минут пять или десять — почти любой не пожалеет. И эта установка оправдывалась и выручала меня более десяти лет. Но все это оказалось только подготовкой к решению куда более сложных проблем. Подготовкой, впрочем, очень важной: не научись я доверяться первым встречным и организовывать себе их помощь, обходясь таким образом без тех, кому все недосуг да неохота, — я вряд ли бы себя отстоял в период, когда оказался почти в полной изоляции.

Рухнули почти все дружеские связи. Не было возможности систематически работать, — разве что дома на машинках да с книгами. Я был уже в пропасти, когда наконец спохватился — в пропасти, а не на ее краю. И задача была не в том, чтобы отойти от края пропасти, а в том, чтобы выкарабкаться.

Вот тогда-то мне и пришлось разработать то, что я назвал "альтернативной системой жизнеобеспечения". Тут-то и выручил накопленный опыт обращения за помощью к первым встречным-поперечным. Было ясно с самого начала, что надо резко расширить круг общения. Значит, нужно восстановить рухнувшие дружеские связи, искренне покаявшись во всем содеянном, — а было в чем каяться! И было перед кем, много было! Нужно было завязывать и новые дружеские контакты, с новыми людьми. И потихоньку распределять между этими людьми, вразброс, понемножку между всеми, те мои проблемы, которых я самостоятельно решить не мог никак. Словом, я терпеливо, в течение по крайней мере пяти лет, "раскладывал" свои "яйца", то бишь проблемы, по многим "корзинам", — чем больше "корзин", тем лучше, — и выбрался из такой пропасти, в которой рисковал остаться навсегда. И теперь я очень стараюсь, чтобы созданная в конце концов альтернативная система жизнеобеспечения оставалась открытой и продолжала расширяться, усложняться. Иначе лично не выжить. Иначе нечего мечтать и болтать о какой бы то ни было полноценности.

Почему я назвал эту систему альтернативной? Снова заглядываю в "Краткий словарь иностранных слов", чтобы проверить себя:

"Альтернатива (фр. *alternative* от лат. *alter* один из двух) — 1) необходимость выбора из двух или нескольких исключających друг друга возможностей при решении того или иного вопроса; 2) каждая из этих возможностей".

В данном случае, как видите, годятся оба значения. Передо мной была необходимость выбора: либо отказаться от себя, передоверить кому-то решение самых судьбоносных для меня проблем; либо себя отстаивать и научиться жить своим умом, с благодарностью принимая помощь, сотрудничество, соучастие в решении моих проблем. Я всегда выбирал второе (научиться жить своим умом при самом широком соучастии в этом моих друзей).

Тот обходной путь, который я назвал сознательным строительством альтернативной системы жизнеобеспечения, — универсален, ничуть для инвалидов не специфичен. Это стратегический путь достижения личностной полноценности кем угодно — инвалидом ли, здоровым ли. И это путь достижения подлинной, полноценной разумности всем человечеством в целом и каждым народом, каждой страной. Потому что либо замкнуться — и погибнуть. Либо быть открытым — и выжить.

Замыкаются от слабости. Потому, что не хватает духу, пороку, силенок — на открытость. Мое счастье — спасибо маме — что с самого начала я замкнуться органически не мог. С раннего детства так уж получилось, что привык доверяться, и оставалось "только" научиться доверяться тем, кто этого достоин. Вот на эту науку ушла вся остальная жизнь. И в течение оставшейся жизни мне, как и всем, очень даже есть и будет чему учиться в этой области.

## ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Попробуйте доказать, что есть-таки константа (постоянная величина) соотношения заботы и самостоятельности, и эту константу можно определить и задать методически раз и навсегда всем педагогам, на все времена. Или, может быть, плюнуть на всякие константы и переменные и просто, не мудрствуя лукаво, беречь себя любимого: я за детей отвечаю, и чем меньше они будут самостоятельными, тем безопаснее для меня? Проблема предоставления самостоятельности — и защиты от самостоятельности. Или вы считаете, что защищаться не от чего? Тогда я вам сочувствую: я перед необходимостью защищаться уже не раз оказывался. Как вы будете защищаться?

2. Попробуйте выступить адвокатами среднестатистической мамы, которой проще "самой сделать", чем дать постоянное место дитяти в семейном разделении труда и добиваться, чтобы роль в этом разделении дитятей выполнялась. Пускай себе гуляет, еще успеет наработаться, а учиться надо — на то школа есть... Найдите, в чем права эта мама.



3. Есть много инвалидов, предпочитающих все свои проблемы решать во что бы то ни стало так же, как здоровые. Даже если инвалидность исключает эти способы решения. Я такую позицию еще студентом назвал "ложным героизмом". Но так как на этой позиции очень много людей — и инвалидов, и здоровых, — постарайтесь опровергнуть меня (а заодно и Л.С. Выготского) и доказать, что инвалидности следует стесняться, что следует притворяться здоровыми, по возможности обходясь без обходных путей решения проблем, решая их во что бы то ни стало в лоб, теми же способами, что и здоровые, — "как все".

4. Какая нужна степень личностной зрелости (полноценности), чтобы можно было спокойно доверить человеку самостоятельно строить альтернативную систему его собственного личностного жизнеобеспечения? Как вы диагностируете эту степень? Как вы поступите с теми, кто заведомо на это не способен и нуждается в вашем чутком руководстве? Если же вы сочтете, что человек (ваш ребенок, ваш друг, ваш родственник) может сам строить альтернативную систему своего личностного жизнеобеспечения, — альтернативную в том числе и вам, вашим советам и рекомендациям, требованиям, наконец, — то как вы потерпите конкурента своему влиянию?

## **Л е к ц и я    X**

### **ПРИНЦИП САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРИНЦИП ПОЛНОЙ РАЗНОВОЗРАСТНОСТИ**

В моей практике было время, когда пробовали совместить два эксперимента: совместно-педагогический — по взаимной притирке детей-инвалидов различных категорий и относительно здоровых детей, — и эксперимент по самоопределению личности. Поначалу я был сбит с толку красивыми разговорами о самоопределении. Но, почувствовав на собственной и детской шкуре, во что эти разговоры выливаются на практике, взвыл благим матом и затеял с этим безобразием теоретическую полемику, вплоть до жесткого вывода о несовместимости совместной педагогики с тем "самоопределением личности", которое практиковалось.

Дело в том, что в 1990—1992 годах "самоопределение" некоторыми моими коллегами понималось и практиковалось весьма своеобразно, а точнее — просто анархически. Это были годы крутого политического перелома, всеобщего энтузиазма в пользу "демократии", огульного неприятия всего связанного с режимом тоталитаризма, всего существовавшего при этом режиме. Диктату "большинства" противопостав-

лялся "консенсус", то есть учет мнения каждого, признание права каждого на свое мнение.

Политическая обстановка в стране не могла не отражаться на детском движении. У детей шла та же полемика, та же борьба, что и у взрослых. В ходе этой борьбы единая Всесоюзная пионерская организация превратилась в Союз пионерских организаций — Федерацию детских организаций (СПО — ФДО, — так она и сейчас называется). Смысл этого превращения был в том, чтобы заменить вертикаль на горизонталь, безусловное подчинение центру — на диалог с центром. Это, в сущности, была борьба за право на педагогическое творчество, на разнообразие форм детского движения. Борьба за право на педагогическое, в том числе организационное, самоопределение. Ну, а на уровне индивидуального взаимодействия речь пошла, разумеется, о самоопределении личности.

Что же тут плохого? Да ничего — если не забывать, что мы не Робинзоны на необитаемом острове, и поэтому "самоопределение" может быть только **взаимоопределением, взаимозависимостью**, учетом интересов всех, с кем я так или иначе взаимодействую. Учет ни в коем случае не означает безусловного подчинения или потворства. Учет бывает и в форме острой критики, полемики. Учитывать — значит просто знать обстоятельства и действовать по обстоятельствам, а если обстоятельства не устраивают, то и вопреки обстоятельствам (сознательно вопреки, зная о них, а не напарываясь на них вслепую).

Например, меня никак не может устраивать такое "обстоятельство", как слепоглухота, но учитывать его мне приходится именно для того, чтобы успешно решать мою вечную проблему — жить полноценно вопреки слепоглухоте; не менее, а получится, даже более напряженной духовной жизнью, чем зрячеслышащие. Врага нужно знать, а не игнорировать. Я всегда самоопределялся как личность вопреки своему врагу — слепоглухоте. И если в какой бы то ни было степени удалось добиться духовной и душевной зрячеслышащести, духовной и душевной нормальности, — оставаясь, разумеется, физически слепоглухим, — то это результат именно учета слепоглухоты. Враждебно-пристального постоянного ее исследования. А никак не игнорирования, не попыток "забыть" о ней, не трусливого избегания поминать черта.

Мои юные друзья во главе со своим старшим вожатым именно знали, что они не Робинзоны. Они "поняли" самоопределение личности чисто по-анархистски: "Что хочу, то и ворочу". Я так и обозвал их "самоопределение" — "чтохочуйским". С этим мне пришлось бороться очень

решительно, вплоть до разрыва отношений, до перехода в другую детскую организацию, где подобной анархии не допускали.

"Чтохочуйство" все вывернуло наизнанку и довело до абсурда. Был отменен всякий режим, кроме режима питания, который, слава Богу, зависел от столовой. Отменили и режим сна и бодрствования: дескать, спи, когда хочешь. И конечно, спать старались когда угодно, только не тогда, когда положено, — не ночью и не в тихий час. А для младших и слабых здоровьем ребят, которые подобного "режима" выдержать не могли, это означало: спи, если сможешь. В лагерных корпусах круглые сутки был базар. Мне с одним мальчиком даже пришлось переселиться в излятор. Но всех больных и маленьких туда не заберешь...

Ни о каком нравственном долге по отношению к детям-инвалидам не могло быть и речи: они были предоставлены сами себе, если не могли включиться в общую суматоху. Какая бы то ни было "совместность" оказалась только их проблемой. Могут решать — слава Богу, а не могут — пускай сидят себе в сторонке, предоставленные сами себе. Пускай делают, что хотят. То бишь "самоопределяются". А нечего делать, скучно — их проблемы! Вместо "совместности" получалась презрительная изоляция.

Не было коллектива — была толпа. А детская толпа — это нечто невообразимо ужасное, и в такой ее оценке единодушны и Я. Корчак, и А.С. Макаренко, и все вообще сколько-нибудь грамотные и ответственные педагоги. Царила и поощрялась полная взаимная безответственность. И все это — во имя "самоопределения", которое превратилось в лживый, чисто демагогический лозунг.

Разумеется, это было несовместимо не только с совместной, а вообще с какой бы то ни было педагогикой. Вспоминаю Я. Корчака:

"Стало быть, все позволять? Ни за что: из скучающего ребенка мы сделаем изнывающего от скуки тирана. А запрещая, закаляем как-никак волю, хотя бы лишь в направлении обуздания, ограничения себя, развиваем изобретательность, умение ускользнуть из-под надзора, будем критицизм. И это чего-то да стоит, как — правда, односторонняя — подготовка к жизни. Позволяя же детям "все", бойтесь, как бы, потакая капризам, не подавить сильных желаний. Там мы ослабляли волю, здесь отравляем". (Я. Корчак. Как Любить Детей. М., "Знание", 1968.)

Освобождение от "рабства" элементарной дисциплины оборачивается избавлением от всего сколько-нибудь человеческого, то есть полным зоологическим бесстыдством.

Наблюдая все это и сопротивляясь всему этому, я в противовес "чтохочуйскому" самоопределению разрабатывал для себя концепцию

самоопределения действительно личности, а не биологической особи, — концепцию самоопределения как взаимного уважения. Самоопределяться-то нужно среди людей и по отношению к людям. Но, отвергая казарменную дисциплину точно так же, как и "чтохочуйскую" анархию, я сформулировал многих удививший, не сразу переваренный тезис: "Воспитывать не примером, а образом жизни". Многие мои коллеги, с кем я это обсуждал, разницы тут не улавливали.

Дело в том, что "воспитание примером" связано с невольным превращением самого себя в некий эталон, непогрешимый образец. Делай, как я, — это на практике часто оборачивается подтекстом: я всегда прав. Такого подтекста в человеческих отношениях, в том числе в педагогике, надо бояться пуще огня. И поэтому мне понравилось заявление одного моего знакомого: "Делай не то, что я делаю, а то, что я говорю". Я понял это так: я могу наделать глупостей, и в этом мне подражать, разумеется, не стоит. А если я говорю нечто продуманное, выстраданное, хоть самому не всегда удастся этому следовать, — попробуй следовать моим словам, моим мечтам о себе: может быть, у тебя это получится лучше, чем у меня.

Рекомендация "воспитывать образом жизни" вытекает из концепции саморазвития. Из тезиса, что личность не столько формируется извне, сколько сама себя формирует своей активностью, всей логикой жизни, образом жизни. Я открыто отказался от претензии формировать личность — чью бы то ни было, кроме моей собственной. Но тогда о какой педагогике речь? Да опять же: самого себя, свой образ жизни я формирую не в безвоздушном пространстве, а среди людей. При этом мне приходится защищаться, отстаивать свое право на такой образ жизни, который я считаю для себя обязательным. Так как образы жизни взаимно пересекаются, переплетаются, включаются друг в друга, — я, формируя свой образ жизни, то есть самоопределяясь, постоянно рискую наступить кому-нибудь на любимую мозоль, и мои любимые мозоли тоже в постоянной опасности. Вот так мы друг друга и воспитываем, стараясь хотя бы поменьше толкаться. Взаимно щадя любимые мозоли друг друга. Отказываясь от претензии формировать чужой образ жизни, я никому не могу позволить садиться мне на голову, "формировать" мой образ жизни вопреки моей воле, вопреки моему мироощущению, мировоззрению.

Говорят, что каждый имеет право быть самим собой, но обычно имеют в виду либо только себя, либо только других, — признают это право на деле либо только для себя, либо только для других. Я же стараюсь признавать его и для других, и для себя.

Речь идет, таким образом, о воспитании как о постоянном диалоге образов жизни — взрослого и ребенка, детей между собой и взрослых между собой. Самоформирование и взаимоформирование. И я никому себя в пример не ставлю. Берите у меня, что подходит, и я у вас охотно возьму, поучусь.

Вот это и есть подлинное, пожизненное самоопределение личности — среди других личностей, по отношению к другим личностям. Самоопределение как результат взаимоопределения, взаимоуважения, взаимответственности. А никакое не "чтохочуйство", оборачивающееся, как ему и положено, самодурством.

При этом я не настаиваю на абстрактном равноправии диалога образов жизни. В чем-то иногда приходится быть весьма неуступчивым, вплоть до жесткого диктата.

Моя мама никогда не уступала мне ни в чем, что касалось моей учебы. Плачь не плачь, а в школу в воскресенье или рано утром в понедельник отвозут.

Когда она стала старенькой и больной, я точно так же, всей душой желая побольше с ней побыть, не мог уступить ей ни в чем, что касалось моей работы. Напоминал, что только моя работа всех нас и кормит. Первые полгода после инсульта категорически запрещал ей выходить из дому без меня, так как она абсолютно не помнила, куда и зачем отправилась. Могла заблудиться. И такое бывало: пошла одна искать почту, забыла, где меня оставила, я жутко перенервничал, прибрела она ко мне только на мой крик. Последние месяцы жизни я запрещал ей держать в руках нож, отбирал без церемоний, так как из-за полупарализованной левой руки она могла порезаться — и порезалась однажды так, что месяц пролежала в больнице: занесла инфекцию, пришлось удалять сустав большого пальца правой руки.

Диалог образов жизни у нас был неравноправным: сначала она диктовала свою материнскую волю мне маленькому, а потом я вынужден был диктовать свою волю ей старенькой, — именно из любви к ней, заботясь о ней. Но это не приводило к серьезным конфликтам: мы оба любили друг друга, хотели друг другу быть нужными, и мама всегда была самым большим и надежным моим другом. А когда я вырос, до конца оставалась лучшим моим сотрудником, помощником, переводчиком по телефону. Последний раз она переводила мне междугородный разговор меньше чем за сутки до своей смерти...

В неравноправности диалога образов жизни отражается то, что мы друг от друга взаимно зависим, но по-разному. Мое настроение, самочувствие, духовное и физическое здоровье зависят от детей. От меня

зависит то же самое у детей плюс — в большей или меньшей степени, — детская жизнь, детская судьба.

Так получилось, что рабочая сила моих брата и сестры не нужна никому, кроме меня. Моя рабочая сила оказалась нужна обществу. Поэтому именно от меня зависит материальное благополучие всей моей семьи. Поэтому я вправе не просить, а жестко требовать помощи от брата и сестры. И требую, не стесняюсь. От тех, кто от меня не зависит или, точнее, зависит в меньшей степени, я ничего не имею права требовать — только прощу.

Мама всегда сама рвалась помогать вплоть до того, что, пока ей это было физически по силам, подменяла моих секретарей, делая их почти не нужными. Это очень меня раздражало, так как они к этому привыкали, и от них сложно было чего-то добиться, когда без них было все же не обойтись. Только после маминого инсульта в этом смысле все встало на свои места.

Человечность не может быть конкретной, если не умеет защищаться и учитывать объективную взаимозависимость, устанавливая при необходимости самую настоящую человеческую диктатуру. А любовь часто делает нас беззащитными перед любимыми — хочется во всем потакать, а это не всегда допустимо. Бывает и другая крайность — деспотизм, когда не позволяем то, что вполне по силам любимому существу, но нам за него страшно; и тогда человечность превращается в собственную противоположность — в бесчеловечность.

Поэтому нужно очень жестко взнуздывать самого себя, свои чувства. А чтобы не заблудиться в двух соснах и не спутать стороны границы, к тому же не абсолютной, а относительной, подвижной, всякий раз оказывающейся на новом месте границы, отделяющей человечность от бесчеловечности, — стоит научиться формулировать для себя предельно упрощенный выбор по типу: что человечнее — то или то? Что человечнее именно в данных обстоятельствах?

Что человечнее, например: ввергнуть семью в хаос неуправляемых страстей, капризов, взаимных разборок, — или вовремя прикрикнуть, жестко поставить на место? Что человечнее — взаимная дисциплинированность или полная разнузданность? Что человечнее — потакая капризам, докатиться в конце концов до разрыва отношений или потери себя, — или, не терпя нетерпимого, вовремя сопротивляясь всему, чему нельзя не сопротивляться, сохранить взаимоприемлемый, взаимоуважительный уровень отношений?

Такой выбор надо формулировать — определять — каждый раз заново. Раз навсегда определить, что человечнее, можно, пожалуй, только

в предельно общей формулировке: что человечнее — быть человеком или животным, человеком или бандитом? Человечность — именно то, что делает человека человеком. Быть человеком — обязанность, а не право. Исходя из этого и ориентироваться в каждой единичной ситуации, какое из возможных решений самое человечное. Учитывая при этом, что людьми обязаны быть все участники коммуникаций, а не кто-то один или даже большинство из них. "Привилегии" не быть человеком не должно быть ни у кого.

На практике часто, впрочем, приходится задаваться не столько вопросом — что человечнее, сколько вопросом — что **менее бесчеловечно** в данной ситуации. Увы, бывает, что иного выбора, кроме выбора наименьшего из двух зол, просто нет...

Но и автоматически всех подряд признавать людьми не стоит. Если мы признаем за человека заведомого бандита или неспособное за себя отвечать, неспособное противостоять своим сиюминутным капризам и влечениям животное, — признаем их за людей на том единственном основании, что они относятся к тому же биологическому виду, отряду, семейству, роду и типу, что и мы, — мы тем самым лишим себя каких бы то ни было ориентиров, и никогда не сможем отличить человека от не-человека.

Человечность как раз и заключается не столько в умении гладить кого-то по головке — это нетрудно, сколько именно в умении отвечать и за себя, и за тех, кто сам за себя отвечать — пока, уже или вообще, по тем или иным причинам — не может. А следовательно, человечность предполагает и умение защищаться от чужой безответственности, перехватывая инициативу в диалоге образов жизни. Быть ведущим в этом диалоге — и значит воспитывать собственным образом жизни.

С самого начала, полюбив детей, я сознательно поставил перед собой задачу — научиться умной любви. Учусь до сих пор.

Умно любить очень трудно. А глупая любовь оборачивается, как уже сказано, либо вседозволенностью, либо деспотизмом. Мы либо ложимся под детей, либо пытаемся встать над детьми. Поэтому мне пришлось задуматься с самого начала над принципом ПОЛНОЙ разнo-возрастности, включающей не только детей, но и взрослых. Надо быть внутри детства, а не над или под детством. Взрослые не могут быть вне детских организаций — они должны быть внутри них, их старшими, самыми ответственными членами. Поэтому я очень поддержал идею принятия в пионеры тех взрослых, которые с пионерами работают. И не в "почетные", а в настоящие, действующие, самые активные члены детской организации. Детское доверие нужно заслужить, отвечая за

существование и жизнь детского коллектива не в меньшей, а в большей мере, чем сами дети, — на то мы взрослые.

Разновозрастные детские коллективы существуют давно, но обычно, насколько знаю, подразумевается только детская разновозрастность — взрослые якобы не в счет, они вне, они над, они руководители. Но что это за руководитель, который не является членом руководимой организации?

Понимаю, ломлюсь в открытые двери, но что же делать, если на практике имеют место попытки пройти сквозь стену, мимо открытой двери. Речь-то идет не о чем другом, как о разумном внимании к детям и умении с самого начала уважать их человеческое достоинство.

Я сам грешен, когда сдуру пытался быть организатором совместно-педагогических акций, выездов в лагеря. Одно время я сам комплектовал группы детей-инвалидов, брал на себя обязанности бухгалтера, надеясь на помощь зрячих. Но на помощь, как выяснилось, перенадеялся, и когда финансовый отчет перед детским фондом дважды или трижды свалился после лагеря на маму, я категорически отказался брать на себя это. Хватаясь за непосильное физически (я же все-таки не вижу и не слышу), я с ужасом заметил, что отдаляюсь от детей, меньше бываю с ними, чем хотелось бы и надо бы. Жертвую главным ради организационной суеты, к тому же мне физически непосильной.

Пока со мной работала Ирина Владимировна Саломатина, я мог позволить себе эту роскошь: она меня очень тактично подстраховывала, информировала обо всех детских проблемах, направляя мою педагогическую активность в самые горячие точки. Я действительно был и чувствовал себя при ней руководителем. Вместе с ней и благодаря ей.

Но не все относились ко мне так серьезно и ответственно. И тогда я обнаруживал себя в изоляции. Оставался только "бухгалтером". Да и к этой моей функции относились иронически. Запускали отчетную документацию. Не писали вовремя акты о расходах. Не сдавали мне всякого рода билеты, квитанции и прочее, чем отчитываются за деньги. Не помогали все это хранить. А ведь бумажки зрячие, мне за ними уследить не по силам. От детей же я оказывался оторван.

Был и такой перегиб или недогиб, когда мы излишне полагались на стихийную притирку друг к другу детей-инвалидов и относительно здоровых детей. Не решались лишний раз подойти к детям-инвалидам, чтобы не "заслонить" их собой от относительно здоровых. Потом приходилось расхлебывать, улаживать конфликты. Тогда-то я окончательно и осознал, что уж мое-то место точно внутри детской массы,



среди детей. Разновозрастность должна быть полной, то есть должна включать в себя и взрослых как участников, а не только руководителей и организаторов, детской жизни. И я сознательно стал уходить от всякой организаторской суеты, — на то есть зрячеслышащие взрослые, им это посильно и сподручней. Себе я оставил две роли: роль участника детской жизни, роль детского друга, или "Детской Вешалки", как стали называть меня сами ребята, — и роль идеолога, теоретика совместной педагогики, поскольку все равно не мог не теоретизировать, не осмысливать текущий опыт.

Что касается уважения детского достоинства, то с самого начала я решил для себя, что к детям надо относиться... как ко взрослым. Я понимал и признавал, конечно, что дети — не взрослые, у детства есть своя специфика, и никогда не считал детей просто "маленькими взрослыми". Нет, я имел в виду серьезное, а не пренебрежительное к ним отношение. Настаивал на необходимости быть с детьми даже осторожнее и ответственнее, чем обычно со взрослыми.

Ребенок — до поры до времени! — беззащитен. Не может дать нам отпора, если мы позволяем себе с ним хамить. Если откровенно не считаем его за человека, — мол, только еще будет. Он уже человек, с самого начала человек, поскольку уже включен в ансамбль человеческих отношений. И он более хрупок, с ним надо быть сдержаннее, ровнее, терпеливее, чем со взрослыми. Его легче унижить, он сейчас не даст отпора, не даст сдачи, но вот подрастет — ужо отыграется. Да и сейчас отыгрывается — на более слабых, чем сам. И не потому, что он уж такой злой-плохой "от природы", а потому, что этот способ обращения он заимствует у нас же, взрослых. Мы подчас не замечаем, как унижаем его — и учим унижать.

На первый взгляд, утверждая, что ребенок уже человек с самого начала, я противоречу сам себе. Ведь выше я предостерегал от признания за человека любую особь вида *Homo Sapiens*. На самом деле речь идет о том, чтобы, относясь к ребенку с самого начала по-человечески, включать его тем самым в человеческую, а не зоологическую и не бандитскую, систему взаимоотношений, — систему, в которой он и учится быть человеком, и является человеком изначально, а не когда-то в будущем. Здесь и сейчас, в данный момент является субъектом именно человеческих, человеческих, а не чисто зоологических и не бандитских, отношений. Отказывать в звании и названии человека приходится тогда, когда дело идет скорее о перевоспитании, чем о воспитании. Тут уже приходится защищаться от нечеловеческого поведения — и подавлять такое поведение.

Поэтому принцип: чего мы никогда не позволим себе в обращении со взрослыми, — если не от воспитанности, то хотя бы просто потому, что рискуем получить отпор немедленно, — этого ТЕМ БОЛЕЕ нельзя позволять себе в обращении с детьми. А как часто взрослые именно с детьми распускаются, позволяя себе именно то, чего никогда не позволят себе со взрослыми, потому что с ними это не пройдет безнаказанно! Как часто с детьми мы позволяем себе расслабиться, перестаем себя контролировать, в то время как со взрослыми до такой степени распускаться небезопасно — и мы не распускаемся!

Все эти проблемы передо мной стоят, конечно, но — не с детьми, а как раз со взрослыми. Именно с ними я меньше себя контролирую, больше себе позволяю, чем с детьми. На детей я просто не могу рассердиться, накричать, с детьми не умею ссориться, а со взрослыми это еще как здорово получается. И таким, каким я становлюсь при детях, я сам себе больше всего нравлюсь. А со взрослыми — всегда есть чего стыдиться, из-за чего казнить... Что ж, понятно: детей я люблю всех заранее, до знакомства, им не надо заслуживать мою любовь, она им обеспечена с самого начала. И это постоянно рефлектирующая, теоретизирующая любовь, поэтому уровень самоконтроля у меня с детьми самый высокий (по сравнению со всеми остальными людьми, с кем имею дело).

И если я в последние годы относился к маме как к своему самому маленькому и любимому ребенку, то я этим не принижал, а поднимал ее на самую большую доступную мне высоту любви. И она, ворча сначала и настаивая, что она мама, а не ребенок, вскоре поняла, что отношение к ней как к ребенку — это высшее проявление моей сыновней любви. Ведь я же никого так не люблю, как детей, и мое приравнивание взрослого человека к ребенку — признак самой горячей и надежной привязанности. Поняв это, мама перестала протестовать, охотно соглашалась, что она, конечно, мама, но еще и мой самый любимый и маленький ребенок. То есть то существо, которое я люблю больше всех, которое мне дороже и важнее самого себя. О маме я сочинял чисто детские считалочки, всегда экспромтом, и чаще не записывая, как и в общении с детьми. Например:

Моя мама — лучше всех!  
С моей мамой — смех и грех:  
Изо всех морщин ворчит  
Чудо-юдо мама-кит.  
...Мамин внимательный нос  
В губы ворчливые врос.  
Ушки — внимают,

Глазки — моргают,  
Нос — выражает вопрос.

Мама беспокоилась: "Неужели я такая ворчливая?" Я смеялся и объяснял, что ее ворчливость — это то, чем я особенно в ней люблюсь. Это вовсе не постоянная брань по поводу и без повода, а просто ее манера постоянно бормотать, разговаривать со мной вслух, хоть я и не слышу. Одним из самых больших удовольствий было для меня "подслушивать" это бормотание по вибрации ее горла...

Кстати, "подсматривание" (конечно, руками) за тем, что делает мама, бормочет или нет, — тоже сближало ее в моем чувстве с детьми. Если ребенок позволяет, я всегда с удовольствием "подсматриваю" за позами, которые он принимает, — эти позы поражают меня своей целомудренной красотой, законченной художественной выразительностью. Мамой я, насколько позволяла слепоглухота, постоянно любовался, — как и детьми.

А мама, совсем как настоящий ребенок, в последние годы и месяцы все чаще забывала, что я тоже всего лишь человек, а не добрый волшебник. И требовала, чтобы я не равнял с собой, например, брата и сестру, потому что я могу то, чего они не могут. Я уставал, иногда досадовал, что мама ставит меня вроде бы на какой-то пьедестал, но, в общем, гордился таким отношением мамы ко мне.

## ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Как уйти от бесконечной торговли отдельных "самостийников", каждый из которых подразумевает под "самоопределением личности" принцип "что хочу, то и ворочу"? Или не надо уходить? Может, такая торговля в порядке вещей? Дайте развернутое обоснование своей позиции.

2. Докажите, что нет разницы между "воспитанием примером" — и "воспитанием образом жизни".

3. Докажите, что диалог образов жизни всегда и между всеми должен быть равноправным.

4. Как будто никто не станет спорить, что дети (подростки) — не взрослые, есть качественная разница. Докажите на этом основании, что взрослые могут быть руководителями детских коллективов, но не должны быть их членами наряду с детьми. Докажите, что по отношению к детям у взрослых должна действовать какая-то другая этика, нежели та, что действует в отношениях между взрослыми.

## Л е к ц и я X I

## ПРИНЦИП САМОСОРЕВНОВАТЕЛЬНОСТИ

Этот принцип, как и многие другие, не мое изобретение. Он подсказан мне много лет назад моим учителем и другом Борисом Михайловичем Бим-Бадом, который в годы моего студенчества и позже настойчиво уговаривал меня сравнивать мои успехи не с чьими бы то ни было чужими, а только со своими же прежними, вчерашними-позавчерашними.

Речь идет о единственно здоровой основе для самоутверждения личности, — такой основе, которая исключает формирование комплексов как неполноценности, так и "сверхполноценности"; иными словами, как неуверенность в себе, так и самоуверенность.

Между тем в психолого-педагогической практике преобладает, сколько наблюдал сам и читал, прямо противоположный принцип — принцип соревнования с другими, а не с самим собой. Культивируется азарт, чрезмерная озабоченность тем, кто "выиграл", кто "проиграл". "Выигравшие" задирают нос, а "проигравшие" скромно молчат в тряпочку и утешаются рассуждениями о своих якобы меньших, по сравнению с "выигравшими", возможностях. И поскольку возникает подобная установка, возможности и в самом деле оказываются меньшими: человек перестает в себя верить, расслабляется, на самом себе ставит крест, — и в итоге не добивается даже тех результатов, которых, не будь заниженной самооценки, вполне мог бы добиться.

Вот об этом из моих стихов, написанных в детских оздоровительных лагерях:

У воспитанного малыша  
Далеко запрятана душа.  
Пульс на горлышке его кипит.  
В страхе он заранее дрожит:  
Вдруг не захотят — и не поймут?  
Вдруг, найдя ошибку — засмеют?..  
Где обвальный массовый азарт,  
Общий крик неистовый, базар,  
Мечется огромная толпа, -  
Там малыш и прячет сам себя.  
Если спрятанную сам найдет,  
Под ногами душу подберет, -  
Принести прошу в ладошках мне:  
Крылья ей расправлю в тишине.  
Постараюсь, милый, как-нибудь  
За доверие — не обмануть.

*2—3 июля 1994, "Орленок"*

Еще о том же — в ироническом ключе:

#### ГИННЕС-ШОУ

Самая густая шевелюра.  
Самая объемная фигура.  
Самая дурацкая гримаса,  
И нахальная упругость глаза.  
Кто из нас кого перечихает?  
Самый длинный анекдот — кто знает?  
Громче и протяжней всех — кто рявкнет?  
Кто слюной как можно дальше харкнет?  
Кроме шуток: чья душа добрее?  
У кого душа — всего щедрее?  
Самая глубокая натура?  
Самая высокая культура?..

*31 июля 1994, "Надежда"*

В "Педагогической антропологии" Б.М. Бим-Бад упоминает о пользе соревнования — в смысле профессиональной конкуренции — между педагогами; о том, что вознаграждение педагогического (преподавательского) труда должно зависеть от его результатов. Б.М. Бим-Бад пишет:

"Если учитель или преподаватель, который должен обучать искусствам и наукам, не выбирается учащимися добровольно из числа нескольких конкурирующих друг с другом профессионалов, то такое правило ведет к уничтожению соревнования между преподавателями этой школы и уменьшает необходимость проявлять усердие и внимание по отношению к своим ученикам. Пренебрегающий своими обязанностями преподаватель должен быть немедленно заменен лучшим. В противном случае даже очень хорошо оплачиваемые своими студентами преподаватели оказываются столь же расположенными пренебрегать ими, как и те, которые совсем не получают от них платы или не имеют другого вознаграждения, кроме своего жалованья".

Но это речь идет о повышении профессиональной ответственности педагогов, о защите учащихся от самодовольного паразитизма учителей. Еще упоминается о желательности соревнования между государствами — чья система образования эффективнее, и между родителями (при условии достаточного благосостояния семьи) — кто найдет своим детям лучших воспитателей и учителей. О роли соревнования между самими учащимися Б.М. Бим-Бад пишет следующее:

"Методы и формы... природосообразного образования акцентируют не запоминание информации, а изучение действительности, приме-

нение присваиваемой культуры к решению текущих задач окружающей и личной жизни. Большое значение имеет метод проектов. Он предполагает разделение и упорядочение труда, самоуправление и самодисциплину, межгрупповое соревнование в качестве и эффективности общепольного дела, ответственность каждого за общий успех и ответственность всех за успех каждого".

(В Школе взаимной человечности Детского ордена милосердия метод проектов применяется широко. Школа представляет собой подмосковные (или, если не хватает денег, на базе московских спецшкол-интернатов) лагерные смены актива Детского ордена милосердия. Ездят туда подростки, активно работающие в местных организациях ордена, — ездят в течение трех лет. В конце каждой такой смены ребята — индивидуально или по делегациям — пишут проекты местной работы и защищают их. Выпускники пишут так называемые "международные" проекты, — разумеется, только индивидуально, — тоже ориентируясь на местные условия работы Детского ордена милосердия.)

Во-первых, этот метод предполагает напряженный уединенный труд души, чему в нашем курсе посвящены две следующие лекции. Во-вторых, труд души предполагает соревнование носителя этой души с самим собой. В-третьих, ориентация на успех — коллективный и личный, — штука весьма обоюдоострая. Вряд ли нам могут быть безразличны переживания ребенка, принявшего участие в соревновании. Эти переживания стоит по возможности прогнозировать и регулировать.

Сам я в детстве яростно сопротивлялся порочной практике "постановки в пример" одного ребенка другому. Надежда на то, что игра на самолюбии мобилизует ребенка, — чистой воды иллюзия в огромном большинстве случаев, если не во всех случаях. Во-первых, самолюбие может вообще отсутствовать. Во-вторых, если оно и возникло, нет лучшего способа его загасить, сформировать вместо него комплекс неполноценности, как именно сравнение одного ребенка с другим — сравнение не в пользу, в укор, "в назидание" одному из этих двух ребят. На самом деле подобные сравнения — чистой воды психологическое палачество.

Сошлюсь на себя любимого. В детстве у меня основательно отбили охоту заниматься какой бы то ни было физкультурой, даже в чисто оздоровительных, не то что спортивных целях. Я был неуклюжим, и вместо того, чтобы терпеливо учить меня культуре обращения с собственным телом, меня ругали за неуклюжесть. Задавали нелепый и очень обидный вопрос, почему я не такой ловкий, как многие другие дети. Более того, и всегда-то очень брезгливый, я просто возненавидел

человеческое тело — и чужое, и свое собственное, — нанюхавшись ароматов крепкого мальчишеского пота и испорченного в чрезмерном усердии воздуха во время гимнастических занятий в душном, непроветриваемом спортзале. Это полностью исключило для меня, уже взрослого, не только нормальную, а какую бы то ни было половую жизнь. Я стал патологически стесняться собственных физиологических отправления, и всерьез горевал, что нельзя быть живым существом и при этом совершенно бестелесным.

Этот перекося в какой-то мере исправила только любовь к детям и забота о старенькой больной маме, необходимость ее купать, например. Телесность я стал воспринимать спокойно, и все-таки лишь как "неизбежное зло", и какая бы то ни было половая жизнь, таким образом, навсегда для меня так и осталась невозможной. И любовь моя всегда носила почти исключительно платонический характер: любимое существо воспринимается прежде всего как святое, и это отношение освящало для меня и его телесность. Все в любимом существе и все связанное с любимым существом — свято. Но именно акцент на святости любимого существа ставил между мной и телесностью любимцев непреодолимую преграду: я научился любить лишь "душу", а с телом всегда только мирился, — дескать, что ж поделаешь, куда денешься... А источник такого отношения к телу — грубый, казарменный, бранный характер интернатской "физкультуры"!

Примерно то же самое было и на уроках труда. Многих моих одноклассников отцы чему-то да учили. Приходили они в школьные мастерские с некоторой первоначальной подготовкой, с навыками обращения с простейшими инструментами. Я такой подготовки в семье не получил. Ну и заработал кличку "белоручки", и много раз меня же спрашивали — нелепо и обидно опять же: почему они умелые, а я нет?

Непонятно, почему я — ребенок тогда — должен был искать ответы на подобные вопросы? Вопросы эти, согласен, встают перед любым учителем неизбежно, но искать на них ответы учитель должен сам, и задавать их надо уж во всяком случае родителям, а не ребенку. И если такие вопросы задаются ребенку, то это следствие эмоциональных "выбросов" учителя, который безответственно не считает нужным сдерживать свое раздражение. И получается, что отыгрывается на ребенке за чужие — никак не ребенка — грехи. За родительские, да и свои собственные, учительские. За свое неумение заинтересовать, увлечь.

Мой отец ограничивался тем, что заставлял меня разгибать молотком гвозди. Учитель труда ограничивался тем, что заставлял меня бессмысленно строгать какие-то бруски. Вот в этой-то нудной бес-

смысле вся и причина. Меня заставляли делать то, в чем я смысла не видел и видеть не мог. Между тем стоило поставить меня за станок для производства булавок или деталей для кукольных глаз, как я уже мог увлечься, хотя и ненадолго: эта в общем-то простая, никак не творческая, хоть и осмысленная, работа быстро надоедала. Но я мог целыми днями, неделями, месяцами плести бумажные коврики, а из них делать разнообразные коробки подчас довольно сложной конструкции — с крышками. Пока у учителя труда хватало терпения выдавливать на фанере рельефные контуры, я с увлечением по этим контурам выпиливал лобзиком, и даже по очень сложным, — помню, например, что выпиливал оленя с весьма ветвистыми рогами. Эта работа меня увлекала больше всего.

Нравилось еще чистить снег, — как ни странно, эта простая работа на воздухе давала пищу для моих фантазий: я "воевал" со снежными заносами, воображал себя одним из тех, кто в годы Гражданской войны расчищал железнодорожные пути, заготавливал дрова для паровозов и так далее, нередко и под пулеметным огнем. А уж снежные крепости... Я не оставил без внимания ни один сугроб, сооружая там туннели для транспорта или какие-нибудь окопы. Снега давно не выпадало, дорожки чистые, а я с лопатой — играю с сугробами. Это были в течение нескольких лет мои любимые зимние игрушки.

Очень любил я и конструировать, и попадись мне в ту пору конструктор типа "Юный техник", я в кратчайшие сроки мог бы овладеть всеми основными навыками, которых так не хватало мне на уроках труда. Причем почти самостоятельно.

Вообще одиночная игра — игра с самим собой — является благоприятной средой для возникновения самосоревновательности. Мотивационную формулу всякой детской игры вывел Д.Б. Эльконин, подхватил А.Н. Леонтьев: "Не сделать, а делать". То есть важен процесс, а не результат. Захватывает, увлекает само делание. Может иметь значение и результат, если речь идет о конструировании: важно, интересно и делать, и сделать. Но на первое место с точки зрения формирования самосоревновательности я бы поставил не массовую ролевою игру, а именно одиночную, с самим собой. В массовой ролевой игре возникает соревнование не столько с самим собой, сколько друг с другом, а с самим собой может вообще не возникнуть или не выделиться, не вычлениваться из общего игрового процесса. Высшей формой игры с точки зрения саморазвития личности я бы все же назвал не массовую ролевою, а именно одиночную, с самим собой, тоже ролевою. Игру — фантазирование, в которую включается и которую обслуживает всякого ро-



да конструирование и даже нудный труд типа производства булавок, чистки снега, выполнения упражнений по математике, русскому языку, а так же изучение географических карт, чтение, даже настольные игры типа домино. Меня домино само по себе никогда не увлекало, но играть с самим собой и одновременно увлеченно фантазировать с опорой на результаты игры (выигрыш — проигрыш) я мог одно время очень подолгу. Увлечься одиночной игрой в домино можно было благодаря именно случайному характеру выигрыша-проигрыша. Случайные выигрыши-проигрыши определяли сюжет фантазии.

Долгое время вообще всякий труд, в том числе учебный, лично у меня имел смысл только как источник материала для ролевой игры-фантазирования, существовал для игры, ради игры, а вне игры я сразу начинал скучать.

Самостоятельное значение с самого начала имели только книги, то есть читал я и продолжаю читать ради самого чтения, это мое любимое занятие, и работа, и отдых — то, без чего я просто не представляю себе жизни. На что другое, а на книги время у меня всегда было и есть. Я просто очень люблю читать, я — "книгоголик" с первого класса школы. Я был в 1961 году единственным в своей школе первоклассником, который попросил книги на первые же летние каникулы, крайне удивив этой просьбой учителей. И очень скоро мне стали возить книги домой из библиотеки целыми грузовиками, — машину мама просила у себя на работе, и если долго не давали, мы привозили хоть сколько унесем на себе. Чтение сразу стало на всю жизнь главной моей потребностью. Это, может быть, наряду с игрой-фантазированием и спасло меня от комплекса неполноценности, который вполне мог сформироваться в школьных спортзалах и мастерских. Нет, я не противопоставлял: дескать, не получается тут — зато еще как получается здесь. Работала не формула "зато", а просто безразличие и даже отвращение к тому, что не получается. Мне просто и без этого было чем жить, то есть — чем увлекаться. И увлекался я самозабвенно.

Игра-фантазирование, главным источником материала для которой были книги, неизбежно вела и привела меня к собственному литературному творчеству. Первые попытки писать стихи я предпринял уже в восьмилетнем возрасте. Просто, читая в "Родной речи" стихи Пушкина, я думал, что иначе ведь не скажешь, наверное, сразу так и получается. И очень удивился, когда у меня не получилось. В одиннадцать лет уже пробовал писать автобиографический роман. Читать стихи очень любил, и в конце концов оказалось, что очень хочется писать их самому,

— пусть уж получится что получится, лишь бы хоть какая-нибудь "музыка слов" (взамен обычной музыки, по которой я, утратив слух, очень скучал). Разрешив себе сочинять слабейшие вирши, я все-таки мечтал научиться писать стихи по-настоящему, и еще в школе серьезно изучал теорию стихосложения и литературоведение в целом, увлекся чтением литературно-критических статей, которым подражал в своих школьных сочинениях. И когда я задумал серию лирико-психологических самоисследований под общим названием "Достоинство" (замысел этот, как главный замысел всей моей жизни, возник в конце восьмидесятых), и занялся систематизацией своих стихов в соответствии с планом этой серии, — я с удивлением обнаружил, что все главное в смысле овладения поэтической техникой сделано мною еще в школе и первые студенческие годы. Я перепробовал себя абсолютно во всех системах стихосложения, и долгое время мне было все равно, о чем писать, — лишь бы поиграть с новой системой стихосложения, о которой удалось прочитать. И, перечитывая и в соответствии с планом серии самоисследований переписывая свои стихи, я убедился, что незрелость моей ранней лирики объясняется не столько слабым владением поэтической техникой, сколько незрелостью, невзрослостью моей личности — моих тогдашних чувств и мыслей. Чтобы писать хорошие стихи, я должен был личностно саморазвиваться во всех направлениях, а о поэтической технике и существующих поэтических жанрах я уже знал все, что мне нужно было знать.

Это и была уже развитая форма самосоревнования, — творчество, выросшее из игры-фантазирования, "книгоголизма" и тоски по ставшей недоступной музыке. И подсказка Бориса Михайловича Бим-Бада — соревноваться с самим собой, — как и во многих других случаях, просто помогла мне осознать то, что я давно уже стихийно делал.

Формулу "Не по нашим возможностям" я даже подростком терпеть не мог. Я уже тогда осознал, что существует только один способ "измерения возможностей": ставить перед собой цели, задачи, которые кажутся недостижимыми и невыполнимыми, и попытаться все же достичь и выполнить. Справился — значит, недооценил себя, надо "поднять планку". Не справился — не беда: насколько справился, это и есть твой сегодняшний потолок, а завтра он поднимется. Важно не то, что я лучше или хуже кого-то, а то, что сегодня у меня получается лучше, чем вчера, а завтра получится лучше, чем сегодня.

При этом сравнение с другими не исключается, а предполагается, но не в порядке соревнования (куда уж мне уж соревноваться с Пуш-

киным, да и зачем), а в порядке нормальной учебной (самоучебной, точнее) ориентации на некие эталоны, образцы. Идет сознательное самообучение. Эти эталоны, образцы и играют роль тех самых невыполнимых задач, недостижимых целей, которые ты все же пытаешься выполнить, достичь. В.В. Маяковский:

Комсомолец,  
живя  
в твои лета,  
Октябрьским озоном  
дыша,  
Помни,  
что каждый день —  
этап,  
К цели  
намеченной  
шаг.  
Не наши,  
которые  
времени в зад  
Уперли  
лбов  
медь.  
Быть коммунистом —  
значит  
дерзать,  
Думать,  
хотеть,  
сметь.  
У нас  
еще  
не эдем и рай, —  
Мещанская  
Тина с цвелью.  
Работая,  
мелочи соразмеряй  
С огромной  
поставленной целью.

Я бы только заменил сейчас в этих стихах "быть коммунистом" на "быть человеком". И с такой поправкой я по-прежнему принимаю эти стихи как лучшую формулу самосоревновательности, вообще саморазвития личности.

Окрепнув в соревновании с самим собой, можно, — и почему бы не посоревноваться, — и с другими. Но тогда это уже будет как своего рода экзамен, самопроверка, а не повод задрать или опустить нос. Способ

выяснить, на какой же уровень я вышел, что сделано, что еще надо сделать. И снова приниматься за самосоревнование. Даже в соревновании с другими для меня уже не очень существенны чужие показатели. На первом месте прежде всего, даже только — мои. И никто мне в соревновании с другими не пример, не указчик, не начальник. А если пример, то выбранный сознательно мною самим, как следующий уровень, на который я сам хочу — и постараюсь — подняться. Я сам себе выбираю эталоны и учителей. Я любил своих лучших учителей, я сам хотел у них учиться, и сейчас нахожу себе учителей и учусь у них. Я продолжаю учиться и у тех, кого нет в живых, — по их книгам, по благодарной памяти о них, постоянно жгущей стыдом за себя и болью за них, тоской по ним, по живому общению с ними.

Иными словами, в соревновании с самим собой я учусь подлинному самоуважению, которое невозможно без умения быть благодарным всем, кто в этом соревновании так или иначе поучаствовал. В соревновании с самим собой формируется моя гордость, а никак не гордыня. Гордость предполагает трезвую самооценку, знание себе цены, а гордыня — задирание носа, когда "амбиция" оказывается явно "не по амуниции". Человек с гордыней — как тот король, который воображал, будто одет по последней моде, а на самом деле разгуливал нагишом. Гордость требует постоянной самопроверки, самокритики, а гордыня этого не терпит, сразу пускается в демагогическое "доказывание" собственной непогрешимости. Да и Бог бы с ней, с гордыней, доказывала бы на деле, но тогда она была бы не гордыней, а гордостью. А то "доказывает" чисто на словах, и никак иначе не может: на то она и гордыня, а не гордость.

Л.С. Выготский выделил "актуальный уровень развития" — его "вчерашний день", то есть то, с чем ты справляешься совершенно самостоятельно, без посторонней помощи. "Уровень ближайшего развития" — это сегодняшний день развития, тот уровень, который для тебя в одиночку пока недостижим, но уже достигим при условии чьей-то помощи, поддержки, подсказки, — будь то живой человек, учитель, или книжка, по которой ты учишься сам, сам себя учишь. Между этими двумя уровнями лежит "зона ближайшего развития". Так вот, соревнование с самим собой эту зону расширяет в бесконечность, превращает в зону безграничного развития. Соревнование с самим собой — это механизм пожизненного движения от одной вершины личностного развития к другой. Поначалу эти "вершины" имеют значение только для тебя самого, интересны лишь как факт твоей биографии. Но рано или поздно, соревнуясь с самим собой, ты достигнешь таких вершин, которые

имеют значение уже для всех, а не только для тебя. Не стесняйся лишь "дерзать, думать, хотеть, сметь". Будешь стесняться — уничтожишь и зону ближайшего, не то что "безграничного", развития. Покончишь с собой как личностью. Захлопнешь над самим собой гробовую крышку, как былинный богатырь Святогор. И, так же как Святогора, никакой Илья Муромец тебя из этого гроба уже не вызволит.

Принцип самосоревновательности имеет всеобщее значение, но, как и все остальные принципы совместной педагогики, приобретает особую актуальность в экстремальных условиях инвалидности. Постоянно побеждать инвалидность — это и значит постоянно соревноваться с самим собой. Только так дети-инвалиды, и вообще инвалиды, могут заслужить уважение и любовь здоровых. Только так они могут заслужить восхищение, а не брезгливую жалость, а то и просто брезгливость без всякой жалости. И поэтому так важно в совместной педагогике обеспечить для ребят как можно более богатую среду — богатую возможностями для самой разнообразной деятельности, для самых разнообразных увлечений, — богатую самыми разными поприщами (областями, сферами деятельности) для соревнования с самими собой.

### ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Многих ошарашивает сама постановка вопроса о соревновании с самим собой. Помогите этим многим и докажите, что соревнование с самим собой — бессмыслица, а имеет смысл только соревнование с кем-то другим.

2. Возможно ли развитие-саморазвитие без азарта? Обоснуйте, что азарт не приводит ни к комплексу неполноценности, ни к комплексу сверхполноценности. То есть не вынуждает ходить ни с задранной, ни с опущенным носом. Обоснуйте, что азарт связан с внутренней, а не чисто внешней мотивацией деятельности индивида.

3. Докажите, что одиночная ролевая игра-фантазирование — это повод для постановки психиатрических диагнозов, а не нормальный и притом самый желательный, потому что самый результативный в духовном отношении, вариант развития-саморазвития. Докажите, что высшая форма детской игры — массовая ролевая игра-драматизация, а никакая не одиночная игра-фантазирование. И тогда соревнование с другими — от Бога, а соревнование с самим собой — от Лукавого.

4. Докажите, что азарт в соревновании с другими тождествен увлеченности в соревновании с самим собой. Докажите, что научиться уважать себя можно только в соревновании с другими, а соревнование с самим собой ничего для самоуважения не дает.

5. Журналисты любят рассуждать об окончательной победе инвалида над инвалидностью. Докажите, что инвалидность можно "победить" без физического излечения, а не побеждать всю жизнь, каждую секунду жизни. Докажите, что вечная более-менее успешная борьба с инвалидностью (не победа над ней!) возможна без соревнования с самим собой.

## Л е к ц и я   Х II

### ПРИНЦИП УЕДИНЕННОГО ТРУДА ДУШИ (ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ)

Сам термин "труд души" взят мною из стихотворения Николая Заболоцкого, которое привожу полностью и очень хотел бы, чтобы вы тоже (как и я) выучили его наизусть, пронесли через всю жизнь как девиз, как самую общую и вместе с тем точную, конкретную программу жизни.

Не позволяй душе лениться!  
Чтоб в ступе воду не толочь,  
Душа обязана трудиться  
И день и ночь, и день и ночь!  
Гони ее от дома к дому,  
Тащи с этапа на этап,  
По пустырю, по бурелому,  
Через сугроб, через ухаб!  
Не позволяй ей спать в постели  
При свете утренней звезды.  
Держи лентяйку в черном теле,  
И не снимай с нее узды.  
Коль дать ей вздумаешь поблажку,  
Освобождая от работ,  
Она последнюю рубашку  
С тебя без жалости сорвет.  
А ты хватай ее за плечи,  
Учи и мучай дотемна,  
Чтоб жить с тобой по-человечьи  
Училась заново она.  
Она рабыня и царица,  
Она наперсница и дочь,  
Она обязана трудиться  
И день и ночь, и день и ночь!

Не удивляйтесь, что я использую как источник научного творчества, в том числе источник терминологии, произведения искусства. Ничего еретического в этом нет. Не стоит замыкаться в рамках своей "специальности", считая достойной своего профессионального внимания

только специальную литературу. Знать ее, конечно, по возможности нужно, но в своей работе, вообще в своем духовном мире надо использовать все доступное вам культурное поле, и чем шире это поле, тем лучше, — тем меньше опасность догматизма, тем выше творческий потенциал.

Лично у меня все время переливаются друг в друга разные сферы творчества, и выделить тут какую-то "главную" сложно, да и не нужно выделять, — прекращение работы в любой из этих сфер резко обеднит остальные. Например, термин "филосфера" (сфера любви) впервые появился у меня в поэме "Свет", и сразу же возникла потребность в его теоретической, а не только художественной разработке; поэтому, когда меня спросили, на какую тему я хотел бы сделать доклад на симпозиуме по психологии смысла жизни, я, что называется не моргнув глазом, ответил: "Филосфера и смысл жизни". Как видите, факт художественного творчества может стать и фактом творчества научного, как и наоборот, — у одного и того же человека или у разных в порядке взаимного или одностороннего заимствования.

Превращая образ Н. Заболоцкого "труд души" в научную концепцию, приходится разобраться в структуре общения. Не на уровне "общаться — хорошо, а не общаться — плохо", а на уровне понятия общения (что это такое) и видов общения.

Общение — это такой процесс, такая деятельность, которая предполагает взаимодействие двух субъектов. Как минимум двух. А субъект — это источник некой инициативы, предсказуемой или непредсказуемой. Примем эти определения как рабочие: на их полноту я бы не решился претендовать.

Чисто эмпирически можно выделить по крайней мере три вида общения:

- 1) прямое общение — непосредственно с кем-нибудь (в том числе с животными);
- 2) опосредствованное общение — через книги, вообще через что-нибудь с авторами, создателями этого чего-нибудь;
- 3) общение с самим собой.

В каждом из констатированных видов общения можно выделить еще множество подвидов. Да и видов общения может быть больше трех, — отмеченные, пожалуй, просто самые бросающиеся в глаза, самые заметные. А, например, общение религиозных людей с Богом, общение любящих на расстоянии (не через переписку) или с умершим любимым существом (как у меня с мамой, и не только с ней), — в намеченную классификацию вряд ли укладывается.

Кроме того, и границы между намеченными тремя видами общения не жесткие, то есть возможны пограничные формы. Только что упомянутая переписка — это что: прямое общение (между теми, кто переписывается, как бы вид разговора); опосредствованное общение (через письма — с их авторами, а не так, как при личной встрече); или же общение с самим собой (собственно писание писем, как вид творчества)? Наверное, и то, и другое, и третье. А прослушивание музыки в записи — или непосредственно в концертном зале? Прямое (с исполнителями), опосредствованное (с композитором, отсутствующим или умершим), с самим собой (степень полноты восприятия, глубины эстетического впечатления, подготовленности вашего духовного мира, вашей эмоциональной культуры к наслаждению данным произведением)?

Я к тому, что всякого рода классификации, разграничения, выделения — вещь весьма и весьма условная, и относиться к ним как чему-то абсолютно, на все времена верному, какой бы авторитетный теоретик их ни создал, — не стоит. Мне, пожалуй, легче относиться с некоторой иронией к любым схемам, классификациям, так как я одинаково дома (или одинаково дилетант) и в науке, и в искусстве. В качестве ученого я должен прежде всего найти место данного явления среди других явлений, а значит, волей-неволей вынужден классифицировать явления. В качестве поэта я, наоборот, должен брать каждое явление в его единичности, уникальности, неповторимости, должен не столько ставить его в тот или иной ряд, сколько выделять из любого ряда, — должен интересоваться явлением самим по себе.

И когда один и тот же человек к одним и тем же явлениям подходит с обеих этих позиций, он учится скромности. То есть учится не принимать плоды собственного или чужого творчества за истину в последней инстанции, за нечто правильное раз и навсегда. Учится критичности и самокритичности в творчестве, да и вообще в жизни. Учится одновременно и сомневаться в чьих бы то ни было выводах, и доверяться — интуитивному постижению самой "нереальной" реальности.

Б. Спиноза выделял три рода познания: воображение, которое он понимал как непосредственное восприятие; разум, то есть получение знания рационально-логическим путем, а так же путем эксперимента (наука); и интуицию, которую Б. Спиноза определял как "непосредственное постижение Бога", то есть получение истины в результате озарения, вспышкой, без очевидного ее источника, когда непонятно, да и не слишком важно, откуда она взялась, — главное, что это именно истина.



Интуиция — это всякое "непосредственное постижение", не только Бога, а чего угодно. Именно постижение, озарение, мгновенное прозрение истины, а не постепенное познание, познавание, мучительное добывание, кропотливый поиск истины. И вовсе не обязательно постижение — результат познавания; постижение может, наоборот, предшествовать познаванию; у постижения свой, самостоятельный механизм, и если он нам непонятен, это еще не повод отрицать его существование.

Когда пишу стихи, я вполне сознательно позволяю себе "забыть" и про материализм, и про идеализм, и вообще про все на свете "измы", — забыть о том, что бывает, чего не бывает, что возможно, что невозможно, что правдоподобно, что неправдоподобно. И на полном серьезе настаиваю, что поэма "Свет" непосредственно мне продиктована только что умершей мамой.

Как ученый я обязан либо обосновать эти свои интуитивные прозрения в поэзии, либо отречься от них как от "вымысла", в поэзии простительного, но недопустимого в науке и в "обычной" жизни. Предпочитаю — обосновывать, а не отрекаться, и вот почему мне понадобилась теоретическая разработка понятия "филосфера", мелькнувшего первоначально как поэтический образ.

С той же целью обоснования, осмысления интуитивных прозрений я оказался вынужденным углубиться и в мистическую литературу... Что это получается за наука и что за искусство, — пускай уж судят ряды как угодно, в меру каждый своей испорченности или непопорченности...

В конце концов, Э.В. Ильенков, в цикле работ по эстетике, настаивал на равноправии науки и искусства как методов познания или, точнее (особенно по отношению к искусству), постижения реальности. (См. Э.В. Ильенков. Искусство и Коммунистический идеал. Сборник статей по эстетике и философии. М., "Искусство", 1984.) Этот тезис позволяет мне со спокойной совестью — то есть вполне бессовестно и нагло — фантазировать в науке и мыслить в искусстве. Хоть, может быть, сам Эвальд Васильевич далеко не во всех случаях погладил бы меня по головке за такое практическое применение его тезиса. Но раз наука и искусство равноправны, почему бы в собственном творчестве не воспользоваться преимуществами обоих одновременно? Разграничивать их, делить между ними "сферы влияния", — охотников и мастеров много и без меня.

Однако вернемся к труду души, хотя все сказанное выше не было "лирическим отступлением": речь шла не о чем другом, как именно о

формах именно труда души. Вот и продолжим разговор об этих формах в рамках нашей темы.

Разумеется, всякое общение требует труда души, если есть кому трудиться, то есть если есть душа. А трудно оспаривать, что бывают бездушные дети и еще более бездушные взрослые. Откуда они берутся и как уменьшить их поголовье, исключая, разумеется, такой простой способ, как их физическое истребление, — именно об этом мы с вами размышляем на протяжении всего моего лекционного курса. Именно это — предмет исследований и цель практической работы в области психологии и педагогики, а иначе непонятно, зачем вообще огород городить.

Когда речь идет об опосредствованном общении, тем более об общении с самим собой, к термину "труд души" приходится добавить эпитет "уединенный". То есть труд души в этом случае совершается в уединении, а вполне может совершаться и вместе с другими людьми. Бывает уединенный труд души, а бывает — коллективный. Запомним это, — несколько ниже пригодится, — и разберемся немного в другом: ясно, уединение предполагает, что человек физически один; но одинок ли он при этом? Одно ли и то же — уединение и одиночество?

Я бы выделил два вида одиночества — объективное и субъективное. Разумеется, опять условно. Разница в том, как переживается одиночество, и переживается ли вообще. Страдаем мы от него или нет.

Например, слепоглухорожденный — или рано потерявший зрение и слух ребенок, — объективно безмерно одинок. В третьей лекции я ссылался на А.И. Мещерякова, который главное социальное следствие слепоглухоты видел именно в одиночестве. Но это одиночество до поры до времени (а то и никогда) не осознается и, следовательно, не переживается как источник страданий. Ребенок в большей мере объект обслуживания, чем субъект общения, причем субъект общения даже в меньшей степени, чем кошка или собака, — не даром в тифлосурдопедагогической литературе кочует сравнение такого ребенка с "полуживотным-полурастением". Это состояние — следствие обрыва обычных, ориентированных на зрение и слух, социальных связей, которые, строго говоря, не оборваны даже, а просто изначально отсутствуют, никогда не существовали. Не существовали в силу недоступности обычных, ориентированных на зрение и слух, способов общения, способов завязывания социальных связей. Ни сном ни духом не ведая ни о том, что слеп и глух (потому что не знает о существовании зрения и слуха), ни о том, чего лишается из-за слепоглухоты, — не зная другого существования, чем то, которое ведет, — такой ребенок и не страдает от

своего одиночества, хотя объективно более абсолютное одиночество трудно себе представить. Этот ребенок не субъект, а лишь объект своего одиночества, ибо для него его одиночество — просто ситуация, в которой он существует (не живет!). Вот это или подобное (например, заключение в одиночной тюремной камере с момента рождения) я и называю "объективным одиночеством".

Совсем другое дело — одиночество субъективное. Оно — следствие именно обрыва социальных связей, которые когда-то существовали, — а не того, что эти связи изначально отсутствовали. Следствие потери либо деформированности, искаженности (в результате хронического конфликта, например) этих связей, а не их изначально отсутствия. Как известно, "что имеем — не храним, потерявши — плачем". Да еще как плачем! Мы активно жалуем себя, тяжело переживаем утрату или искажение нормальных связей с другими людьми, проклиная то (например, слепоглухоту), из-за чего связи оборвались, ищем и находим виновников искажения связей, виновников их конфликтности (как правило, такими виновниками осознаем не столько себя, сколько других, и надо долго и сильно перемучиться, прежде чем догадаешься, что главный-то виновник, скорее всего, ты сам; помочь понять это, а значит, направить усилия на изменение самого себя, а не окружающих, — и есть задача психотерапевта).

Ниже нас будет интересовать главным образом такое, субъективное, одиночество. Сразу скажу, что его роль в саморазвитии личности далеко не однозначна: она может быть, как ни странно, и положительной.

В любом случае одиночества никто не жаждет. А если жаждут, то, значит, путают его с уединением. Одиночество — что объективное, что субъективное, — всегда беда, всегда несчастье, осознаваемое, переживаемое или нет. Одиночество — либо причина отсутствия души, более того, глубочайшего недоразвития психики (в случае объективного одиночества), либо — источник страданий души (в случае одиночества субъективного).

Уединение тоже может быть вынужденным, но в развитой форме оно всегда добровольно, ибо является одной из главных духовных потребностей, если не самой главной. Именно потребностью в постоянном труде души, по преимуществу уединенном. Уединенный труд души — это победа над скукой, это — когда интересно наедине с самим собой, со своим увлечением, с тем, чем интересно и потому хочется заниматься и в одиночку, а не только в компании с кем-нибудь, и даже в одиночку интересней.

Скучает только бездельник. Но тогда и его прямое общение — это способ убежать от самого себя, пустого, бессодержательного, а вовсе не уча-

стие в совместном, коллективном труде души. Как видите, и прямое общение — не всегда хорошо. Иной раз от него приходится спасать, и это тоже — одна из задач психотерапевта, и не только психотерапевта.

Всякий труд души, и особенно уединенный, является непременным условием формирования и развития такой способности, как рефлексия. Речь идет о способности к осознанию действительности, в том числе самого себя, своего места в ней. Труд души предполагает превращение реальности в действительность, — в то, внутри чего действуешь.

Такое понимание действительности беру у С.Л. Рубинштейна, из его работы "Человек и мир", где категория действительности производится от категории действия. С этой точки зрения действительность не просто то, что существует, а то, внутри чего и с чем действуют, и что действием впервые создается. (См. С.Л. Рубинштейн. Проблемы общей психологии. М., "Педагогика", 1976.) Работая над превращением реальности в действительность, воссоздавая действительность, пользуясь действительностью, живя в действительности, созданной не нами, а другими людьми, всем человечеством до нас и независимо от нас, — мы учимся сознательно относиться к действительности, а через нее к реальности, учимся рефлексии, вообще отношению.

В первой главе "немецкой идеологии" К. Маркс и Ф. Энгельс пишут, что "животное не относится ни к чему и вообще не относится". То есть оно, конечно, объективно является частью природы, но ни самой этой природы, ни себя как ее части не осознает. К. Маркс и Ф. Энгельс, таким образом, прямо связывают категорию отношения с категорией сознания, осмысления, "прояснения" (как они это определяют) своего места в мире.

Рефлексия и есть способность относиться к миру сознательно, осознанно, осознавать прежде всего свое место в мире, а вместе с тем и сам мир. Это верно в равной степени как для человечества в целом, так и для отдельного человека, — если, конечно, он смог стать человеком, а не остаться в сущности животным (таких "человекообразных" сколько угодно среди представителей биологического вида *Homo Sapiens*, а не только среди человекообразных обезьян).

Относиться к миру и к себе в мире, то есть осознавать мир и себя в мире, рефлексировать о мире и о себе в мире, — надо учиться, и притом всю жизнь. Рефлексии нельзя научиться окончательно, ей можно начать учиться, а потом учиться всю жизнь, потому что до конца дней есть о чем рефлексировать, есть что осознавать. Это хорошо понимал Я. Корчак, и именно это он имел в виду, когда писал:

"Едва ребенок установил, что мама у него для того, чтобы выполнять его желания или идти им наперекор, папа приносит деньги, а тети — шоколадки, как у себя в мыслях, где-то в себе он открывает новый, еще более удивительный мир.

"А дальше надо отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной.

"Вот, волосы седые, а работа не кончена".

Мы с вами разумные существа постольку, поскольку рефлекслируем.

Рефлексия — одна из проблем, находящихся в центре внимания философии, психологии, педагогической антропологии. Э.В. Ильенков настаивал всю жизнь, что "школа должна учить мыслить". То есть учить осознавать мир и себя в мире, учить рефлексировать, а не наудачу запихивать в ребячьи головы разнообразные сведения в надежде, — авось пригодятся, и даже (это хуже) в непоколебимой уверенности, что все сведения пригодятся. А не пригодятся, так пусть будут на всякий случай.

Уединенный труд души — это лучшая да, пожалуй, и единственная школа общения с самим собой. Как это возможно? Ведь нужно как минимум два субъекта. В том-то и дело, что второй и третий и десятый субъекты — налицо: это все я сам. Я могу взять на себя роль другого, перевоплотиться в другого, — но это все я сам (ролевая игра, творчество, и не только театральное искусство, и не только искусство, но и разного рода теоретические модели). Я сам себя обучаю, сам себя воспитываю, сам себя развиваю. Я доволен и недоволен собой, я горжусь собой и мне за себя стыдно. Я сам себя критикую и сам себе воздаю по заслугам, я "сам свой высший суд" (А.С. Пушкин). Я озабочен, что в чем-то не такой, каким хотел бы быть. Я сравниваю себя с собой прежним, проектирую себя будущего.

Пожалуй, вершина отношения к самому себе как другому — соревнование с самим собой. Совершенно сознательное соревнование, утверждение себя, самоутверждение не столько в сравнении с кем-то вне меня, сколько именно с самим собой — прежним, настоящим и будущим.

Этот второй — и вообще который по счету? — субъект общения — я сам — для меня самого часто непредсказуем. Он (я) может выкинуть такое, и плохое и хорошее, чего я от него (от себя) никак не ожидал. Положа руку на сердце, я никак не поручусь, что сам себя знаю. Я — для самого себя — вечный предмет изучения, исследования, — самоисследования.

И этой множественностью собственной субъективности, то есть выяснением отношений с самим собой, я озабочен гораздо больше, чем отношениями с другими людьми. Больше того, отношения с другими людьми фатально, неизбежно оборачиваются отношениями с самим собой: хотя бы в чем я прав по отношению к ним, в чем неправ... В чем виноват, в чем не виноват, в чем хоть и не все благополучно, и даже трагично, но иначе быть не могло...

Ведь что, в сущности, меня лично беспокоит после смерти мамы, да и всегда беспокоило при ее жизни? Сама мама, ее состояние, ее комфорт, душевный и физический? Ее достойные проводы в последний путь? Да, конечно. Но прежде всего: хороший я сын или плохой, удастся ли мне любить маму так, как она того заслуживает, не сократил ли я ей жизнь, то есть не виноват ли в какой бы то ни было степени в ее смерти, все ли для нее сделал, что мог сделать, мог ли лелеять, беречь ее больше, чем лелеял. А это все выяснение отношений не с мамой, а с самим собой — по поводу мамы. И точно так же — в отношениях со всеми без изъятия другими людьми: главный вопрос — не какие они, а какой я с ними.

И такая придирчивая пристальность к самому себе — противоположность эгоизму. Эгоист — именно тот, кто с самим собой отношений выяснять не умеет и не хочет. Для кого нет вопроса, какой он, потому что ответ заранее ясен — хороший! Он-то хороший, всегда и со всеми, это с ним кто-то плох. Вот это и есть эгоизм, то есть — моносубъективность (я — один, меня не может быть много).

Уединенный труд души как школа общения с самим собой — это школа полисубъективности, множественной субъективности, когда субъектов общения два и больше, и все они — я. Это школа отношения к самому себе, школа выяснения отношений с самим собой. По поводу — всех остальных отношений с миром.

### ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Обоснуйте весьма распространенное понимание общения, выраженное в афоризме: "Разговоры, разговоры, — слово к слову тянется..." То есть за общение признается только прямое, непосредственное речевое взаимодействие. Докажите, что ни опосредствованное общение, ни, тем более, общение с самим собой — не общение. В таком случае — что?

2. Дайте обоснование тезису: "Души нет (как нет Бога), а следовательно, не может быть и труда души". Но "душу" при этом недостаточно определить как нечто несуществующее. Чего именно нет? — Докажите обратное, что душа есть у всех, опять-таки со-

держательно уточнив, что именно есть. Следовательно, для вас неприемлемо выражение: "бездушные люди". Или все же приемлемо? Тогда как совместить признание бездушия с признанием наличия души у всех?

3. Докажите, что между одиночеством и уединением нет никакой разницы, и что, следовательно, потребность в уединенном труде души — нечто ненормальное, бессмысленное, не подлежащее психолого-педагогическому культивированию, воспитанию.

4. Докажите, что категория отношения не связана с категорией сознания, а действительность и реальность — это одно и то же. В таком случае откуда берутся рефлексия и полисубъективность Я? Или полисубъективность — миф, а на самом деле каждый из нас представляет собой только один субъект, не перевоплощающийся внутри себя в несколько субъектов, ведущих между собой диалог, иногда весьма напряженный, перерастающий в непримиримый спор?

### **Л е к ц и я   Х И И**

## **ПРИНЦИП УЕДИНЕННОГО ТРУДА ДУШИ КАК ОСНОВНОЙ ФОРМЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Уединенный труд души имеет такое гигантское значение в духовной жизни личности, что, пожалуй, не будет преувеличением утверждать: уединенный труд души — основная форма духовной жизни, такая форма, вне которой и без которой сколько-нибудь полноценная духовная жизнь вряд ли возможна. Но если так, то в психолого-педагогической работе всю проблематику развития-саморазвития личности необходимо ориентировать именно на уединенный труд души, на проблему его возникновения и развития до самого высокого уровня. И любые классификации условий личностной полноценности, любые периодизации развития-саморазвития нужно ориентировать именно на уединенный труд души, на его становление. Уединенный труд души оказывается стержнем, без которого классификации и периодизации рассыпаются в прах, или превращаются в суету вокруг второстепенных подробностей, при которой (суете) самое главное остается незамеченным или недооцененным.

Коль скоро мы осознали гигантское значение уединенного труда души как основной формы духовной жизни личности, нам никак не обойтись без переориентации на эту форму абсолютно всего имеющегося психолого-педагогического материала. И даже, пожалуй, не только имеющегося, наличного, — но всякого возможного.

Давайте вспомним. Во второй лекции мы бегло коснулись проблемы условий личностной полноценности. И получилось, что высокое, полноценное развитие личности невозможно без следующих трех условий:

- 1) без уединенного труда души;
- 2) без такого уровня самостоятельности, уровня разрешимости своих проблем, уровня формируемости образа жизни в соответствии с личностным потенциалом, — который обеспечил бы возможность быть внутренне свободным, то есть быть самим собой;
- 3) без такого уровня содержательного, глубокого, творческого общения, который оказался бы достаточным для преодоления любого кризиса, то есть достаточным для того, чтобы не бояться будущего.

Уединенный труд души — не просто первое из перечисленных трех условий, а главное условие, и даже единственное. Два других условия возможны только при наличии уединенного труда души, как его следствие. Ни внутренняя свобода личности, ни спокойное, деловитое, созидательное отношение личности к собственному будущему, — без и вне уединенного труда души просто неосуществимы, немыслимы, невозможны.

А что получится, если попытаться учесть возникновение и дальнейшее становление уединенного труда души в общей периодизации детского развития-саморазвития? Пытаясь осмыслить становление собственной личности от раннего детства до студенческих лет, а так же свой последующий психолого-педагогический опыт, я пришел к периодизации развития-саморазвития личности, основанной на внутренней личностной логике развития, без жесткого соотнесения с теми или иными паспортно-возрастными рамками.

Под внутренней логикой личностного развития-саморазвития имеется в виду вся история этого процесса, вся уже возникшая — и предопределяющая перспективу — система поведенческих стереотипов, предпочтений, тенденций. Эта внутренняя логика может быть либо благоприятной, либо неблагоприятной для возникновения уединенного труда души. Но если уединенный труд души возник, то именно он и оказывается тем решающим фактором, под воздействием которого внутренняя логика личностного развития-саморазвития вообще создается.

По критерию этой внутренней логики я выделил следующие четыре этапа.

1. Стихийное саморазвитие в процессе овладения навыками самообслуживания в быту под руководством и с помощью близкого взрослого.



Совпадает с этапом первоначального развития по И.А. Соколянскому и А.И. Мещерякову.

О саморазвитии речь идет потому, что особо акцентируется собственная детская активность, без провоцирования, поощрения, направления которой в совместно-разделенной дозированной деятельности взрослого и ребенка любые развивающие усилия взрослого результата не дадут. А.И. Мещеряков в этой связи ссылается на П.Я. Гальперина, на его учение о поэтапном формировании умственных действий (первый этап), — формировании, так же обеспечиваемом совместно-разделенной дозированной деятельностью.

Саморазвитие ребенка на этом первом (в предлагаемой мною периодизации) этапе названо стихийным, так как собственная детская активность, без которой оно неосуществимо, носит скорее вынужденный, чем сознательно-добровольный характер. Ребенок саморазвивается, потому что вынужден делать то, чего от него добиваются, учиться тому, чему его хотят научить, — вынужден вопреки собственному, подчас отчаянному, сопротивлению. Он на этом этапе не может осознать, по выражению Э.В. Ильенкова, "что и как он на самом деле делает", чему и как, а главное — зачем, он вынужден учиться.

2. Стихийное саморазвитие в процессе совместно-разделенной — бытовой, игровой, трудовой и так далее — деятельности как со взрослыми, так и с детьми, особенно превосходящими по уровню развития; деятельности, внутри которой совершается речевое развитие от первичного набора сигнальных жестов до свободного владения национальным словесным языком как основным средством общения, в том числе (в перспективе) общения с самим собой.

Так как словесный язык у слепоглухонемых и глухонемых детей носит "официальный" характер, то есть предназначен только для общения со взрослыми, которые этот язык ребенку навязывают, для него непонятно зачем, — очень важно общение таких детей с нормально слышащими, для которых словесный язык — основное средство общения, родной, а не "иностраный". И, как показывает совместно-педагогическая практика в лагерях Детского ордена милосердия, в таком общении словесно-речевое развитие глухонемых и слепоглухонемых детей действительно резко ускоряется. Ибо словесная речь оказывается нужна для взаимопонимания и как можно более полного самовыражения в какой-либо совместной деятельности (в игре, в совместных "творческих делах"), а не для выслушивания нотаций и назиданий взрослых, то есть оказывается действительно жизненно необходимой.

3. Стихийно-сознательное саморазвитие в большой ролевой игре и в реализации всевозможных увлечений (лепкой, рисованием, конструи-

рованием, драматизациями, чтением, всякого рода попытками литературного творчества).

На этом этапе в творческом уединении, заполненном лепкой, рисованием, чтением и тому подобными занятиями, хотя бы просто фантазированием, — зарождается (может зародиться) умение общаться с самим собой.

Осуществляется все более интенсивный труд души, в котором накапливается материал для содержательного непосредственного общения.

В процессе реализации увлечений, стихийном постольку, поскольку ребенок занимается тем, что ему нравится, и именно потому, что ему это нравится, не думая, конечно, о том, как это сказывается на темпах, качестве и направленности его саморазвития, — постепенно определяется приоритетная сфера духовных интересов, осознание которой может привести ко все более сознательному выбору направлений саморазвития и к сознательным же попыткам самореализации в выбранных направлениях.

То есть третий этап — переходный между стихийностью и сознательностью саморазвития. Именно на этом этапе начинаются попытки осознания не только мира вокруг себя, но и себя в мире, прежде всего своего места среди других людей, то есть начинает формироваться рефлексия.

Пока еще на эмоциональном уровне формируются начатки будущей мировоззренческой системы. Формируются эмоционально-мотивационные предпочтения, которые позже определяют мировоззренческий выбор.

4. Сознательное саморазвитие в зрелом творчестве и самотворчестве (то есть творчестве себя, в самосозидании).

Формирование мировоззренческой системы (индивидуальной, именно данной личностью признанной за свою, данной личностью предпочтенной, картины мира) на основе ранее возникших эмоционально-мотивационных предпочтений.

С опорой на мировоззренческую систему — определение смысла жизни и попытки его сознательной реализации в образе жизни (при условии достаточного стимулирования воли к жизни и жажды жизни как извне (прежде всего наличие-отсутствие изоляции, одиночества), так и изнутри (особенно совесть и любовь, причем не столько ко мне — кого-то "другого", сколько моя)).

Возрастные границы этих этапов абсолютно индивидуальны, и пытаться определить эти границы для всех — не для каждого, а именно для всех одни и те же, — просто нелепо. Ясно, что далеко не все дорастают не только до четвертого, высшего, но даже до третьего этапа. Пожизненно застревают на втором, а то и на первом.

Содержание третьего и особенно четвертого этапа определяется трудом души, особенно уединенным. Без него на высшие этапы личностного развития-саморазвития подняться невозможно. Первые два этапа рассматриваются, в сущности, как подготовительные, на которых создается — или не создается — база для самостоятельного труда души (несамостоятельный имеет место с самого начала, иначе никакого развития-саморазвития не будет).

Формирование же человеческого или бесчеловечного образа действий (образа жизни) идет с самого начала, на всех этапах саморазвития, буквально с пеленок, как выбор способа выхода из различных конфликтных ситуаций в разнообразном общении с окружающими людьми, — выбор способа реагирования на чужую и свою человечность или бесчеловечность в том или ином единичном случае.

Нарочитый нажим на термин "саморазвитие" подчеркивает собственную активную роль растущего человека как субъекта своей жизни, — сначала стихийного, а затем, если повезет, все более сознательного субъекта. Возрастные рамки выделенных этапов (периодов) развития могут быть очень сжаты или крайне растянуты, — в зависимости как раз от собственной активности субъекта саморазвития, от того, насколько она стимулируется или подавляется другими участниками этого процесса.

Дело в том, что саморазвитие, разумеется, невозможно в одиночку. В моем саморазвитии участвует множество людей, и если я говорю все же именно о саморазвитии, то этим подчеркивается, что главный субъект саморазвития, главный его участник — я сам, а не кто-то другой. Роль остальных тоже определяющая в большей или меньшей степени. Но эти остальные могут что бы то ни было определить только при условии, что я сам действую, пусть и под их руководством, направляемый ими. Или не под руководством, а с помощью, которой сам прошу, либо она мне добровольно предлагается.

Возможны и другие формы взаимного участия в саморазвитии друг друга (в том числе НАЖИМ, ПРИНУЖДЕНИЕ — к совершенно определенным, желательным для принуждающего, ЛИЧНЫМ УСИЛИЯМ принуждаемого). Так что речь всегда идет, в сущности, о взаиморазвитии. Но без моей собственной, хотя бы вынужденной, активности, без моих личных усилий — никто ничего у меня не "разовьет". И чтобы не упустить из виду это важнейшее обстоятельство, лучше пользоваться именно термином "саморазвитие".

Уединенный труд души может не только быть основой для разработки общей периодизации саморазвития личности, но и иметь самостоятельную периодизацию. В этой самостоятельной периодизации отражается изменение характера уединенного труда души, его мотивации, его роли в общем саморазвитии. Уединенный труд души — основная форма саморазвития, его главная движущая сила с момента возникновения. Она может видоизменяться следующим образом.

1. Импульсивная увлеченность теми или иными творческими видами деятельности.

То есть уединенный труд души еще не стал основной духовной потребностью, не стал постоянным, а носит эпизодический, ситуативный характер. К нему может принудить и одиночество, и просто дефицит прямого общения. Уединенным трудом души можно заняться со скуки, или чтобы "доказать" своим обидчикам, что тебе и без них хорошо.

2. Определение приоритетной сферы интересов.

Наступает момент, когда уединенный труд души приобретает самостоятельное значение, становится самостоятельной ценностью, духовной потребностью. Мне становится интересно — и все интересней — с самим собой. Я больше не умею скучать. И в уединенном труде души постепенно определяется, точнее создается, сфера главных моих интересов, собственно личностных потребностей. Я больше, например, не могу обойтись без книг, без определенной музыки и многого другого.

Возникает иерархия интересов: вот эти главные, а те — второстепенные для меня. Вот про это — как можно больше, а про то — как получится, интересно повозиться, но не жалко, если не удастся. То, чего нужно как можно больше, и есть область, сфера приоритетных, главных моих интересов. Эта сфера преимущественно и характеризует мое "Я", мою личность.

То есть на этом этапе я наконец-то удосуживаюсь выяснить, кто же я такой, где я, а где — не я, или уже не совсем я. Формируется мой духовный облик, а под его влиянием может измениться и физический (не зря же говорят, например, про одухотворенные, строгие, добрые и так далее лица).

Все это может получаться как бы само собой, не осознаваться до поры до времени. Но чем скорее это будет мною осознано, тем лучше: с этого момента я — хозяин своей человеческой судьбы.

(О том, как психическим обликом может определяться чисто физический, телесный облик, пишет Э.В. Ильенков в работе "Что же такое личность":

"Плюшкин и Гобсек — уродливые порождения мира частной собственности. Потому-то о них (вернее, личностях подобного типа) можно читать даже в газетах, а не только в сочинениях Гоголя и Бальзака, где они были не просто описаны, но и проанализированы как типичные (тем самым необходимые) фигуры "ансамбля" индивидов, связанных между собой отношениями частной собственности, товарно-денежными отношениями. Гоголь и Бальзак разгадали и раскрыли миру секрет рождения и развития личности этого типа. "Человеческая комедия" и "Мертвые души" показали, что в Гобсеке и Плюшкине нет ровно ничего загадочного и мистического. Их психология была художественно точно объяснена именно потому, что это объяснение производилось как тщательный анализ тех фактических отношений между индивидами, того "ансамбля" их взаимоотношений, которые с необходимостью рожают и стимулируют личность совершенно определенного типа, формируя даже внешний облик, даже "сухопарые, как у оленя, ноги", на которых ростовщик весь день бегаёт по Парижу".)

3. Формирование мировоззренческой системы, личностной позиции и смысла жизни (который, стихийно сформировавшийся при определении приоритетов, оказывается решающим фактором при формировании личностной позиции и мировоззрения).

Я уже твердо знаю, кто я такой, и могу сам себя достраивать и отстраивать. Мое саморазвитие окончательно становится сознательным. Я именно сам себя развиваю в определенных мною самим направлениях и областях, а не учусь чему придется у кого придется, существуя как получится. Это уже вершинный, высший уровень и этап саморазвития.

Дело в том, что, пока у моего саморазвития нет "мотора", оно может прерваться в любой момент. Оно носит не только стихийный, но и вынужденный характер: меня заставляют, вынуждают саморазвиваться. Меня тормозят, вынуждают шевелиться, чему-то учиться, а сам я вряд ли бы палец о палец ударил.

"Мотором" саморазвития становится именно труд души, особенно уединенный. Сначала, может быть, вынужденный к уединению скукой или ссорой, я обнаруживаю, что это не так уж плохо, что мне самому с собой очень даже интересно, — и уединенный труд души становится потребностью. И только с этого момента саморазвитие становится "самоходным", может обойтись без "буксира" и "толкача", становится пожизненным.

Собственно, только это и есть саморазвитие, а то, что было раньше — так, более-менее вынужденное верчение. Вертишься, оборачиваешься то к одному "раздражителю", то к другому, чешешь то затылок, то пояс-

ницу, то пятку, извиваешься, изворачиваешься, не имея ни малейшего представления о том, где верх, где низ, где право, где лево, когда дви- жешься вперед, а когда назад, а то и задом наперед... Суета одна, а не жизнь. Собственно жизнь без уединенного труда души невозможна; жизнь тогда только и начинается, когда начинается этот труд. А начи- нается он, увы, далеко не у всех. Следовательно, далеко не все и живут. Так, существуют, прозябают. Суетятся.

Дефицит прямого общения может играть как положительную, так и отрицательную роль. Его роль положительная, когда он стимулирует уединенный труд души (то есть когда начинаешь заниматься этим тру- дом со скуки или от одиночества, из-за конфликта с окружающими). При дефиците прямого общения:

- 1) первоначальный смысл (мотив) уединения — самосохранение и самоутверждение личности;
- 2) затем уединение становится способом духовного существования;
- 3) и наконец — фактором, определяющим характер (содержание) прямого общения.

Вот и еще один вариант периодизации получился.

Роль дефицита прямого общения отрицательная, если этот дефицит приводит к одиночеству как ощущению (переживанию) недостатка любви, заброшенности, ненужности (по отношению прежде всего к близким взрослым — у детей; вообще к близким людям), и неприня- тости, непризнанности, невостребованности (среди ровесников и вооб- ще среди равных).

В общем, плохо или хорошо — дефицит прямого общения, — зави- сит от его последствий: приводит ли этот дефицит к уединенному тру- ду души (тогда, как говорится, не было бы счастья, да несчастье по- могло), или же к одиночеству, как объективному, так и субъективному (тогда хуже некуда).

Легко догадаться, что высшая форма соревнования — соревнование с самим собой, — является условием и одновременно способом реали- зации прежде всего уединенного труда души. С кем же еще соревно- ваться в уединении, кроме самого себя? И постепенно привыкаешь со- ревноваться прежде всего именно с самим собой, самоутверждаться в подлинном саморазвитии, а не в суетливой озабоченности тем, что кто- то лучше меня, и как бы мне его обскакать...

Тема уединенного труда души неисчерпаема, могла бы стать темой всего моего лекционного курса, да так оно во многом и получается.

Думаю, сказано достаточно, чтобы оценить бесценность уединенного труда души. Желаю вам в этом труде успехов.

### ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Докажите, что полноценность личности возможна без всякого саморазвития, в том числе осуществляющегося в уединенном труде души. Объясните, что такое полноценность личности вне и без саморазвития и уединенного труда души.

2. Дайте обоснование тезису, что у процесса развития личности нет собственной внутренней логики, а есть только внешние, определяющие этот процесс, факторы, — будь то наследственность, влияния или среда. Объясните, как может быть самостоятельным фактором, определяющим развитие, сам по себе календарный возраст ребенка, и докажите, что вневозрастная периодизация развития личности невозможна.

3. Вряд ли вы считаете себя бездуховными существами. Объясните, как возможна была бы ваша духовность без уединенного труда души. Докажите, что между человеческой (духовной) жизнью и биологическим существованием нет принципиальной, а значит никакой, разницы.

4. Докажите, что роль дефицита прямого общения в развитии личности всегда отрицательная, никогда не положительная. Какую периодизацию (поэтапность) изменения мотивов общения и развития вы бы предложили? Как менялись мотивы развития у вас лично? Соревновались ли вы сами с собой, а не только с другими людьми, и если да, то как обошлись в своем самосоревновании без уединенного труда души?

### Л е к ц и я XIV

#### ПРИНЦИП ВЗАИМНОГО ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО СРАВНЕНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Когда я читаю лекции о принципах совместной педагогики, меня иногда спрашивают, полностью ли я исключаю соревнование с другими, настаивая на соревновании с самим собой. Я отвечаю, что нет, конечно. Обычные соревнования хороши как форма самопроверки, при ведущей роли именно соревнования с самим собой. Соревнование с другими должно обслуживать соревнование с самим собой, и цель — продолжить самосоревнование после проверки себя в обычном соревновании.

Тогда на первом месте не то, кто "победил", а кто "проиграл". Главное — что ты уже можешь, а чего еще нет. Разобрался в этом — и, не

обличая судьбу и устроителей соревнования в несправедливости, продолжай наращивать свои возможности.

Но есть и другая ситуация, где взаимное сравнение возможностей просто необходимо. Это — когда нужно осознать свою физическую ущербность и начать с ней бороться. Что поделаешь, если я с детства не вижу и не слышу, или не могу ходить, или у меня порок сердца, или еще что... Так уж вышло, с этим жить. И жить не абы как, не прозябать, не существовать, а именно жить, максимально полноценно с учетом вот этой экстремальной ситуации — той или иной инвалидности.

И с учетом того, что для относительно здоровых твоих друзей общение с тобой — особенно, может быть, на первых порах, а то и постоянно, — тоже экстремальная ситуация. Об экстремальности этой ситуации хорошо у А.С. Пушкина, в первой же строфе первой главы "Евгения Онегина":

Мой дядя самых честных правил.  
Когда не в шутку занемог,  
Он уважать себя заставил,  
И лучше выдумать не мог.  
Его пример другим наука.  
Но боже мой, какая скука  
С больным сидеть и день и ночь,  
Не отходя ни шагу прочь!  
Какое низкое коварство  
Полуживого забавлять,  
Ему подушки поправлять,  
Печально подносить лекарство,  
Вздыхать и думать про себя:  
Когда же черт возьмет тебя!

Если ты будешь без конца хныкать, жаловаться на свои немощи, требовать угождения, выполнения всех капризов, — обслуживающего тебя родственника легко понять и даже извинить, когда он начнет мечтать, чтобы черт его от тебя поскорее избавил. Нам свойственно считать экстремальной только нашу собственную ситуацию, а ситуацию тех, кто вынужден с нами "возиться", мы экстремальной обычно не считаем. И напрасно.

Моя мама и в этом отношении всегда была для меня идеалом. Как бы ни было плохо ей самой, она жалела прежде всего тех, кто за ней ухаживал, а не себя. Это ярко проявилось и в последнюю ночь: я сам болел, и хотя много раз просил ее не стесняться и немедленно будить меня, как только ей станет плохо ночью, — она меня пожалела, попросив разбудить только тогда, когда поняла, что умирает. Эти последние часы маминой жизни, в течение которых меня не было рядом с мамой,



стали потом моим кошмаром. Мама явно со своей жалостью перестаралась. Но иначе она не была бы самой собой...

Думаю, одна из важнейших причин стремления изолировать детей-инвалидов от относительно здоровых, — стремления, долгое время возводимого у нас даже в ранг государственной политики, — это взрослый страх раннего осознания детьми-инвалидами своего несчастья. Но взрослые часто проецируют, переносят на детей свои собственные переживания, почему-то считая, что дети должны переживать горе даже острее нас. Между тем это совсем не обязательно, а закономерно, пожалуй, обратное.

До глубокого переживания горя надо еще дорасти. Надо прочувствовать противоположность между состоянием горя и обычным состоянием. К тому же обычное состояние индивидуально, более-менее далекое от состояния горя или, наоборот, более-менее близкое к нему. Один обычно жизнерадостен, другой обычно хандрит. Третий и сам не смог бы ответить однозначно, какое у него обычное состояние: он импульсивен, шарахается из крайности в крайность. Да и просто опыт нужен, чтобы переживать горе.

Корней Иванович Чуковский в книге "От двух до пяти" передает беседу двух малышей. Один хвастается: "А у меня дедушка умер". Другой — завистливо: "Ничего, мой дедушка тоже скоро умрет".

Как в предыдущих лекциях нам пришлось выделить объективное и субъективное одиночество, так по тем же критериям можно говорить об объективном и субъективном горе. Ребенок может быть несчастен объективно, но вовсе этого не осознавать и не переживать.

В начале 80-х специалист по детской психологии, преподающая на факультете психологии МГУ, Людмила Филипповна Обухова (сейчас профессор, доктор психологических наук), подсказала мне простенький тест. Надо нарисовать на листах бумаги вертикальные шкалы — просто вертикальные отрезки: наверху — здоровье, внизу — болезнь; наверху — ум, внизу — глупость; наверху — доброта, внизу — наоборот. И ребенок должен показать, где он на этих шкалах, по его собственному мнению: наверху, внизу или где-то посередине.

Я ничего рисовать не стал, а просто слепоглухим ребятам показал на своей ладони воображаемую вертикальную линию: вот тут здоровье, тут болезнь, и так далее, — где ты? Понятно, что слепоглухие объективно — глубоко несчастные ребята, лишенные во взрослой жизни, особенно после Перестройки, каких-либо перспектив. Но они об этом не думают! Не припомню ни одного случая, чтобы кто-то из них поместил себя внизу любой из трех шкал. Все они поголовно считают се-

бы здоровыми, умными и добрыми. И только, видимо, из боязни насмешки самые развитые из них на шкале "ум — глупость" помещают себя где-то между верхом и серединой. То есть выходит, что в глубине души они считают себя стопроцентно умными, а во избежание насмешки над такой "нескромностью" готовы поступиться не более чем двадцатью пятью процентами шкалы: на семьдесят пять — уж точно умные, при всех оговорках, на остальные же двадцать пять — не то что глупые (ни-ни, ни в коем случае!), а не такие умные, как хотелось бы. А уж на шкале "здоровье — болезнь" обязательно покажут себя на самом верху и даже выше, уже где-то в воздухе над моей ладонью. Больными себя они не считают, несмотря ни на какую слепоглухоту, даже с сопутствующими заболеваниями.

В набережно-челнинском санатории "Жемчужина" был редкостный даже для Детского ордена милосердия сгусток объективного горя. Тяжелейшие формы Детского церебрального паралича (семь колясочников), тяжелые формы олигофрении, эпилепсия и другие психические заболевания, хронические легочные, сердечные... Особенно жутко было думать о перспективах взрослости этих ребят. Но их жизнерадостность при этом просто потрясала. Позволю себе выписку из моего подробного отчета за эту командировку:

"Он (Ренат) тут (в санатории) был не все время с мамой, его часто забирали вместе с коляской девочки и увозили — гулять, на дискотеку... Любовь этого мальчика к дискотеке вызвала у меня какую-то смесь содрогания с удивлением и жутью. Парализован, нормально работает только голова — и в смысле соображения, и в смысле произвольных движений, — и танцы! лежит на дискотеке в кресле (инвалидной коляске) и как может шевелится под музыку. Сам не видел, да хватило и рассказов, а щупать эти танцы — не хотелось, жутко становилось при одной мысли... И просто кошунственно как-то... А он, конечно, радуется, что хоть так может танцевать. И в этой своей радости, естественно, бесконечно прав.

"Дело в том, что я-то с некоторых пор разучился радоваться жизни, даже тем немногим удовольствиям, которые мне в ней доступны. после маминой смерти и на концерты духового оркестра перестал ходить. Работа за компьютером и в лагерях, чтение брайлевских книг и через компьютер — вот и все, больше моя жизнь ничем сейчас не заполнена. Ни прогулок, ни барабанного боя в лесу, как при маминой жизни (последний раз барабанил перед маминой смертью по настоянию корреспондента "Вечерней Москвы", которому нужно было сфотографировать

меня с барабаном; корреспондент не посчитался с тем, что я был простужен, вытащил меня с барабаном на улицу; это было последнее интервью при маминой жизни). И сейчас то, как эти несчастные ребята самозабвенно предаются доступным им удовольствиям, вызывает во мне странное чувство недоумения какого-то, непонимания, как будто я наблюдаю за всем этим уже из какого-то другого мира, — не с того ли света?.. Пытаюсь вспомнить: неужели в их возрасте я тоже был таким? Да, был, еще и похлеще. Истерики закатывал, если не попадал на концерт духового оркестра, а таковым концертом были для меня по существу и демонстрации (первомайские, ноябрьские), и даже похоронные процессии. А уж в парках — подавно. Все время тащил маму купаться на ближайшее водохранилище. Только из-за меня вся семья иногда бывала в оперном театре. А что, моя меломания при тяжелой потере слуха — более естественна, чем любовь парализованного мальчика к танцам? Для меня это было и есть нечто само собой разумеющееся, а как для окружающих? Что же меня сейчас-то удивляет?"

Вывод? Это мы, взрослые, считаем детей больными. И это мы им внушаем, что они больны. А нормальное детское самочувствие, до поры до времени, — самый-самый: самый здоровый, самый умный, самый добрый. А если не самый, то — безоговорочно. А если все же с оговорками, то с самыми минимальными. Без боя своего нормального самосознания как здорового, умного и доброго нормальный (лично-стно) ребенок нам, взрослым, на слом не сдаст. Вырастая, он очень неохотно, только под нажимом различных конфликтов и неувязок, будет сдавать одну позицию за другой: сначала — не самый, пусть, но один из самых, без оговорок здоровый, умный и добрый; потом — с оговорками, но все равно здоровый, умный и добрый, не всегда, так чаще всего... Я слышал, что девизом польских пионеров было: "Выше нос!" И опустит свой нос ребенок, хоть чуть-чуть, — только вынужденно, не иначе.

Однако с вечно задраннным носом не проживешь. Особенно при наличии объективных проблем. И я — жестокий человек, — за то, чтобы нос потихоньку-полегоньку детям, особенно детям-инвалидам, приопустить. Они должны осознавать свою инвалидность. Иначе рано или поздно эта инвалидность обрушится на них подобно снежной лавине или камнепаду. В общем, как стихийное бедствие. И на всю жизнь искалечит. Недавно задранный под самые облака нос внезапно, в одно мгновение, окажется опущен до земли, да еще и основательно расквашен. Чтобы избежать подобной катастрофы, лучше осторожно, как на лифте, опустить его до такого уровня, который не мешал бы разглядеть собственные проблемы под собственным носом.

На меня самого моя слепоглухота свалилась именно как стихийное бедствие, когда мне было шестнадцать лет. До этого знание, что я слепоглухой, ничему не мешало, и я по поводу слепоглухоты не переживал.

Разве что иногда напоминал о своей слепоглухоте из чисто шкурных побуждений — чтобы поспекулировать на жалости, вырвать себе уступку. Но эти шкурные фокусы были очень редкими, случайными. Главным образом чтобы в чем-то переспорить, например, сестру.

А так, поглощенный книгами и игрой-фантазированием, я чувствовал себя обладателем всего, что мне нужно, — лишь бы книжек вдоволь.

Не будучи лакомкой, я обычно не знал, что мне делать с карманными деньгами, если они у меня появлялись, что случалось очень редко. Чаще всего присланный из дому к празднику рубль я просто терял. Мне он был ценен не как источник некоторых удовольствий типа мороженого или дешевых конфет, к которым я был равнодушен, а как привет от мамы и память о маме. И я таскал этот несчастный рубль в кармане рубашки, пока его оттуда не вытаскивал кто-то из ребят или он просто не выпадал где-нибудь.

Казенного рациона мне всегда хватало, привычки что-нибудь жевать в промежутках между режимными приемами пищи не было никогда, и мне даже противно было об этом подумать, — имелись занятия поинтереснее.

А осознание того, какое все-таки несчастье — слепоглухота, впервые свалилось на меня в связи с очередной попыткой поставить под сомнение неизлечимость моей слепоты.

Диагноз подтвердили. Умываясь утром, я иронически усмехнулся: мол, что и требовалось доказать, зря на целый месяц раньше срока с летних каникул вытащили. И тут меня подвело мое поэтическое воображение. Я вдруг сделал открытие, что смех очень похож на плач: примерно такой же клекот в горле, так же раздвигаются губы и щеки... И горькая моя усмешка по поводу бесплодности суеты вокруг моей слепоты немедленно, тут же в умывальнике, перешла в настоящий, неудержимый плач. Я пропустил завтрак, убежал на улицу, во двор детского дома, спрятался (как мне казалось, конечно) на детской площадке, где и проплакал без перерыва не то два, не то три часа подряд.

Меня "не нашли" и ничего не сказали, когда я все же явился на урок. Как легко догадаться, за мной издали наблюдали и в высшей степени деликатно предоставили выплакаться. О подтверждении диагноза знали все.

Это страшно, когда осознание инвалидности как несчастья сваливается вот так. Можно сломаться, озлобиться на весь мир. У меня лет через пять после описанного случая это обострилось до мечты о самоубийстве, которая периодически преследует меня с тех пор всю жизнь.

Чаще же всего осознание своего несчастья порождает комплекс самоизоляции: все более благополучные в данном отношении (зрения, слуха, способности ходить...) воспринимаются как враги, за немногими исключениями. "Зрячие дураки", "говорящие злые"... Знакомые обобщения, не правда ли?

В общем, не так уж это хорошо — задранный нос. О самого себя споткнуться можно. И вдребезги разбить при падении душу. А душа, согласитесь, предмет слишком ценный...

Поэтому я, именно из любви к детям, из жалости к ним — за раннее осознание инвалидности. И не только поэтому.

Дружа с детьми-инвалидами, я с ужасом убедился, что проблемы их реабилитации — не их проблемы. Это проблемы взрослых, а для них этих проблем просто нет. Они — объекты реабилитирующих забот взрослых, а никак не субъекты самореабилитации. Но не вечно же с ними будут нянчиться?

Со взрослых инвалидов спрос другой. Не хочешь презрительной, брезгливой жалости, не хочешь, чтобы от тебя шарахались — реабилитируй себя сам. И будь добр понять, что не только ты в экстремальной ситуации, но и все вокруг тебя. И потому, что иметь с тобой дело, особенно с непривычки, все же довольно сложно, и потому просто, что у всех свои трудно разрешимые проблемы, пусть не совсем такие, как у тебя, другие, да есть. И нечего корчить из себя самого несчастного. Может быть, здоровые твои знакомые в каком-то смысле более достойны сочувствия, чем ты...

Я в Набережных Челнах больше сочувствовал мамам больных детей, чем самим детям. Детям, пока они с любящими мамами, бабушками — хорошо. А вот каково этим мамам и бабушкам?

Так как же сделать ребят субъектами собственной реабилитации? И что это значит — быть ее субъектами?

Ну, на второй вопрос ответ ясен: это значит четко осознавать препятствия, которые придется всю жизнь преодолевать. И быть готовым к преодолению. Быть всегда мобилизованным на это. Ну, может, и не всегда, — у всех возможны моменты упадка физических и душевных сил, — но чаще всего, в общем и целом. Быть готовым решать свои проблемы по возможности самостоятельно, а не можешь — уметь ор-

ганизовать себе помощь, не оскорбляя человеческого достоинства окружающих, не вставая в позу самого несчастного.

Именно к этому и надо готовить детей. И не только инвалидов. Необходимость что-то преодолевать, и весьма настоятельная, неизбежна в жизни каждого человека. Всем либо есть, либо рано или поздно будет — что преодолевать.

Как же настроить на это ребенка?

Вот тут-то и нужно "запустить", заставить работать принцип доброжелательного сравнения возможностей друг друга. Не с целью похвастаться или, наоборот, впасть в уныние, — вот я вижу, а он не видит, мне хорошо, или: вот я не вижу, а он видит, что за несправедливость, ах я несчастный... Нет, с целью прийти на помощь, предоставить своему другу все свои преимущества, да и самому получить возможность воспользоваться его преимуществами. Сравнивать — чтобы научиться сочувствовать и помогать.

Каждый ребенок должен чувствовать себя так: пусть я не такой, как другие, чего-то не могу, а другие могут, но вокруг меня друзья. Это и есть — главная цель совместной педагогики: чтобы каждый ребенок чувствовал себя окруженным друзьями. Тогда и раннее осознание инвалидности не страшно. Наготове плечо, и не одно дружеское плечо, на которое можно опереться, преодолевая свою инвалидность в общении с людьми, в общении с самим собой. Важно быть уверенным: не пропаду. Помогут. И я помогу, чем смогу.

Иными словами, цель совместной педагогики — включить каждого ребенка в антиэкстремальную коалицию.

С одной стороны, общаться с ребятами, относительно здоровыми либо имеющими другую инвалидность, не такую, как у тебя, и попробуй реши, кому хуже, — общаться с такими ребятами необходимо, чтобы осознать собственную инвалидность, собственные проблемы. Без такого осознания сам себя реабилитировать и не подумаешь.

С другой стороны, одного этого осознания мало. Нужна еще уверенность, что ты окружен друзьями, а не чужими, равнодушными, а то и злорадствующими, брезгливо от тебя шарахающимися людьми.

А на высшем уровне самореабилитации надо научиться ПРЕВРАЩАТЬ окружающих в своих друзей. Не просто "верить", что они друзья, а действительно делать их друзьями. Разумеется, не всех. Всех — вряд ли получится. Но некоторых. Самых близких.

А для этого надо четко понять, что дружеское или враждебное отношение к тебе во многом зависит от тебя же самого. От того, как сам

ты относишься к людям. Нужна трезвая самооценка и жесткая самокритичность.

Но такое — на высшем уровне личностной самореабилитации. Когда антиэкстремальную коалицию, без которой не прожить, сам себе создаешь. Активно ищешь и находишь союзников. Дети этого еще не умеют. Детям этому надо научиться. Значит, у них антиэкстремальная коалиция должна быть готова сразу. Она должна быть создана пока другими, взрослыми, а ребенок пусть учится ее ценить и создавать в общении с другими ребятами.

Поэтому, прежде чем везти ребенка-инвалида в обычный детский оздоровительный центр, надо позаботиться, чтобы относительно здоровые ребята были заранее настроены на помощь, на подстраховку. Мы предварительно встречаемся со здоровыми ребятами и беседуем с ними. По их же инициативе организованы так называемые школы взаимной человечности (или школы помощников социальных педагогов, — каждый делает вывеску по своему вкусу), где ребятам рассказывают о детях-инвалидах различных категорий, об их проблемах, дают навыки оказания первой медицинской помощи, простейшие приемы лечебного массажа и многое другое.

Разумеется, импульс этой предварительной работы более-менее быстро гаснет. Его надо поддерживать уже в самом общении детей — инвалидов и неинвалидов. Как? Об этом немало говорилось в предыдущих лекциях, но я понимаю, что всего до сих пор сказанного недостаточно.

Прошу понять: рецептов, рекомендаций на все случаи жизни быть не может. Самая универсальная рекомендация, какую можно дать — это рекомендация всегда быть готовым думать, искать самому. И идти от единичной ситуации, от единичного стечения обстоятельств, а не от поисков подсказки в обстоятельствах похожих, но все же не точно таких же. Подсказки тоже не повредят, если помнить старинную мудрость, что всякая аналогия хромает.

Я отчаянно рвусь в лагерь и... побаиваюсь каждой предстоящей смены. Заработает ли все то, что до сих пор работало, по крайней мере в последние годы? Не придется ли начинать с нуля, заново "приручать" и детей, и взрослых? Не окажется ли снова непонятным, зачем я нужен в лагере и вообще есть ли там для меня место?

Ведь иногда приходится ехать к совершенно новым людям, не имеющим никакого опыта сотрудничества со мной, не знающим, что я могу, и склонным преувеличивать мою беспомощность. Возможна та-

кая установка новых людей: ну, пусть приедет, и делает что хочет, или ничего не делает, отдыхает... Проявим уж милосердие и к нему заодно с детьми...

А у меня установка всегда — прорваться к детям, выйти на как можно более содержательный личный с ними контакт. Но мне нужна минимальная организационная помощь. Слава Богу, теперь я хоть знаю, какая именно помощь мне нужна. А то долгое время не знал я даже этого.

Словом, никогда не стоит слишком надеяться на весь накопленный опыт — чужой ли, свой ли. Возможны ситуации, где он окажется бесполезен, и все придется делать по-новому и заново, и обо всем думать в первый раз. А.С. Макаренко в качестве оригинального педагогического практика и мыслителя с этой переделки и начался. Возглавив колонию для "социально дефективных", будущую колонию имени Горького, он перечитал в поисках решения вставших перед ним проблем всю доступную педагогическую литературу. И пришел к выводу, что никакой науки у него в руках нет. И ему оставалось одно из двух: либо бросить всю эту затею, перейти на более легкие хлеба, — либо попытаться построить педагогическую науку для себя самому как бы с нуля, на пустом месте. И он написал "педагогическую поэму", которую закончил мечтой о "простой деловой книжке — "Методика коммунистического воспитания"".

Мне кажется, пережитое А.С. Макаренко чувство беспомощности входит в условия всякой психолого-педагогической "игры". И сколько бы ни было методик, они нас от беспомощности в очередной неповторимо запутанной ситуации не спасут. Тут выручит только одна методическая рекомендация — иметь собственную голову на плечах. И еще — иметь достаточно мужества, чтобы собственную голову использовать по назначению. Именно эту рекомендацию и дает Я. Корчак в конце своей знаменитой книги "Как любить детей":

"Не из книжки, а из себя. Тогда всякая книжка падает в цене, а моя, если убедила в этом, выполнила свою задачу.

"В мудром одиночестве бодрствуй..."

Элементарная реабилитация — это обучение различным навыкам бытового самообслуживания в специфических условиях той или иной инвалидности.

Социальная реабилитация — это решение вопроса о вашем социальном статусе, о вашем месте в обществе: помощь вам в устройстве на учебу, на работу...



Личностная реабилитация — это сложнейшее искусство создания для каждого антиэкстремальной коалиции, с опорой на которую не страшно осознать даже самую кошмарную ограниченность возможностей, связанную с той или иной инвалидностью. Не страшно, потому что есть надежда и даже уверенность в преодолении ограниченности возможностей не в одиночку, а коллективными усилиями.

Высший уровень личностной самореабилитации — это искусство создавать антиэкстремальную коалицию вокруг себя самостоятельно. В сущности, это и есть то, о чем говорилось в лекции, посвященной принципу обходных путей: главный обходной путь — создание альтернативной системы жизнеобеспечения.

И элементарную, и социальную реабилитацию, а тем более нравственную и психологическую, можно рассматривать как формы личностной реабилитации и самореабилитации. Вообще видов реабилитации при желании можно выделить столько, сколько целей реабилитации. Мало ли какую реабилитационную цель вы поставите перед собой и вашим подопечным! Главная же, конечная цель — помочь состояться в качестве личности, и отсюда понятно, что в конце концов сколько бы мы ни выделили реабилитаций и самореабилитаций — все они личностные. Иными словами, все они могут быть упорядочены (классифицированы) как этапы личностной реабилитации.

Вот вам и возможность еще одной (которой по счету в нашем лекционном курсе?) периодизации процесса становления личности:

### 1. Этап элементарной реабилитации.

Самый "объективный" этап: не ты себя, а тебя кто-то реабилитирует; ты — объект реабилитации. Обучение бытовым навыкам и одновременно — особенно важно для взрослых — убеждение в том, что ты не так уж беспомощен, многое можешь сам.

### 2. Этап совместно-разделенной личностной реабилитации.

Твоя реабилитация становится не только проблемой реабилитолога (специалиста или просто родственника, друга...), но и твоей. Создание для тебя антиэкстремальной коалиции, включение тебя в эту коалицию в качестве равноправного члена. Ты — не объект, а один из субъектов собственного реабилитационного процесса. Содержание этапа — главным образом нравственная реабилитация, выработка адекватного отношения к проблеме и к союзникам по антиэкстремальной коалиции.

### 3. Этап личностной самореабилитации.

Субъект реабилитации — главным образом ты сам. Ты сам организуешь или сохраняешь, если она налицо, антиэкстремальную коалицию. Сознательно делаешь окружающих людей своими друзьями, со-

юзниками по антиэкстремальной коалиции, делаешь общение с тобой по возможности приятным для них. Иными словами, наконец-то умеешь или сознательно учишься дружить. Создаешь тем самым альтернативную систему собственного жизнеобеспечения.

Еще и еще раз: все это очень индивидуально и по возрастным срокам прохождения этапов, и по конкретному содержанию реабилитационной работы на каждом этапе (зависит от неповторимого стечения обстоятельств), и по степени полноты — полностью ли пройдешь все три этапа или где-то застрянешь. Общую для всех, неизбежно абстрактную, периодизацию вряд ли стоит искать... Для конкретного анализа единичного варианта развития-саморазвития лучше иметь на вооружении целый набор или комплект периодизаций этого процесса. Вроде комплекта ключей у завхоза — от всех дверей в его хозяйстве.

А лучше всего изучать данный вариант развития-саморазвития, выявлять его внутреннюю логику, обусловленные ею тенденции. В итоге не столько подбирать готовые "ключи", сколько изготавливать индивидуальный "ключ", подходящий только к этому "замку". Не примерять на данного ребенка известные нам периодизации, а выявлять его собственную периодизацию; выяснять, какие этапы он уже в своем развитии прошел, — то есть какова история его развития, — и на этой основе определять перспективу, те этапы, которые предстоит еще пройти.

Не прокрустово ложе заученных или напридуманных схем, а живой ребенок с его неповторимой судьбой. И тогда вы сделаете для него все возможное, а то и невозможное...

## ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Когда я был студентом, один изобретатель сурдотехники (техники для глухих), очень добрый человек, всерьез настаивал, что слепоглухих не надо обучать, по крайней мере до высокого уровня, потому что они будут понимать свою слепоглухую ущербность и будут чувствовать себя несчастными, а так просуществуют до конца дней в счастливом неведении. Разумеется, осознание инвалидной ущербности неизбежно травмирует. Докажите, что этой травмы надо избегать любой ценой, даже за счет личностной полноценности, которая (это тоже докажите!) в условиях тяжелой инвалидности все равно недостижима. Докажите, что объективное горе меньшее зло, чем субъективное, переживаемое самим инвалидом, а посему из двух зол надлежит выбрать меньшее.

2. Аргументируйте позицию, согласно которой взаимное сравнение возможностей здоровыми и больными детьми приведет лишь к тому, что здоровые будут глумиться над больными, и ни к чему

другому. Аргументируйте, почему взаимное сочувствие и взаимопомощь, следовательно, антиэкстремальная коалиция, у детей невозможны. Почему дети не могут доброжелательно сравнивать, сопоставлять возможности друг друга, а всякое сравнение для них — только повод для самоутверждения.

3. Почему личностная самореабилитация, основанная на самостоятельной организации для себя антиэкстремальной коалиции, невозможна? Почему реабилитации подлежат лишь инвалиды, как дети, так и взрослые, — реабилитации извне, — да еще, может быть, жертвы политических репрессий?... Почему здоровые не подлежат личностной, и прежде всего нравственной, реабилитации? Докажите, что здоровые и так — ангелы с крылышками, люди с неограниченными возможностями (поскольку инвалидов модно стыдливо именовать "людьми с ограниченными возможностями").

## Л е к ц и я   X V

### ПРИНЦИП ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Я убедился на личном опыте: дети любят учиться, в том числе и друг у друга. Имеется в виду добровольная учеба тому, что привлекает, интересно, а не тому, чему пытаются научить в обязательном порядке по школьной программе. И у меня до тех пор были серьезные, даже неразрешимые проблемы в отношениях с детьми, пока я не восстановил у себя учебную цепкость, открытость, готовность учиться всегда, у всех, хоть, конечно, и не чему попало. Только благодаря этому я включился в ансамбль детских отношений, стал им сколько-нибудь интересен. То есть принцип взаимного обучения должен работать не только внутри детства, но и в отношениях между детством и взрослостью.

Когда в уральском лагере "Светлячок" мне удалось увлечь ребят изучением рельефно-точечной системы Брайля, мне стали писать признания типа следующего: "Я люблю дядю Сашу, он научил меня писать по Брайлю". В другом лагере: "Я колебался, на какой кружок идти, и выбрал кружок Брайля. Думаю, жалеть не придется" (мальчик постарше). И при знакомстве с ребятами в лагере первая просьба — "научите меня говорить!" (дактильно, пальцевой азбукой).

В.А. Сухомлинский говорил, что каждый ребенок должен что-то уметь делать лучше всех, и в своей школе очень старался этого добиться. Все должны быть непревзойденными специалистами хоть в какой-нибудь, самой узкой области. Взаимное уважение у детей, так же как у взрослых, основано на разделении труда: один — "авторитетный специалист" в одном деле, другой — в другом; оба могут выручить

друг друга там, где каждый из них сильнее, и взаимно друг у друга поучиться.

Что касается "авторитета кулака", культа физической силы, которой якобы поклоняются все дети в определенном возрасте, то я считаю это одним из многих взрослых мифов о детстве. Убежден: от хорошей жизни, "из любви к искусству", в драку никто не полезет. И вообще это зоологическая норма, а на уровне человеческих отношений — самая настоящая патология.

Ну да, дети дерутся, но почему, из-за чего? Устраивать каждый раз расследование причин драки, братья судить, кто там прав или виноват, вряд ли стоит. Но задуматься над этим и поискать ответ о причинах драки для себя, исподволь наблюдая за ребятами, хоть и не вмешиваясь в их разборки, — очень не лишне.

Б.М. Бим-Бад как на одну из причин детской агрессивности указывает на то, что взрослые в своей заботе о душевном равновесии ребенка, усердствуя поистине не по разуму, навязывают ему роль, к выполнению которой он еще не готов.

"В результате же новомодного воспитания по пресловутому принципу "no frustration" тысячи детей были превращены в несчастных невротиков, — пишет Б.М. Бим-Бад. — В группе без рангового порядка ребенок оказывается в крайне неестественном положении. Поскольку он сам не может подавить свое собственное, инстинктивно запрограммированное стремление к высокому рангу и, разумеется, тиранит не оказывающих сопротивления родителей, ему навязывается роль лидера группы, в которой ему очень плохо. Без поддержки сильного "начальника" он чувствует себя беззащитным перед внешним миром, всегда враждебным, потому что "бесфрустрационных" детей нигде не любят. А когда он в понятном раздражении пытается бросить родителям вызов, выпрашивает оплеуху, он вместо инстинктивно ожидаемой ответной агрессии, на которую подсознательно надеется, наталкивается на резиновую стену бесстрастных, псевдорассудительных фраз".

Двенадцатилетний Кирилл, очень продвинутый мальчик, прочитавший все мои дневники "лагерных эпох", какие только существуют в электронном варианте, и поразившийся, насколько я иногда беспомощен в отношениях с детьми, — на ближайшей лагерной смене, где мы были вместе, уговаривал меня не стесняться... иногда накричать на ребят. И даже удостоить кого-то, кто заработает, той самой оплеухи... Уж не знаю, глаголет ли в данном случае истина устами младенца, но слова Б.М. Бим-Бада это неплохо подтверждает.

Я. Корчак замечал, что дети начинают хулиганить со скуки, "видя в ожидаемом наказании желанное сильное впечатление". Или просто пытаются обратить на себя внимание, хотя бы это внимание и выражалось гневом взрослых. Все лучше, чем — "не до тебя, кыш!".

А разве взрослых не оскорбляет, когда кому-то не до них? Я, например, боюсь этого как огня, и у меня сразу встают дыбом колючки (я ведь такой же ежик, как все дети), при слове "некогда". "Мне тоже некогда! Я тоже занят! И я не напрашиваюсь на ваше внимание, как-нибудь обойдусь!"

И с детства привык, действительно, обходиться. Чтобы никого не теревить и не изнывать самому со скуки, я обычно старался иметь при себе хотя бы книжку. Идем, бывало, в гости — тащим и брайлевскую машинку, и бумагу, и книжку, и шахматы... Чтобы если надоест одно, можно было заняться другим. А то поставят перед тобой тарелку с фруктами — и жуй себе. Но сколько можно жевать? Если уж в гости идти, то к людям. А если общение с людьми более чем проблематично, то лучше дома сидеть.

Принцип взаимного обучения известен в педагогике давно. Еще примерно два века назад на нем построил всю свою педагогическую систему англичанин Ланкастер. Помните, как у Грибоедова в "Горе от ума" кто-то из Фамусовского сборища заявляет, что все зло нынче "от ланкастерских взаимных обучений". Слишком, видите ли, умная пошла молодежь.

Мой петербургский друг, Константин Захаров, во время Перестройки организовал центр взаимного обучения, возрождая в том числе и идеи Ланкастера. Центром этим интересовались не только в Петербурге. Я помню, Захаров не раз заезжал ко мне со своими сотрудниками по пути то ли в Воронеж, то ли еще куда, где энтузиасты взаимного обучения нуждались в его консультативной помощи.

Применительно к совместной педагогике принцип взаимного обучения означает прежде всего, что относительно здоровые дети должны убедиться на опыте: дети-инвалиды могут научить их весьма многому. Надо всячески подчеркивать, в чем именно ребенок-инвалид может оказаться авторитетным специалистом. У глухих можно поучиться экзотическим средствам общения. Глухие могут дать относительно здоровым сто очков вперед и в настольном теннисе, и в рисовании, и в выжигании... Что до слепых, то в зубах навязла их музыкальность. Среди слепых немало радиолюбителей, самостоятельно монтирующих весьма сложные радиоаппараты. Да хоть такой "пустяк": зрячий в тем-

ноте нитку в иголку не вденет, а слепой — запросто. О.И. Скороходова умела в этом деле обходиться даже без нитковдевателя, как-то привлекающая нитку в игольное ушко, даже самое маленькое, с помощью языка. Среди слепых девочек немало прекрасных рукодельниц — мастериц вязать, например. На ощупь!

И вообще стоит обратить внимание относительно здоровых ребят на то, как бы они решали те или иные проблемы в условиях той или иной инвалидности. Они бы не решились, а инвалиды решают. Это — очень мощный источник уважения к ним. А есть за что уважать — реально, осуществима и антиэкстремальная коалиция.

В восьмидесятые годы я слышал от знакомых педагогов пренебрежительные отзывы о "ЗУНах" — о педагогике, основанной на формуле "знания, умения, навыки" ("ЗУН). Ей противопоставлялась педагогика сотрудничества, несколько лет очень модная.

Думаю, отрицательную реакцию на самом деле вызвали вовсе не "знания, умения, навыки" сами по себе, а то, что ребенка превращали как бы в объект дрессировки. Видимо, помня о "знаниях, умениях, навыках", кто-то забывал о человеке, о личности. Конечно, грех непростительный. Но я что-то не представляю себе и личность без каких бы то ни было знаний, умений, навыков. Не стоит выплескивать ребенка вместе с грязной водой.

В фильме "прикосновение" я, из-за крайне ограниченного объема (фильм короткометражный, на полчаса), поблагодарил Альвина Валентиновича Апраушева только за то, что он научил меня зрячей машинописи.

Один знакомый совершенно замучил меня насмешками: "только за это?" Он тщился убедить меня, что я такой благодарностью унижил А.В. Апраушева. Да и вообще, как позже пришлось убедиться, целью того знакомого было внушить мне, что мне не за что быть благодарным кому бы то ни было, кроме одного этого знакомого. Разобравшись в этом, я вообще перестал упоминать имя этого знакомого, когда был повод поблагодарить своих учителей и друзей. Еще, чего доброго, оскорбится компанией, в которую при этом неизбежно попадет, — ведь мне есть за что благодарить весьма многих людей, совсем не обязательно друг друга переваривающих.

По поводу же машинописи тот мой знакомый говорил: "вот если бы А.В. Апраушев научил тебя стихи писать..." И тем самым обнаружил заносчивое невежество и в педагогике, и в реабилитологии, и в поэзии.

Дело в том, что научив меня (и не только меня) зрячей машинописи, А.В. Апраушев обеспечил мне ни много ни мало как творческую само-

стоятельность. О.И. Скороходова зрячей машинописью не владела — и всю жизнь вынуждена была диктовать свои труды секретарям. Вот уж впрямь унижительная зависимость. А я мог все сам перепечатывать с брайлевского черновика. Свободно писал письма своим зрячим друзьям. Самостоятельно готовил записки с просьбами незнакомым добрым людям, — посадить-высадить на транспорте, помочь купить продукты, подать обед в столовой, перевести через дорогу (об этих записках подробно рассказано в моей книге "Слепоглухой в мире зрячеслышащих").

Больше того, если бы я не владел зрячей машинописью, не представляю, как бы овладел компьютером. Ведь вот эту лекцию я пишу, используя компьютерную приставку с брайлевской строкой и самой обычной компьютерной клавиатурой, основная часть которой представляет собой все ту же клавиатуру зрячей пишущей машинки.

Нет, дав мне этот "ЗУН" — научив работать на клавиатуре обычной пишущей машинки, — А.В. Апраушев дал мне так много, как никому другому из своих учеников. Где только ни пригодились мне это знание, это умение, эти навыки!

Правда, как много значит тот или иной "ЗУН" в жизни личности, зависит, конечно, в решающей степени — от самой личности, от того, что у нее за жизнь. Кому-то владение зрячей машинописью пригодится разве что для писем зрячим родственникам раз в несколько месяцев. А мне это оказалось необходимо каждый день по несколько часов, иногда чуть ли не круглые сутки. Я же книги пишу, и вся вообще моя работа связана с текстами.

Словом, тот мой знакомый не мог найти более неподходящего объекта для своего злопыхательства. С таким же успехом он мог бы обрушиться на умение читать и писать или пользоваться ложкой при еде... (С вилкой, кстати, я так и не подружился, хотя многие слепые владеют ею виртуозно. А я даже с курицей расправляюсь при помощи ложки. Лишь бы руки — мои глаза и уши — сохранить чистыми...)

Что касается стихов, то и здесь А.В. Апраушев дал мне очень много, — все первоначальные знания. Борис Михайлович Бим-Бад, когда я был студентом и позже, тоже много способствовал моему поэтическому росту. Но по большому счету сделать поэтом, "научить" писать стихи — невозможно. Можно познакомить с системами стихосложения, с классификацией образов (аллегии, гротески, эпитеты и тому подобное), словом, дать кое-какую теоретическую подготовку, но вот стихи писать — нельзя научить. Потому что стихотворчество — не просто знание, или умение, или навык, сколь угодно сложные. В этом деле, как и во всяком другом, есть определенная техника, система приемов, и весьма сложная. И ей можно научить. Но главное не в ней.

Главное — в самой личности. Чтобы серьезно заниматься стихотворчеством, надо быть человеком совершенно определенного типа, склада. Недаром Марина Цветаева в своих воспоминаниях о Мандельштаме, Волошине, Андрее Белом подчеркивает, что поэты — люди особые. И не то чтобы это какая-то каста, отмеченная некой божественной благодатью (талантом). Вовсе нет. Просто, станешь ты поэтом или нет, зависит от всей логики твоего личностного становления с самого раннего детства. Стихотворчество становится первой духовной потребностью, защитой от эмоционального перегрева. Если бы я не писал стихи, я, пожалуй, свихнулся бы, угодил в психолечебницу. И о том, что меня волнует сильнее всего, мне легче и короче получается сказать стихами, чем прозой.

Поэт — это человек с особым мироощущением, мировосприятием, а не просто литературный фокусник, мастер сочетать слова по каким-то невообразимо сложным правилам. Таким человеком надо не то что родиться, а — вырасти. Именно развиться и саморазвиться по некому определенному "сценарию", в соответствии с некой логикой, вынуждающей к определенному виду творчества. И без этого вида творчества — просто не выжить. Ученому без науки, поэту без поэзии, педагогу без детей. Так получилось, что лично мне — не выжить ни без того, ни без другого, ни без третьего. И ничему этому нельзя научиться раз и навсегда, потому что во всем этом надо жить.

Я берусь научить ребятшек играть со стихами, но вот научить писать стихи, писать по-настоящему — нет, это они только сами. А так — все можно превратить в игрушку...

### ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Больше всего вздохов и стенаний по поводу того, что дети не любят учиться, не понимают, как это важно для их будущего, и их приходится заставлять учиться, вплоть до возникновения крайне тягостной для всех, конфликтной обстановки в семье. И не меньше вздохов и стенаний о том, "где только (у кого только) набрался", "кто научил" тому, чему "не следовало бы". Посочувствуйте родителям и научно обоснованно утешьте их ссылками на "природу ребенка", на "возраст" и на то, что с "возрастом" все наладится.

2. Станьте адвокатом "авторитета кулака". Докажите, что у детей не действуют другие авторитеты, что они просто подчиняются грубой физической силе, что среди них нет "авторитетных специалистов", знающих и умеющих то, чего никто больше не знает и не умеет, и этим внушающих уважение.

3. Дайте обоснование тезиса, что относительно здоровым детям нечему учиться у детей-инвалидов, точно так же как взрослым — у



детей вообще. Дайте апологию (защиту, оправдание) знаменитого афоризма: "Яйца курицу не учат".

4. Вряд ли вы сомневаетесь в том, что научить можно многому, однако не всему. Докажите, что то, чему нельзя научить, — от Бога или от Природы и ниоткуда больше. (Это многими некритически принимаемый тезис, а попросишь обосновать — слышишь только повторение тезиса, и даже в одной и той же формулировке, как будто количество повторений делает его более убедительным.)

## Л е к ц и я XVI

### ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЛИЧНОСТНОГО АКМЕ

Этот принцип, как и принцип взаимной человечности или принцип уединенного труда души, имеет стратегическое значение для психолого-педагогической работы. Методическое творчество психолога и педагога он направляет в сторону максимализма требований к самому себе. Принцип индивидуального личностного акме нацелен на постоянную отмотилизованность всех сил личности, на постоянное напряжение и жесткую самокритичность.

"Акме", в переводе с древнегреческого — "вершина". В психологии существует целое направление — "Акмеология", которое у нас в России возглавляет сейчас академик Алексей Александрович Бодалев. Речь идет о том, чтобы каждая личность в течение жизни достигала вершины своего развития — своего акме. Но чтобы подняться на вершину всей жизни, надо постоянно стремиться к вершине всю жизнь. Надо идти от успеха к успеху, каждый день карабкаться хоть на холмик, а там и на горку, и наконец — достичь высочайшей точки своего личностного развития.

Я, правда, размышляя об этом, пришел к другому образу, без альпинистских ассоциаций. На вершине надо быть постоянно, с самого начала, но эта вершина должна расти. Растет она благодаря нашим же усилиям. То есть мы с самого начала находимся на вершине некой пирамиды, которую всю жизнь строим, наращиваем, находясь на ее вершине. И пирамида может стать весьма высокой горой, пиком горного хребта, когда наш успех имеет значение уже не только для нас, но и для других людей.

Что имеется в виду под "растущей вершиной", может быть, внятнее сказано в моем стихотворении, посвященном А.А. Бодалеву.

А.А. БОДАЛЕВУ

Ребенком — капризен, обидчив.

"Вершина капризов".

Лишь к маминой жался груди.  
К оркестрам да песням прилипчив...  
Вершина была впереди.  
А в школе я стал книгоголик.  
Не лада с другими детьми.  
Фантазии вечно мусолил...  
Вершина была впереди.  
Науку — свихнешься при этом, —  
Жуют всухомятку мозги.  
Не стать ли в науке — поэтом?..  
Вершина была впереди.  
Я к жизни из книг потянулся.  
Хоть книги не меньше влекли, —  
И к детям в любовь окунулся...  
Вершина была впереди.  
Проблемы скрипели натужно.  
И гнула вина до земли.  
Заслуги считать — недосужно...  
Вершина — всегда впереди.

Вершина любви к маме.  
 Вершина любви к музыке.

Читательская вершина.

Игровая вершина.

Вершина слияния  
 Науки с искусством.

Вершина осмысления  
 творчества  
 любовью к детям.

Вершина  
 мужества  
 безнадёжности.

9—12 апреля

1996

Справа от соответствующих строк жирным курсивом выделены пояснения, какая именно "вершина" имеется в виду в стихотворном тексте. В основном эти пояснения, думаю, понятны. В дополнительной расшифровке нуждается лишь последняя "вершина" — "мужества безнадёжности".

Речь идет о том, чтобы жить не ради удовольствия, не потому, что нравится, а из долга, потому, что надо. Болен, устал, не хочется, а надо. Через "не хочу", через полную, казалось бы, бесперспективность, беспросветность, безнадёжность, когда, как говорится, "жизнь бьет ключом, и все по голове". Но как бы она ни долбила по голове — надо!

Потому что жива мама, и она не должна меня пережить.

Потому что, когда мама умерла, я не имею права своим самовольным, преждевременным уходом вслед за ней лишиться всякого смысла ее жизнь.

Потому что я должен во что бы то ни стало выполнить свой творческий долг, завершить хотя бы главное из задуманного и начатого еще при маме. Тем самым утверждая, закрепляя, делая более прочными результаты маминой жизни, да и не только маминой, — всех главных моих учителей и друзей. А их список, и покойных и живых, весьма велик.

Потому что, наконец, у меня есть брат и сестра. Больные, необразованные, без сколько-нибудь "конкурентоспособной" профессии и квалификации. По нынешним временам они сами заработать себе на жизнь не смогут. Пока есть силы и общественный "спрос" на меня, я должен сам держаться и держать их. На условиях, конечно, взаимности, — они тоже должны помогать мне держаться, это их долг не только передо мной, но и перед мамой.

Быть всегда на вершине — значит жить предельно напряженно, во всем главном — духовном и человеческом — доходить до предела своих возможностей, стремясь выйти за эти пределы, тем самым — расширить их. Сначала у меня так само получалось. Потом я стал делать это сознательно.

Еще подростком меня сердило ленивое: "Не по нашим возможностям". Тем более, что не раз высказывали сомнение и в моих возможностях.

Младшим школьником я размышлял, кем буду, то есть кем хочу быть. И наметил для себя три возможности:

- 1) хочу быть полководцем, — зря, что ли, полный тезка полководца;
- 2) хочу быть музыкантом, композитором;
- 3) хочу быть писателем, писать книги.

Полководческая карьера отпадала сразу — разве что вылечат глаза (падение слуха тогда еще не давало себя знать).

Музыкальная карьера тоже вскоре оказалась под вопросом — из-за падения слуха.

Оставалась возможность быть писателем, и хотя мой энтузиазм расхолаживали, приводили доводы, что и для этого нужно быть зрячим и слышащим, писательский вариант, можно сказать, состоялся.

А где-то в тринадцатилетнем возрасте я задумался над вопросом, поддаются ли вообще человеческие возможности измерению, и если да, то как их измерять. И уже тогда пришел к выводу, который вполне удовлетворяет меня и сейчас: надо ставить перед собой цели, кажущиеся недостижимыми. Справился, сверх ожидания, — ну, значит, недооценил себя. Ставь еще более дерзкие цели. Не справился — не беда, в какой-то мере ведь справился, чего-то добился, пусть и не всего, чего хотел. На сегодня это и есть твоя вершина развития. Но именно только на сегодня. Завтра эта "вершина" может подняться, а может и снизиться, если заболеешь или просто разленишься.

В общем, так получилось, что к своей жизни я с самого начала применял, по существу, акмеологическую меру.

И это — нормальное, здоровое честолюбие. Это подлинное уважение к себе, по-настоящему серьезное, человеческое к себе отношение. И как следствие — не только к себе.

Карьерист озабочен тем, чтобы превратить свой творческий потенциал в предмет торговли, в средство выгадывания различных благ. Конечно, "святым духом" не проживешь, и в мире денег приходится — деваться некуда — продавать свою рабочую силу.

Но одно дело, когда творчество и есть жизнь. И работаешь всегда, независимо от того, оплачен как-либо твой труд или нет. Иначе не можешь, хотя оплата и нужна.

И другое дело, когда все наоборот: не работаешь, а зарабатываешь. И будь возможность физически существовать не работая, на твердый незаработанный доход, так и не работал бы. Коптил бы небо.

Меня всегда интересовала и интересует моя работа сама по себе. И деньги всегда были нужны прежде всего затем, чтобы можно было не отвлекаться от работы. Правда, именно для этого денег нужно много. Во-первых, семья, а во-вторых, в моем-то положении, при слепоглухоте, для максимально результативной работы нужно весьма дорогостоящее оборудование. Приходится оплачивать различного рода услуги, без которых зрячеслышащий работник вполне обойдется. Как сказал однажды именно по этому поводу Борис Михайлович Бим-Бад:

— Душа дорого стоит.

Но все-таки главное для меня всю жизнь — творческое, и прежде всего этическое, нравственное качество моей личности. А остальное — средство обеспечить и сохранить желаемое качество.

Все предельно просто. Все дети хотят быть хорошими; убедившись, что это очень нелегко, иные предпочитают не быть, а казаться хорошими, выглядеть хорошими, а так — плыть по течению. Я всю жизнь хотел быть хорошим. Именно быть, а не казаться. И так сильно хотел, что готов был ради этого преодолеть любые трудности. А быть хорошим только с самим собой невозможно — надо со всеми. И получается, что серьезное отношение к самому себе автоматически предполагает серьезное отношение ко всем остальным людям, вплоть до человечества в целом и даже космоса.

Невозможно действительно уважать себя, то есть отвечать за себя, не беря на себя ответственность, уж насколько хватит сил, не только за собственное качество, но и за качество своих отношений с окружающей жизнью. Впрочем, это одно и то же — качество отношений с миром и качество личности. Какая личность, такие у нее и отношения с

миром, и наоборот: какие отношения личности с миром, такая и личность "сама по себе".

Думаю, надо различать понятия "Вершина развития" и "потолок развития". Когда мы говорим о вершине развития личности, мы имеем в виду непрерывный, пожизненный рост, наращивание личностного потенциала — творческого, этического... Вершина — не конец пути, а конус вулкана, растущий во время извержения, и вся жизнь таким извержением и представляется.

"Потолок" же развития — его гробовая крышка, его остановка. И, по-моему, преступление совершают те педагоги, которые заранее пытаются предопределить самый высокий достижимый уровень развития своего ученика. Дескать, дальше такого-то уровня он не пойдет, как ни бейся, в силу таких обстоятельств, как слепоглухота, умственная отсталость или врожденная лень.

Вот "врожденную"-то лень и обнаруживает педагог, рассуждая таким образом. Бойтся дерзости ученической мечты, чтобы о слишком многом возмечтавший ученик, свалившись с облаков воображения на грешную землю, не разбился бы.

Да скорее тут у педагога забота и не об ученике, а о себе самом: если поддерживать дерзкие мечты, нужно предъявлять более высокие, дерзкие требования и к самому себе как педагогу. Проще решить для себя раз и навсегда, что, например, слепоглыхих или умственно отсталых "достаточно" адресовать для простейших производственных операций, — и даже не пытаться научить чему-то еще. На что больше-то способны эти убогие? А если и способны на что-то большее, то это слишком дорогое удовольствие для нищего государства...

И, добавлю от себя, слишком сомнительное "удовольствие" для самого такого горе-педагога, полное разоблачение его педагогического и человеческого банкротства.

Нет, я давно уже не настолько наивен, чтобы думать, будто каждого ученика могу мобилизовать на бурное "извержение", на пожизненный рост. Мне уже не раз приходилось признавать свое бессилие. Но я никогда не смешивал своего бессилия — с бессилием ученика или другого педагога, у которого может получиться то, что не получается у меня.

Здесь педагог ничем не отличается от врача. Он не Бог; что-то может, чего-то — нет. Но лишать ученика какой бы то ни было надежды на рост, на перспективу — педагог не имеет права. Как не имеет права врач лишать пациента надежды если не на выздоровление, то хоть на какую-то отсрочку смерти.

(Правил нет без исключений, и что касается лично меня, то, заболев я раком, я предпочел бы как можно точнее знать, когда умру и когда, за сколько времени перед смертью, не смогу работать. Мне это надо знать, чтобы хоть как-то привести в порядок свои дела. Закончить работу, насколько возможно. Хоть наметить пунктир завершения, оставить если не полноценный творческий результат, то хотя бы его замысел.)

Определять надо не только ближайшую, но и дальнюю перспективу — на всю жизнь. Самому формировать, самому себе задавать поле устремлений.

Сначала — кем и с кем хочу быть? Затем: что именно хочу сделать? А что смогу, чего нет, — там видно будет. План жизни должен быть гибким, допускающим варианты.

Иными словами, план творчества должен быть творческим, а не — "сверх"полноценности сразу, без промежуточных инстанций, обрушиться в комплекс неполноценности. А так — не получилось, что же делать, попробуем еще раз, немного по-другому, и будем пробовать по-другому столько раз, пока не получится.

Разумеется, принцип индивидуального личностного акме предполагает, во-первых, что акме у каждого свое, но каким бы маленьким оно ни было, оно должно быть достигнуто. А во-вторых, забота о достижении акме предполагает поощрение таланта, помощь в его формировании и развитии.

Но не думайте, что вы ответили на вопрос, что такое талант, если на манер попугая повторили ходячее "определение": это-де "Божий Дар" или "Дар Природы". (Кстати, смотря какой "природы". По "Педагогической антропологии" Б.М. Бим-Бада полезно проследить, что понимается в этой книге под "природой человека". Вовсе не только биологическая, но и социальная, историческая его природа.)

Если на вопрос, что такое талант, вы ответили "Дар Божий" или "Дар Природы", — вы не сказали ровно ничего. И вообще не на тот вопрос отвечали. Вас ведь спрашивали вовсе не о том, чей "дар" — талант, а о том, что такое талант. Что он такое сам по себе, независимо от того, чей он "дар".

Талант невозможно не заметить? Вероятно, но при условии, что вы знаете, что именно нужно заметить. А если не знаете — запросто спутаете, как говорится, "Божий Дар" с яичницей.

И далеко не все думают и говорят, что талант — это "Божий Дар". По мнению Э.В. Ильенкова, например, талант если и "дар", то — воспитывающих воздействий жизни, общества, в котором живет индивид,

и того, как именно ему удастся в этом обществе жить. Многие выдающиеся деятели культуры, говоря о таланте, на первое место ставили постоянный, даже каторжный труд талантливого человека. А не то, кому именно кланяться, кого именно благодарить за такой "дар", как талант.

Когда-то проблема, что такое талант, была в центре моего внимания, поскольку я хотел стать талантливым. Именно стать. В решении вопроса, быть или не быть талантливым, я предпочитал зависеть прежде всего от самого себя. От своей творческой одержимости.

Чтобы ответить на вопрос, что такое талант, логично достать этот "дар" из подарочной "упаковки", как следует его изучить. Логично, иными словами, поближе присмотреться к людям бесспорно талантливым.

Кто же они — бесспорно талантливые? Да просто те, кто хорошо делает свое дело. Не обязательно лучше всех, но обязательно на уровне мастерства.

О таланте мы говорим тогда, когда перед нами — мастер своего дела. О бездарности — тогда, когда перед нами халтурщик, работающий по принципу "сойдет и так". Или по принципу "всегда успеется".

"Сбил, сколотил — есть колесо; сел да поехал — как хорошо! Оглянулся назад — одни спицы лежат". Вот это и есть работа по принципу "сойдет и так". А "всегда успеется" — начнет и не кончит, будет тянуть резину и жаловаться, что кто-то мешал или что-то мешало. Как не в бровь, а в глаз таким работникам любит цитировать (не помню кого) академик Б.М. Бим-Бад: "Кто не успевает, тот не успеет никогда". И еще тут уместно вспомнить поговорку: "кто хочет работать, ищет повод, а кто не хочет — ищет причину" (которая якобы мешает работать).

Я сейчас не в лучшем состоянии, маму похоронил, здоровье пошатнулось, — то пальцы онемели, полтора месяца читать не мог, то вроде что-то с почками... И вообще устал... Но лекционный курс должен быть закончен в срок, группу студентов надо довести до конца, полностью выполнить свой лекционный план. И много другой срочной работы. Ну и работаю, ловлю моменты более-менее сносного самочувствия, так как терпеть не могу оправдываться и вместо результатов работы представлять причины, по которым она не сделана. Помру — тут уж ничего не поделаешь, или разболеюсь так, что стану лежачим, потребуется госпитализация... Но пока ходячий и дома, а не в больнице — лучше работать, и притом выдерживать график.

Зато какое удовольствие — вместо жалких оправданий: болел-де и переживал, — представить сделанную работу! Сделанную, несмотря ни на что!

Итак, талантливый человек — это мастер своего дела. Стало быть, талант — это и есть мастерство. Уровень таланта — это уровень мастерства. А когда мы говорим о талантливом ученике, мы имеем в виду возможность достижения уровня мастерства. Имеем в виду, что этот ученик может стать, скорее всего станет мастером.

Значит, талантливыми, то есть мастерами, становятся. При этом природу (биологическую, то есть тело, организм) сбрасывать со счетов не приходится. Ведь состояние нашего тела либо позволяет, либо не позволяет нам достичь уровня мастерства в том или ином деле. Например, паралитик никогда не сможет стать спортсменом-бегуном или балериной. Но любого бегуна спросите, достаточно ли просто здоровых ног, чтобы стать бегуном? Он скажет, что нет. Нужны тренировки, нужно постоянное самосовершенствование, под руководством опытного тренера или самостоятельное. Словом, нужна работа.

И вот эта работа прежде всего и делает талантливым — то есть мастером своего дела. При условии, что тело (или "телесная организация", как выражался К. Маркс) позволяет вообще этим делом заниматься.

(Мои слабослышащие студенты обалдели и далеко не сразу поняли, о чем это я, когда я спросил у них, бывают ли "талантливые ноги" или "талантливые руки". Но именно на этом примере мне удалось растолковать им мое понимание талантливости так, что они как бы сами пришли к такому пониманию.)

И если это понято, то становится ясным и ответ на вопрос, чей же "дар" — талант. Да свой собственный! Каждый сам себе "дарит" свой талант. "Дарит" — когда саморазвивается, самосовершенствуется. И все четырнадцать принципов совместной педагогики на то и нацелены, чтобы каждый мог сделать себе такой роскошный подарок.

И принцип взаимной человечности: ведь самосовершенствоваться и значит относиться к самому себе гуманно, а быть мастером любви, мастером заботы — не право, но обязанность каждого. Мастер знает себе цену и не завидует, а помогает другим стать мастерами. И закон этой помощи — закон любви — совместно-разделенное дозированное действие. И вместо взятого с потолка собственной лени "потолка развития" — поиск обходных путей, чтобы развитие все же состоялось. А про уединенный труд души и говорить нечего: это ведь первое условие и всеобщая форма всякого саморазвития. Ну и так далее, — попробуйте сами оценить с точки зрения формирования таланта, становления мастерства остальные принципы совместной педагогики.

И последняя оговорка, принадлежащая Э.В. Ильенкову: не стоит путать талантливость и гениальность. Это разные вещи. И разные — во-



все не в том отношении, что гений еще талантливее любого талантливого. И вообще не стоит заниматься такими сравнениями, кто лучше или хуже, кто насколько талантлив или бездарен. Уж если ты мастер, то со всеми прочими мастерами ты на равных. Все мастера хороши — каждый по-своему.

Я бы засмеялся, если бы меня спросили, кто лучше — Бродский или Твардовский. Оба мастера, оба прекрасные поэты. Мне Твардовский всегда был понятнее, ближе, но вот сейчас, когда я скучаю по умершей маме, мне оказался нужнее Бродский. Он мрачнее, и не веселый, а язвительный до сарказма. Это мне сейчас и нужно. Хотя к его стихам приходится привыкать, — слишком необычная форма... Но ведь когда-то пришлось привыкать и к Маяковскому, а потом я чувствовал себя в его поэзии, как рыба в воде.

Гениальность, по Э.В. Ильенкову — это социальная значимость, социальная масштабность человека. Это значение, масштаб его деятельности в соответствующей области, ее общественный резонанс. (См. статью Э.В. Ильенкова "Психика и мозг (ответ Д.И. Дубровскому)"; "Вопросы философии", 1968, № 11.)

Пушкин гений не потому, что он писал лучше Баратынского, Крылова или Жуковского, — не надо сравнивать, это разные мастера, и каждый первый среди равных. На меня, например, "Ундина" Жуковского произвела куда более сильное впечатление, чем сказки Пушкина. Но пушкинское творчество имело наибольший резонанс в свою эпоху и во все последующие, во многом определило весь русский литературный процесс. Пушкина недаром называют создателем русского литературного языка. Хотя на самом деле его создавали и создают все они, мастера слова. Но именно пушкинское творчество, как больше ничье в русской литературе, стало как бы мерой, эталоном. Словом, когда мы говорим о гениальности Пушкина, речь идет не столько о том, что он лучше других хороших поэтов, сколько о том, что именно его творчество имело наибольшее значение для судеб русской литературы, оказало наибольшее влияние на литературный процесс в целом. Его творчество оказалось в наибольшей степени судьбоносно для русской литературы. Гениальность — это судьбоносность.

А она, судьбоносность, бывает разная. То ли благотворная, то ли наоборот. И гении бывают разные. Главные палачи XX века, на чьей совести (которой, впрочем, у них не было) десятки и десятки миллионов загубленных жизней — Сталин, Гитлер и т.п. — тоже гении. Кровавые.

А вот их талантливость в области философии, во всех прочих сферах нормального духовного процесса — оспаривается.

Можно быть гением — и не быть талантом. И можно совмещать талантливость и гениальность. Что-то я не слыхал выражения: "талантливый убийца". Или вор — опять же не талантливый, а просто ловкий.

Понятие "талант" прочно связано с творчеством в области философии, искусства, науки, техники... Можно говорить о таланте любви, без которого нет педагога, врача, психолога. да и просто нормального отца, нормальной матери. А вот о таланте отравлять жизнь ближнему или себе можно говорить разве что с иронией, с насмешкой. Хотя, разумеется, надо суметь и напакостить... Но за пакости спасибо не скажут.

Правда, трудно благодарить за мегатонные боеголовки стратегических ракет и тому подобные прелести. Так что и тут не все однозначно с точки зрения человечности. И талантливым людям приходится бороться за запрещение собственных созданий. Как ученым, создавшим атомную бомбу для борьбы с Гитлером. Иных открытий в бесчеловечных социальных условиях — лучше бы не было. Эти открытия И.А. Ефремов правильно назвал "преждевременными" для несовершенных социальных условий.

Но разумеется, раз талант — это мастерство, то можно и нужно спокойно применять это понятие к мастерам в самых обычных, распространенных областях человеческой деятельности, а не только в экзотических — вроде науки, искусства. Можно и нужно говорить о талантливых поварах, токарях, слесарях, плотниках...

И уж подавно необходим талант в таком деле, как любовь. Можно и нужно говорить о талантливых родителях. Моя мама, например, была в высшей степени талантливой мамой. Тут она достигла таких высот мастерства, она была таким непревзойденным мастером любви, что мне до нее никогда не дорасти. Обращаясь к ее памяти, мне остается только учиться, учиться и учиться у нее. Всеми своими научными, литературными, психолого-педагогическими достижениями, поскольку они действительно есть, я обязан прежде всего ее таланту материнской любви. И именно поэтому я постоянно поминаю ее добром в своих лекциях...

## ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Многие полагают, что ни к какой вершине в личностном развитии стремиться не надо, а достаточно дать (особенно инвалидам) те профессиональные навыки, как можно более простые, благодаря

которым можно было бы "зарабатывать на жизнь". Академику А.А. Бодалеву пришлось десятки лет добиваться официального (в Академии образования и МинВУЗе) признания акмеологии как одного из направлений психологических исследований, включения акмеологии в программу высшего психологического образования в качестве хотя бы факультатива, если не обязательного курса. Я, как вы, конечно, поняли из текста — сторонник акмеологии, а вы попробуйте аргументировать позицию ее противников. В чем они могут быть правы?

2. Дайте обоснование тезису, что возможности каждого из нас всю жизнь одни и те же, запрограммированы (заложены) от Природы или от Бога, и в течение жизни они просто разворачиваются. Аргументируйте "гуманистический" тезис, согласно которому полноценны все поголовно от рождения, только в разных "пределах", — например, в "пределах" инвалидности, — и посему ни к какой личностной полноценности стремиться не надо, она дана, а не задана.

3. Когда я спросил у студентов, что такое талант, мне ответили, что это "Божий дар" — и никак не могли понять, чем их ответ меня не удовлетворяет. Вы, конечно, знаете, что это весьма распространенная точка зрения. Но ведь мне ответили совсем не на тот вопрос, который я задал. Я спрашивал, что такое талант, а мне сказали, откуда он взялся, чей он "дар". Попробуйте ответить именно на вопрос, что такое талант, что представляет собой этот "дар" (чей бы то ни было). Выньте талант из подарочной упаковки и рассмотрите как следует, испытайте в действии, дайте ему функциональное определение (что он "делает") в отличие от бесталанности, "бездарности". А не можете сказать ничего больше, кроме того, что это "дар Божий" — докажите, что ничего больше сказать нельзя, то есть что это "Божье чудо" принципиально для нас, людишек, непостижимо. Но если все зависит от Божественного каприза (хочу дарю, хочу не дарю), то в чем смысл психолого-педагогической работы? В действии развитию таланта? Но это же тягчайший грех гордыни — браться корректировать Божественные замыслы, не только непонятные, но и заведомо непостижимые!

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

### **Л е к ц и я XVII**

#### **ОБЖИВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА-ВРЕМЕНИ**

В этой и следующей лекциях будем подводить общие теоретические итоги всего курса. Нам придется вспомнить лекцию третью, где говорилось о "презумпции социальности", и попытаться ответить на вопрос, что же в конце концов, с точки зрения этой "презумпции", представляет собой процесс развития-саморазвития личности.

Вся теоретическая логика нашего анализа однозначно подводит нас к ответу, что процесс развития-саморазвития представляет собой обживание социального пространства-времени. От того, какое именно социальное пространство-время удалось обжить индивиду, зависит, перерастает ли его психическое развитие-саморазвитие в личностное. То есть, иными словами, состоялся ли он именно в качестве личности. В качестве разумного, а не безумного или чисто биологического существа.

Ответ этот в определенной теоретической логике вполне традиционен, просто формулировался разными мыслителями несколько по-разному. По существу он целиком совпадает с позицией, например, Э.В. Ильенкова, для которого, как и для А.Н. Леонтьева, А.И. Мещерякова, В.В. Давыдова, Ф.Т. Михайлова и других, становление личности представляет собой овладение бытовой, физической, теоретической, эстетической, этической культурой человечества. Пытаясь как можно отчетливее передать ту же мысль, А.В. Апраушев в своих многочисленных работах по тифлосурдопедагогике (то есть по воспитанию и обучению слепоглухих детей) рассуждает об ориентировке слепоглоухого ребенка в очеловеченном пространстве и в очеловеченном времени. Эти термины у А.В. Апраушева идут от Э.В. Ильенкова, кото-

рый говорит о "реально антропоморфизированной", то есть "очеловеченной", преобразованной человечеством, природе.

Мне кажется, что термин "антропоморфизация" ("очеловечивание") хотя и стопроцентно приемлем, но все же узковат. Все богатство культурных явлений им вряд ли исчерпывается. Сказать, например, что любой национальный язык (русский, английский...) представляет собой очеловеченные звуки — это значит сказать слишком мало, очень уж общее место. А математические, кибернетические символы? А системы художественных образов? Тут такое многократное, многослойное "очеловечивание" и "переочеловечивание", что одной констатацией факта "очеловечивания" вряд ли можно обойтись. Да и сам Э.В. Ильенков применял этот термин к более-менее узкому кругу культурных явлений.

В более широком и общем значении Э.В. Ильенков использовал термин "идеальное", полностью включающий в себя и аспект "очеловечивания" как процесса "материализации", воплощения в том или ином материале идеи, замысла преобразования. Или, что то же самое, как процесса "идеализации" материала. Но материалом могут служить и различные виды энергии, и бесчисленные вещества, в том числе созданные человеческим трудом, — значит, уже "идеализированные", подвергающиеся дальнейшей "идеализации".

Например, природный материал — лен или хлопок; в результате одной "идеализации" (обработки в соответствии с идеей преобразования) получают пряжу, в результате другой — ткань, в результате третьей — одежду. То же самое с деревом, с рудой различных металлов.

В теоретическом, художественном и научном творчестве "материалом" служат собственные и чужие (взятые из книг, например) мысли и образы.

Идеальное противоположно не материи, а материальному, то есть материалу, предмету преобразования. Идеальное — это материальное, преобразованное в соответствии с идеей преобразования. В работе "Диалектика идеального" Э.В. Ильенков пишет:

"Действительное материалистическое решение проблемы в ее действительной постановке (уже намечаемой Гегелем) было найдено, как известно, Марксом, который "имел в виду" совершенно реальный процесс, специфически свойственный человеческой жизнедеятельности. Процесс, в ходе которого МАТЕРИАЛЬНАЯ жизнедеятельность общественного человека начинает производить уже не только материальный, но и ИДЕАЛЬНЫЙ продукт, начинает производить акт ИДЕАЛИЗАЦИИ действительности (процесс превращения материального в

идеальное), а затем уже, возникнув, "идеальное" становится важнейшим компонентом материальной жизнедеятельности общественного человека, и начинает совершаться уже и противоположный первому процесс — процесс МАТЕРИАЛИЗАЦИИ (опредмечивания, овеществления, "воплощения") идеального.

"Эти два реально противоположных друг другу процесса в конце концов замыкаются, обозначая более или менее четко выраженные циклы, и конец одного процесса становится началом другого, противоположного, что и приводит в конце концов к движению по спиралеобразной фигуре со всеми вытекающими отсюда диалектическими последствиями". (Э.В. Ильенков. Диалектика идеального. В кн.: Э.В. Ильенков. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.)

«"Идеальность" — это своеобразная печать, наложенная на вещь-природы общественно-человеческой жизнедеятельностью, это форма функционирования физической вещи в процессе общественно-человеческой жизнедеятельности. Поэтому-то все вещи, вовлеченные в социальный процесс, и обретают новую, в физической природе их никак не заключенную и совершенно отличную от последней "форму существования", идеальную форму». (Там же.)

Мне кажется, что термином "социальное пространство-время" охватывается все богатство культуры, от бытовой до духовной самой высокой пробы. Социальное пространство-время есть, в сущности, история человечества (включая ее "текущий момент" в виде окружающих людей и вещей), которую и приходится "обживать" в течение всего жизненного цикла (от рождения до смерти), чтобы реализоваться в качестве члена общества — в качестве личности.

Именно так и понимает становление личности Э.В. Ильенков, и кроме самого термина "социальное пространство-время" я к его позиции, пожалуй, ничего не добавляю. Просто для моих целей, в моем, прежде всего психолого-педагогическом, а потом уже общепhilософском, контексте, термин "социальное пространство-время" удобнее. Больше можно загнать в подтекст, оставить подразумеваемыми такие дремучие философские дебри, углубление в которые надолго и весьма далеко увело бы нас от непосредственного предмета разговора.

Сразу скажу, что это весьма сомнительное преимущество. Забраться в эти "дебри" поглубже, особенно в ильенковскую теорию идеального, надо бы, очень бы полезно. Но это требует отдельного, специального внимания. И подразумеваемым, в лучшем случае бегло упоминаемым, оказалось бы именно то, что нас сейчас интересует в первую очередь. Сам Эвальд Васильевич не раз предостерегал меня, студента, от "запихи-

вания" в одну работу слишком многого, от "сваливания всего до кучи". До конца я эту жадность так и не изжил, чему пример и этот лекционный курс, загруженный разнообразным материалом выше крыши, но кое в чем все же приходится себя обуздывать.

Удобство интерпретации (истолкования, переосмысления) процесса развития-саморазвития как обживания социального пространства-времени в том, что сразу выводит на конкретный анализ: что именно обживается, какова именно структура обживаемого, и как именно происходит обживание — вплоть до разработки еще одного варианта периодизации развития-саморазвития. Сразу многое становится очевидным либо легко выводимым из конкретного анализа, в том числе — связь обживания социального пространства-времени с образом и смыслом жизни.

Объективно структура социального пространства-времени целиком совпадает с содержанием и результатами истории человечества. Культуру Э.В. Ильенков понимал очень широко — как все, что создано человеком для человека. Сюда попадают все сделанные человеком для человека вещи, способ употребления этих вещей, быт, физическая культура, а так же религия, философия, искусство, этика, право... Все, что сделано (создано) человеком для человека, на пользу, на благо человека — это культура.

Кроме того, в структуру социального пространства-времени входит и антикультура — в смысле, опять-таки предельно широком, всего, что сделано человеком против человека. Несправедливый общественный строй, взяточничество, всякого рода уголовщина, экологическое головопатыство, оружие, особенно самые страшные его виды — химическое, бактериологическое, ядерное.

Словом, все, что сотворило и натворило человечество за всю свою историю, входит в социальное пространство-время.

Почему — социальное пространство? Потому, что мы живем в мире, так или иначе приспособленном для нас или исковерканном нами. Даже парк недалеко от моего дома, переходящий в лес, тоже входит в социальное пространство. Этот парк представляет собой определенный архитектурный ансамбль, там довольно своеобразная (треугольная) планировка дорожек. Лес тоже ухожен, за его состоянием следит лесничество, и к тому же там заповедник, запрещена охота. Проточный пруд — тоже дело человеческих рук, следовательно — часть социального пространства. Вообще все, что нас окружает — это социальное пространство, и выйти за его пределы на прямой контакт с природой, никак не затронутой деятельностью людей, все более проблематично, а для огромного большинства из нас уже просто невозможно.

А почему социальное время? Потому что социальное пространство создавалось на протяжении очень долгого времени. Это результат исторического процесса. Как весь мир, вселенная существует одновременно и в пространстве, и во времени, так и наш человеческий мир существует одновременно и как социальное пространство, и как социальное время.

Взять хоть ложку. Когда-то, в невообразимой древности, она была изобретена, а затем долго совершенствовалась и по форме, и по размерам, и по материалам, используемым для ее производства.

Все бесчисленные виды календарей (солнечный, лунный), деление на годы, месяцы, недели, часы, минуты, секунды; десятилетия, столетия, тысячелетия — все это социальная организация времени, социальные единицы для его измерения, и тем самым физическое время превращается в социальное. Вся наша жизнь, всякая наша деятельность тоже определенным образом организована во времени, и эта организация — социальное время. Только у нас, у людей, существует различие свободного и рабочего времени, например, и еще много различий внутри свободного и рабочего по отдельности. Любой режим — сна, питания, труда и отдыха, — это социальная организация времени, социальное время. Наше социальное время может идти быстрее и медленнее, и не "субъективно" в смысле — только для нас, в нашем самочувствии, а вполне объективно, на самом деле, реально. За пределы социального времени, так же как социального пространства, вырваться чем дальше, тем проблематичнее, для подавляющего большинства людей — просто невозможно.

Социальное пространство-время, короче говоря — это и есть тот мир, в котором мы живем, который нас непосредственно окружает, и который, следовательно, мы и вынуждены обживать с самого рождения до смерти. Всю жизнь. И то, кем именно мы становимся, зависит от того, как именно мы обживаем этот мир, какую именно его часть и насколько основательно. И как только мы заговариваем именно об обживании социального пространства-времени, так сразу же перед нами встает проблема уже не только объективной, но и субъективной его структуры.

Субъективная структура социального пространства-времени зависит как раз от того, какое именно социальное пространство-время и как именно, насколько основательно нами обжито. Какой у нас круг общения, насколько широк-узок, как расширяется-сужается в течение жизни, какие именно люди входят в этот круг и выходят из него в разные периоды жизни, на разных этапах и уровнях развития; какой набор бы-



товых навыков, каков уровень нашей физической культуры, какая именно профессия и каков уровень профессионализма, какой набор увлечений, какой именно образ жизни мы ведем и как именно этот образ жизни меняется от рождения до смерти.

Понятно, что субъективная структура социального пространства-времени у каждого своя, она так же неповторима, уникальна, как и каждый из нас. Очевидно, что все существующее на сегодня, к тому же непрерывно расширяющееся, социальное пространство-время для каждого из нас давным-давно, на протяжении уже многих столетий, необъятно, все его обжить ни один из нас не может, обживанию подлежит и доступна лишь какая-то часть, и эта часть у каждого своя, никогда полностью не совпадает с частью кого бы то ни было другого. Хотя и пересекается.

Но не спешите рисовать простенькую схемку — например, сетку из кружочков, частично накладывающихся друг на друга. "Геометрия" эта на самом деле невообразимо сложнее.

Дело в том, что обжитое социальное пространство-время — это сфера решенных проблем и уже известных нам алгоритмов (способов) их решения. Понятно, что структура этой сферы весьма разнообразна, и в течение жизни она может меняться. Структура обжитого социального пространства-времени может быть как "островной", так и "монолитной". Возможно, что по мере обживания эта структура периодически становится из "монолитной" "островной" и наоборот. Это определяется степенью устойчивости образа жизни и круга общения: чем устойчивее, тем "монолитнее", и чем неустойчивее, тем "островнее", фрагментарнее.

Отсюда и возможность индивидуальной, у каждого своей, периодизации, поэтапности обживания социального пространства-времени. Поначалу, видимо, у каждого ребенка оно более-менее монолитно, однако и крайне ограничено, тесно, узко. По мере расширения оно может стать островным, фрагментарным: где-то мы уже чувствуем себя дома, а вокруг — огромные пробелы, те области, где мы сразу теряемся, ничего не знаем и не понимаем. О чем-то можем догадываться, да и то — очень смутно или совершенно неправильно, "с точностью до наоборот". Потом эти островки могут срастись в монолит более-менее причудливой формы, и снова рассыпаться... Может возникнуть более-менее общее либо детальное, более-менее верное представление об объективной структуре социального пространства-времени. И тогда можно говорить о мировоззрении, которое ведь и есть не что иное, как индивидуальная, нарисованная каждым для себя, картина мира, воз-

зрение на мир. А можно до какого бы то ни было мировоззрения так никогда и не дорасти.

Обжитое социальное пространство-время может резко сузиться в результате то ли болезни, то ли кризиса в отношениях с окружающими людьми (а то и того и другого!), то ли просто в результате выхода на пенсию по старости. Инвалидность, наступившая в зрелом возрасте, вынуждает заново, по-другому обживать уже обжитое ранее социальное пространство-время. При синдроме Ушера, например: оглох в детстве, в зрелом возрасте ослеп — как многому приходится доучиваться и переучиваться заново! Или вдруг парализовало, или в результате несчастного случая стал одноруким, одноногим...

Да и без всяких катастроф: переехал на новую квартиру, в другом районе города, тем более в другом городе — обживайся заново, обзаводись новым кругом общения, а это так мучительно, особенно в пожилом возрасте. Или за границей, без знания иностранного языка, без зрения и слуха, без специально закрепленного за мной переводчика — я оказывался вне обжитого социального пространства-времени, чувствовал себя крайне неуютно, до приступов депрессии, до откровенной истерики. Да и прежде в лекциях я говорил, как неуютно чувствовал себя просто в гостях, вынужден был брать с собой набор занятий, чтобы не скучать, то есть чтобы оставаться более-менее в пределах обжитого мною социального пространства-времени. И сам термин — "обжитое социальное пространство" — впервые возник у меня как раз в гостях у родственников, где не с кем толком поговорить, нечего толком почитать, и погулять самостоятельно негде — окрестности незнакомые, неизученные. Я скучал о так хорошо освоенном мною пространстве вокруг моего дома в Москве, где я чувствовал себя куда уютнее, самостоятельнее; вот тогда-то, на полтора месяца лишившись этого уюта, я и осознал впервые четко разницу между обжитым и необжитым социальным пространством-временем.

В то же время, выезжая в лагерь к совершенно незнакомым детям, к совершенно незнакомым педагогам, я все равно оставался в пределах обжитого социального пространства-времени. Мне просто нужно было поскорее познакомиться и подружиться с новыми людьми, и я знал, как это можно сделать быстро и какие перспективы открываются, когда это будет сделано.

Довольно странно получилось с моим обжитым социальным пространством-временем по мере того, как я работал все более интенсивно. Уже давно ни у кого почти не бываю в гостях дома, в основном сижу

над текстами, с некоторыми очень дорогими мне людьми встречаюсь все реже, все мимолетнее... И отсюда нарастающее ощущение одиночества, хотя объективно народу вокруг меня много, и стоит лишь договориться о встрече... Но все заняты, и я занят, а сфера обжитого социального пространства-времени как-то одновременно и расширяется, и сужается. Похоже на наступление суши на море (расширение), или наступление моря на сушу (сужение). Оба процесса идут одновременно в разных местах моего обжитого социального пространства-времени.

Я вынужден был додуматься до необходимости альтернативной системы жизнеобеспечения именно потому, что обжитое социальное пространство-время страшно сузилось. Меня еще угораздило со многими перессориться совершенно нелепо, и речь шла о настоящем социальном, личностном выживании, да в каком-то смысле и физическом выживании.

В общем, дать какую-то четкую поэтапность сужения-расширения, фрагментарности-монолитности обживаемого социального пространства-времени для всех — весьма затруднительно. Ясно одно: у каждого такая поэтапность есть обязательно. И узнать человека, понять его проблемы — значит как раз изучить эту его индивидуальную поэтапность, проанализировать содержание его сферы обжитого социального пространства-времени, историю формирования этой сферы с рождения или за какой-то отрезок жизни. В работе с детьми, да и вообще в работе с людьми, такой анализ абсолютно необходим.

Кстати, в сущности, именно благодаря этому анализу структуры обжитого социального пространства-времени героям детективов удается раскрывать преступления. Это у них называется "пройти по связям", и в результате накапливаются факты, требующие проверки в том числе и объективными методами — путем различных экспертиз.

Практическая психолого-педагогическая работа, в сущности, и сводится к более-менее целенаправленной организации обживания детьми социального пространства-времени. Ведь вопрос, чему учить и как воспитывать — это и есть вопрос о том, какое именно социальное пространство-время и когда, в какой последовательности, как обживать вместе с детьми. Именно в этом суть нашей работы, сколь бы далекие от понимания этого факта теории мы ни сочиняли. Как бы ни выпячивали на первый план то ли возрастные особенности, то ли особенности наследственности, физиологии, анатомии, темперамента... Всевозможные особенности, норму и отклонения от нормы надо изучать, это бесспорно. Однако все это действительно важно и нужно вос-

питателю именно как воспитателю только в одном контексте — в контексте решения собственно психолого-педагогической задачи, заключающейся именно в том, как, при всех условиях, обеспечить ребенку хоть какое-то, если не самое эффективное, обживание социального пространства-времени.

В другом контексте просто непонятно, чего ради огород городить, все на свете "особенности" и "факторы" теряют всякий смысл. Потому что оркестр оказывается без дирижера и композитора. Есть отдельные музыкальные инструменты, каждый со своими особенностями и возможностями звучания, но нет музыки. Музыка состоится, только если мы не забудем, какую именно симфонию нам надо исполнить вместе с ребенком. А в конечном счете, после сколь угодно тщательного изучения состава и возможностей оркестра, для психолога и педагога может быть только одна "симфония" — именно "симфония" обживания социального пространства-времени. Никакой другой симфонии нам просто не сыграть, не выходя за рамки предмета нашей науки, за рамки нашей профессии.

### ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Постарайтесь указать какое-либо иное содержание процесса развития-саморазвития личности, нежели обживание социального пространства-времени. Какие еще "компоненты" вы можете обнаружить в этом процессе?

2. Если вы не согласны, что идеальное бывает только у людей, вообще у разумных существ, а у неразумных идеального быть не может, — попробуйте обосновать обратное. Не забудьте при этом уточнить и свое понимание идеального в отличие от изложенного в данной лекции.

3. Проанализируйте субъективную структуру обживаемого вами социального пространства-времени. Как эта структура менялась в течение вашей жизни? Какую поэтапность этих изменений вы могли бы определить?

4. Можно ли знать кого бы то ни было, даже самого себя, "как облупленного"? Если вы считаете, что да, обоснуйте развернуто, как это возможно и что именно это значит конкретно. Если считаете, что нет, — развернуто аргументируйте свою позицию.

## **Л е к ц и я XVIII**

### **ОБЖИТОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО-ВРЕМЯ, СМЫСЛ ЖИЗНИ И МАКРОПЕРИОДИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА**

Если содержание процесса развития-саморазвития сводится к обживанию социального пространства-времени, то и вся наша жизнь действительно заслуживает название жизни — или прозябания, приобретает смысл, или теряет, или так никогда и не обретает никакого смысла, — в процессе обживания социального пространства-времени. Разумные мы на самом деле существа или нет, живем или только прозябаем, зависит от того, какая именно часть социального пространства-времени нами обжита.

Но чтобы сказать об этом нечто более определенное, мало просто указать на объективную и субъективную структуры социального пространства-времени. Надо включить социальное пространство-время в биологическое и далее физическое пространство-время, и в этом контексте уточнить и структуру самого социального пространства-времени.

В.И. Вернадский, прежде чем формулировать понятие "ноосферы", перечисляет другие сферы, не связанные с деятельностью человека изначально, хотя и не исключающие вмешательство человека: атмосферу, гидросферу и биосферу. Все три сферы оказывают существенное влияние на геологическую историю планеты Земля. Биосфера изменяет атмосферу (накопление кислорода) и гидросферу (изменение химического состава воды в различных водоемах), а так же за счет погибших организмов и продуктов их обмена веществ создает такие химические образования в коре земного шара, которым иначе неоткуда было бы в ней взяться (природный горючий газ, нефть, уголь, ряд минералов), то есть полезные (для человека) ископаемые органического происхождения.

Ноосфера, по В.И. Вернадскому, — это еще одна, четвертая, оболочка (сфера) земного шара, создаваемая исключительно человеческой деятельностью (по идее "разумной", поэтому и "ноосфера"). Э.В. Ильенков называл ее "реально антропоморфизированной" или, проще, "очеловеченной природой". В.И. Вернадский относит к ноосфере, например, металлы, которые в чистом виде в природе не встречаются, но появляются в результате производственной деятельности людей. (В чистом виде встречается только руда.) Иными словами, ноосфера — это печать человеческого труда на ставшем предметом этого труда природном материале. Та самая, знакомая нам по Э.В. Ильенкову, "печать идеального". Но В.И. Вернадский подходит к проблеме прежде всего как геолог и вообще натуралист широкого профиля, а поэтому ограничивается аспектом взаимодействия человечества с природой, воздействия человечества на природу. То, что получается в результате такого взаимодействия и воздействия, и есть ноосфера по В.И. Вернадскому.

Излагая идеи В.И. Вернадского, я опираюсь на его статью "Несколько слов о ноосфере" (см. в кн.: "Русский Космизм. Антология Философской мысли". М.: "Педагогика-Пресс", 1993). В романе И.А. Ефремова "Час Быка" идея В.И. Вернадского о ноосфере интерпретируется иначе:

"...Человек погружен в неощутимый океан мысли, накопленной информации, который великий ученый ЭРМ" (Эры Разобщенного Мира) "Вернадский назвал ноосферой. В ноосфере — все мечты, догадки, вдохновенные идеалы тех, кто давно исчез с лица Земли, разработанные наукой способы познания, творческое воображение художников, писателей, поэтов всех народов и веков".

В какой-то мере такая трактовка правомерна. В известной мне текущей публицистике она даже общепринята. Но думаю, это все же на совести интерпретаторов, а не самого В.И. Вернадского.

"Сферы" можно выделить и внутри междочеловеческого взаимодействия. Я бы выделил еще три: духовную сферу, сферу безумия и философию. Здесь уже переосмысливается само понятие сферы: речь идет не столько об оболочках земного шара, как у В.И. Вернадского, сколько о важнейших аспектах или типах взаимодействия как внутри человечества (между людьми), так и вне его (с природой).

Уже в понятии ноосферы неявно заложена проблема характера, качества взаимодействия человечества с природой и, как следствие, внутри самого человечества. Создавая оболочку земного шара не просто органического, а, так сказать, промышленного происхождения (не обязательно разумного — к понятию "разум" надо относиться более ответственно, непременно с этической корректировкой), человечество выступает фактором планетарного масштаба, а в перспективе — космического (это перспектива для эпохи В.И. Вернадского, но для нашей эпохи это уже реальность, пусть и в зачатке). Следовательно, встает проблема космической миссии человечества и разума вообще, проблема разума и безумия, а это уже неизбежно ставит чисто социальную проблематику, проблематику того или иного — разумного или безумного — общественного устройства. Ибо ясно, что характер взаимодействия общества с окружающей средой (планетой и космосом) напрямую зависит от общественного строя, либо способствующего выживанию общества и сохранению окружающей среды, либо ведущего общество к гибели.

Можно провести, думается, вполне корректную аналогию между общественным строем и образом жизни отдельного человека: общественный строй — это образ жизни общества. Устройство общества, способствующее выживанию общества и сохранению окружающей среды, только и заслуживает названия "разумного". А общественный строй, веду-

щий к уничтожению окружающей среды и гибели самого общества вместе с этой средой, заслуживает только названия безумного.

То есть в понятии "ноосфера" неявно заложена проблема разума и безумия. Это делает понятие ноосферы промежуточным между тремя вне — и дочеловеческими и тремя специфически человеческими сферами. Иными словами, "ноосферу" В.И. Вернадского следует поместить между, с одной стороны, атмосферой, гидросферой и биосферой, а с другой стороны — духовной, безумной и филосферой. Ноосфера, духовная сфера, безумная сфера и филосфера все вместе и составляют социальное пространство-время, внутри которого живет и которое так или иначе обживает каждый человек.

Чтобы отличить духовную сферу от сферы безумия, необходимо учесть различие духовного и интеллектуального, предлагаемое Даниилом Андреевым, который пишет следующее:

"...Наука, как и техника, относится в основном к ряду не духовных, а интеллектуальных ценностей. С самого начала следует научиться делать различие между этими двумя рядами явлений. Умонастроение определенного типа, весьма ныне распространенного, не отличает духовного от интеллектуального. Гуманитарные науки, искусство, общественность, этика, религия, науки физико-математического и биологического циклов, даже некоторые аспекты техники — все сваливается в одну кучу. Творчество Калидасы и Дарвина, Гегеля и Эдисона, Рамакришны и Алехина, Сталина и Ганди, Данте и Павлова рассматривается как явление одной и той же области — "духовной" культуры. Эту аберрацию можно было бы назвать дикарской, если бы в ней не были повинны цивилизованные люди весьма интеллигентного облика. А между тем ясно как день, что здесь перед нами два совершенно различных ряда явлений: духовный и интеллектуальный. Почти вся область науки и тем более техники принадлежит ко второму ряду; в него входят также философские, эстетические и моральные построения в той мере, в какой они высвобождаются из-под представлений и переживаний иноприродного, иноматериального, запредельного, духовного в точном смысле этого слова. В той же точно мере входят в него общественные движения, политические программы, экономическая и социальная деятельность, даже искусство и художественная литература. Духовный же ряд состоит из человеческих проявлений, находящихся в связи именно с понятием многослойности бытия и с ощущением многообразных нитей, которыми связан физический план жизни с планами иноматериальными и духовными. Сюда полностью относятся области религии, спиритуалистической философии, метаистории, магии высокой этики

и наиболее глубокие творения литературы, музыки, пространственных искусств". (Даниил Андреев. Роза Мира. Книга XI, глава II.)

Действительно, интеллект — это инструмент, применимый и изменяемый как в процессе разумного, так и в процессе безумного воздействия на мир; как в процессе преобразования, одухотворения, просветления, так и в процессе коверкания, безумного искажения, калечения мира. Но в общем теоретическом контексте данного лекционного курса духовность интересует нас прежде всего как личностное качество, и с этой точки зрения духовная сфера — это сфера именно духовной культуры человечества. Духовная же культура интерпретируется как та культура, в которой опредмечено, реализовано, воплощено именно личностное качество духовности, — следовательно, культура, овладение которой способствует формированию этого качества у каждого человека.

Понятие "многослойность бытия" не каждый примет в его андреевской интерпретации. У Д. Андреева речь идет о Планетарном Космосе — Шаданакаре, возникшем как результат творчества провиденциальных (божественных) и демонических (противобожеских), светлых и темных сил. Шаданакар представляет собой сложнейшую систему слоев или миров, которых, по свидетельству Д. Андреева, насчитывается уже более двухсот сорока. Изначально этих слоев было немного, их количество возрастало в ходе истории Планетарного Космоса. Тот слой или мир, в котором живет и действует человечество, у Д. Андреева называется "физическим миром" или Энрофом. Остальные "миры" — "трансфизические", потусторонние. Смерть представляет собой переход из Энрофа в какой-либо трансфизический слой, — тот, который заработан тобой в течение жизни в Энрофе. При жизни в Энрофе у отдельных индивидов могут сформироваться (раскрыться) "духовные органы", благодаря которым трансфизические миры становятся доступны постижению — частично или полностью. "Духовность в точном смысле этого слова", по Д.Андрееву, и есть открытость индивида трансфизическим слоям бытия.

Однако многослойность бытия и открытость ему можно интерпретировать и иначе, без обращения к "трансфизике". В результате деятельности человечества на протяжении всей его истории возник своего рода "космос социального происхождения", совершенно необъятный для отдельного человеческого существа, поистине многослойный, многомирный. И бесспорный факт, что все мы сосуществуем в разных слоях или мирах нашего Социального Космоса. Кто где освоился, обжил-



ся, кто какою частью культуры или антикультуры овладел... Существует же понятие "пласт культуры"! Чем не "слой бытия", чем не один из многих "миров"? И этих "миров" можно насчитать многие тысячи, не то что сотни. Тут и бесчисленные профессиональные "миры" (характерные названия периодических изданий: "Мир психологии", "В мире музыки"; магазин "Виртуальный мир", где продают компьютерную технику). Тут и мир элементарной бытовой культуры, и миры, становящиеся доступными благодаря определенному — достаточно высокому — уровню культуры эстетической, этической, интеллектуальной... И каждая из выделяемых мною "сфер" — это целая система "миров" или "слоев", обживаемых нами и в процессе обживания — изменяемых.

Короче, Шаданакар, то есть Планетарный Космос, Даниила Андреева можно понять как мистически перевернутое отражение созданного и непрерывно создаваемого человечеством Социального Космоса. Разумеется, для Д. Андреева дело обстоит как раз наоборот — все, что происходит с человечеством "на физическом плане", является слабым, искаженным, замутненным отражением событий, происходящих "на планах трансфизических". Ну, этот ход мысли нам хорошо знаком как минимум со времен Платона...

Независимо от того, признаем мы или нет "многослойность бытия" в андреевском смысле, — существование наряду с тем физическим миром, в котором живем и действуем непосредственно, еще многих миров или слоев, — независимо от того, что мы готовы признать существующим или несуществующим, — духовность — это, во-первых, открытость неведомому, чуткость ко всем (как кажущимся понятными, так и заведомо непонятым) проявлениям мира; во-вторых и главных, духовность — это бережное, ответственное, разумное в самом строгом и точном смысле этого понятия, отношение к миру. И поэтому понятие духовности неразрывно связано с понятием человечности; духовность предполагает человечность, как и наоборот — человечность предполагает духовность. Правда, полностью отождествлять одно с другим не приходится, так как духовность — категория не только этическая, но и гносеологическая (в аспекте открытости неведомому, в аспекте не просто познания, а интуитивного постижения).

Духовная сфера противопоставляется сфере безумия, — тоже специфически человеческой сфере, однако не созидательной, а разрушительной — антикультурной, античеловеческой, антиприродной — направленности. Безумие так же специфично для человека, как и разум; биосфера — сфера неразумной живой природы, не осознающей своего,

сколь угодно значительного, воздействия на окружающую среду, а потому и не отвечающей за последствия этого воздействия. Разум и безумие — противоположности, которые по всем законам диалектической логики должны бы как-то уравнивать друг друга. Они одинаково специфичны для "разумной" (точнее, может быть, сказать — "сознательной") формы жизни. Вся остальная живая природа — царство неразумия, отсутствия как разума, так и безумия. (Сознание может "обслуживать" как разумную, так и безумную деятельность.)

Термин "филосфера" означает — "сфера любви". В этой сфере формируются смыслы и ценности индивидуальных образов жизни. В идеале, в наиболее развернутом виде, филосфера формируется ощущением самостоятельной ценности (самоценности) людей вместе со всем остальным миром. Духовная сфера — сфера созидательного творчества (а не разрушительного, в отличие от сферы безумной). А филосфера — сфера общения на основе чувства самоценности наиболее близких людей и вместе с ними — в идеале — самоценности остального бытия. Это общение может быть как прижизненным, так и посмертным.

Я бы рискнул утверждать, что феномен энергетической подключенности к любимому существу, когда чувствуют, например, болезнь или другие серьезные неприятности, вплоть до момента смерти, — чисто филосферный феномен. Посмертное общение выражается, как минимум, в том, что умершее любимое существо становится главным мерилом, критерием этической оценки жизни, персонифицированной совестью. Ощущается незримое (для меня, слепоглухого — и это, может быть, еще более мучительно — неосязаемое) присутствие умершего любимого существа, и все оценивается так, как оценило бы оно. При этом возможно и некоторое несогласие с его оценками, возможен спор, — прижизненные отношения сохраняются, продолжают развиваться, то есть живут после смерти одного из субъектов этих отношений.

Вообще-то незримость присутствия умершего любимого существа — не совсем точно. Физическими органами чувств оно никак не воспринимается, но тому высшему (не анатомо-физиологическому, а личностному, я бы даже сказал вслед за мистиками — духовному) органу чувств, который мы отождествляем со своим "Я", это присутствие вполне доступно. Самых дорогих мне людей, как умерших, так и живущих, я ощущаю в отсутствие их тел в виде сгустков света — тени. Эти сгустки не бесформенны, хотя не имеют постоянной формы. Они принимают то форму шара, то форму столба (цилиндра), то форму дыма. Светимость их так же меняется: то ярче, то тусклее, то вообще ка-

кой-то "дымный сгусток" (образ из моей поэмы "Свет")... И все это напрямую связано с их отношением ко мне: они светятся тем ярче, становятся тем шарообразнее, чем я — на данный момент — больше их устраиваю такой, как есть.

Сгустки света и тени — это основное. Но иногда по ночам, заработавшись, я вдруг чувствую прикосновение к своему плечу или локтю — почему-то всегда правому, и всегда в тот момент, когда я мысленно беседую со своими телесно отсутствующими любимцами.

В "Розе Мира" Даниила Андреева, пожалуй, содержится объяснение, почему именно к правому. Он делит все до сих пор существовавшие религии на "религии Света", светлой направленности, и религии направленности темной. Первые — откровения Бога. Вторые — тоже откровения, но "Противобога", то есть "демонические", дьявольские, сатанинские откровения. Еще Д. Андреев называет религии светлой направленности — "религиями правой руки", а религии темной, демонической направленности — "религиями левой руки". Очевидно, это соответствует многотысячелетней мистической традиции. Светлые силы, в том числе умершие любимые существа — справа, потому и их прикосновения ощущаются справа.

Это бесспорная психологическая реальность, и эти видения весьма сходны у многих людей, если вообще людям хватает мужества осознать эти видения. Следовательно, у них есть какая-то объективная основа. Очень интересно было бы исследовать проблему объективности субъективного.

(Правда, Э.В. Ильенков иронизировал: мало ли чего нет в сознании? Есть там и "зеленые черти", хотя любой здравомыслящий обыватель отлично знает, что они существуют только в сознании перепившегося алкоголика...)

В философии осмысливается собственная жизнь как добровольное служение. Вне философии проблематичен не только смысл жизни, но и сама жизнь. Творчество не может быть самостоятельным смыслом жизни, даже если так кажется: творить надо ради кого-то, а не ради творчества самого по себе. Поэтому и духовная сфера может быть осмыслена только через философию. Для жизни вне философии должен быть другой термин — существование, в конечном счете бессмысленное, поскольку и сама жизнь, и ее смысл возможны только в философии. Кто не любит, тот не живет, а влачит существование.

Даниил Андреев различает созидательное и разрушительное творчество (что вполне соответствует различению разумной и безумной деятельности, результатом которой и являются духовная сфера и сфера

безумия). Мотив созидательного — любовь: Бог творит с любовью. Мотив разрушительного — зависть: Противобог — "обезьяна Бога", его творчество есть кривляние, потуги соревноваться с Богом.

Среди особой вида homo sapiens есть живущие, а есть только влачащие существование. Живут лишь те, кто включен в философеру (и создает, и составляет ее, так как включиться в нее можно только активно). С этих позиций можно принять тезис В. Франкла о том, что смысл у жизни есть всегда, его только надо найти, то есть осознать, а бессмысленной жизни не бывает.

Но можно согласиться и с П.Д. Успенским, автором лекционного курса "Психология возможной эволюции человека", который утверждает, что на самом деле обычное, повседневное бытие человека нельзя назвать сознательным. Есть проблески, отдельные вспышки сознания в густом тумане бессознательного, вполне зоологического житья-бытья; иллюзия сознательности связана лишь с тем, что эти вспышки сознания мы помним и в нашей памяти они сливаются, а зияющие провалы между этими вспышками остаются благополучно незамеченными. Под "возможной эволюцией человека" П.Д. Успенский и понимает самосовершенствование с целью стать действительно сознательным существом. Всегда сознательным, а не иногда — более-менее редко. Развернутую систему рекомендаций по такому самосовершенствованию и представляет собой лекционный курс П.Д. Успенского.

Личность в ильенковском понимании, как индивидуальный "ансамбль всех общественных отношений", может возникнуть и развиваться только в философере. Существование личности (которую Э.В. Ильенков считал возможным называть "душой") и зависит, и не зависит от состояния и существования организма, в котором она воплощена, материализована. Ибо личность от начала до конца идеальна, и тело для нее, как для идеального феномена, не более, но и не менее чем материал, в котором она воплощена и который есть орудие реализации, осуществления личности, ее орган. Индивидуальный "ансамбль всех общественных отношений", то есть личность, то есть душа, может распасться до физической смерти, а может сохраниться и продолжать развиваться долго спустя после физической смерти. Иными словами, жизнь может оборваться до физической смерти (или вообще не начинаться, — в этом случае о личности, душе говорить вообще не приходится), а может продолжаться долго спустя, и отсюда — возможность посмертного общения.

Это посмертное общение может быть столь же непредсказуемым, как и прижизненное, продолжением которого посмертное только и может явиться. Отсюда вывод, который делает и Э.В. Ильенков, что личность — не всякий "ансамбль всех общественных отношений", а только человеческий, то есть включенный в философеру, составляющий и создающий ее. Впрочем, философера и есть наиболее существенный компонент, сущность этого "ансамбля".

Обживанию подлежит в первую очередь философера, и действительно жить, а не прозябать и не пакостить ближним и дальним, можно только в философере. Нелепо говорить о каком бы то ни было "смысле жизни" вне философеры, — это если и "смысл", то уже не "жизни", а чего-то другого. Ради удовольствий, ради потакания своим сиюминутным влечениям и капризам, жить нельзя. Потому что, повторяю, это не жизнь. Это вполне бессмысленное прозябание. А если вы при этом "зарабатываете" себе удовольствия и всяческие блага воровством и убийством, то это уже хуже, чем прозябание. Вы в этом случае "обживаете" сферу безумия. То есть прозябаете, конечно, но не просто неразумно, как животные, а — безумно.

При обживании философеры, — а следовательно, при становлении личности, — важно не столько то, любят ли вас, сколько то, любите ли вы сами. Правда, если вас никто не любит, то вы вне философеры, и научиться любить самим вам просто не у кого. Но можно быть любимым — и самому не любить никого, включая, в сущности, и самого себя. Ибо нельзя говорить о любви к себе, если тебе все равно, кто ты такой, — человек или животное, или, тем более, преступник. Любя себя, я хочу быть человеком, а не животным и не преступником, и, следовательно, хочу любить, должен любить и еще кого-то кроме себя, иначе и с любовью к самому себе ничего не выйдет. Любить себя можно, только любя еще кого-то. Иначе не будет никакой любви, ни к кому.

Смысл жизни человека может состоять, в конечном счете, в абсолютном, только в том, чтобы быть или стремиться быть человеком. То есть человеческим, то есть разумным, созидающим, а не разрушающим, духовным, а не бездуховным, существом. С этой точки зрения мало кого можно однозначно признать человеком, а значит и живущим, а не прозябающим. Поскольку я человекен, — постольку я человек. И только тогда, когда мне удастся быть человеческим, быть человеком по отношению к себе и к окружающему меня миру. А когда не удастся — тогда я и не человек. То есть поскольку человечность у меня — ситуативное, а не постоянно проявляющееся качество, постольку и сам я —

человек ситуативно, а не постоянно. Поэтому и к самому себе я не рискую однозначно отнести термин "человек". Я — существо, которое иногда ведет себя по-человечески, а иногда нет, — то есть иногда является человеком, а иногда нет.

Может возникнуть ситуация нереализуемости (или трудной реализуемости) смысла жизни в одиночестве или при инвалидности, наступившей в зрелом возрасте, когда социальное пространство-время приходится обживать заново. Такая ситуация стимулирует поиск новых друзей для определения нового смысла жизни или отстаивания старого. Без "антиэкстремальной коалиции" в экстремальной ситуации, предполагающей обживание социального пространства-времени ЗАНОВО, вряд ли возможно обрести новый или отстоять старый смысл жизни. **Но "антиэкстремальная коалиция" — это и есть философера, вне которой, без которой просто не захочется, да и вправду невозможно, жить.**

Д.Б. Эльконин предложил периодизацию детства и отрочества, всего шесть периодов. В основу этой периодизации положено чередование теории и практики в обживании детьми социального пространства-времени. Первый год жизни — младенчество — "теоретический" период; второй и третий годы жизни — "практический". Дошкольное детство — "теоретический", младший школьный возраст — "практический". Поэтому Д.Б. Эльконин считает неоправданным резкий перелом на стыках этих периодов, когда ребенок идет в школу. Система детских учреждений, по его мнению, должна соответствовать циклам из одного "теоретического" и одного — следующего — "практического" периодов. Младший и средний подростковый возраст — "теоретический" период, старший подростковый и ранняя юность — "практический". Разница между "теоретическими" и "практическими" периодами в том, что в "теоретические" периоды накапливаются представления, а в "практические" — разного рода навыки, умения. То есть в "теоретические" периоды идет интенсивная ориентировка в новых областях реальности, а в "практические" периоды идет практическое освоение этих пластов, воплощение накопленных образов — в действия.

Стержень этой схемы — чередование "теоретических" и "практических" периодов — можно, мне думается, сделать стержнем и макропериодизации, охватывающей весь жизненный цикл от младенчества до старости. Все попытки такой всеобщей периодизации, конечно, более-менее условны, ибо на самом деле у каждого свой индивидуальный вариант развития-саморазвития и соответственно индивидуальная пе-

риодизация. Но при всей единичности маршрутов от младенчества до старости можно выделять нечто общее, что можно обнаружить либо у всех, либо у тех или иных, более-менее многочисленных, групп, где варианты маршрутов сходны.

Фридрих Энгельс, говоря о диалектическом характере всякого развития, сравнивал его со свободно, от руки нарисованной расширяющейся спиралью. Вот примерно такая спираль получилась и у меня, когда я задумался о макропериодизации.

Все раннее и дошкольное детство можно считать "теоретическим" периодом, а первые семь — восемь классов школы — "практическим". Юношеский возраст — старшие классы средней школы и студенчество, у кого оно есть — опять "теоретический" период, а вся зрелость — несколько десятков лет — период "практический", то есть реализация в трудовой деятельности всего накопленного потенциала представлений о мире и своем месте в мире.

Несколько сложнее с пожилым возрастом, когда человек, с одной стороны, как бы подводит итоги, осмысливает весь пройденный путь, и на этом основании этот период можно назвать "теоретическим". Но он одновременно и "практический": продолжается и завершается прежняя работа, воспитываются внуки... Научиться чему-то новому в этом возрасте сложно, но теоретизирование предполагает не только узнавание чего-то сверх известного, но и извлечение уроков из уже известного, переосмысление известного. А отсюда — практический выбор варианта старения. Ведь стареть тоже можно по-разному, то ли обрушиваясь в бесконечные болезни, то ли до конца живя нормально вопреки болезням, сколько бы их ни было. В выигрышном положении при этом оказываются люди творческих профессий: они продолжают заниматься своим творчеством до конца. И в любом случае остается доступен всем самый главный вид творчества — любовь, забота о близких.

Моя мама — замечательный мастер любви — именно поэтому, как бы тяжело ни болела, никогда не могла сосредоточиться на своих болезнях. В любом состоянии, до последних часов жизни, пыталась заботиться, думала больше о своих взрослых детях, чем о себе. Еще за три с половиной года до ее смерти я написал:

Если ноги отнимутся вдруг,  
Упадешь, но ко мне доползешь,  
Из своих перетруженных рук  
Мне еду и питье поднесешь.  
"Хочешь кушать, сынок?.. Хочешь пить?"  
"Мама, лучше я сам... Отдыхай".

"Нет, сынок, я сама! Не мешай!"  
Как же рвешься ты нужною быть!..

Вот это стремление во что бы то ни стало, вопреки самому кошмарному букету болезней, быть и до конца оставаться нужным, — и есть, видимо, практическая реализация теоретического переосмысления пройденного пути в пожилом возрасте. Так что это одновременно и "теоретический", и "практический" период. Да иным — чисто теоретическим или чисто практическим, — заключительный период жизни и не должен быть.

Над этой макропериодизацией я задумался после особенно удачной поездки в лагерь "Светлячок" в Свердловской области летом 1996 года. Тогда вокруг меня собралось три старших подростка, которых я назвал "юными мыслителями". О чем только они меня ни спрашивали. Потом к ним присоединились и другие ребята, несколько моложе и несколько старше, общий возрастной перепад — от двенадцати до двадцати лет. Вот сводка обсуждавшихся нами тем и ребячьих вопросов, заданных и в лагере, и в письмах после лагеря (писали они мне по Брайлю):

"Зачем мы живем?"

"Что такое смерть? И умру ли я?"

"Бывают ли вещие сны? Я знаю об энергетическом поле (карма человека), об энергет. вампирах и донорах.

"Есть Бог или нет?"

"Нужна ли философия?"

"Что такое точка зрения?"

"Может ли моя свобода оборачиваться несвободой для других?"

"Нужен ли предмет "Философия" в школе?"

"Что вы думаете про гегелевскую формулу: все действительное разумно, все разумное действительно?"

"Существует теория, что те люди, которые очень вас любили при своей жизни, становятся после смерти ангелом-хранителем любимого человека.

"Можно ли дать свободу действий, если ограничить свою свободу?"

"После вашего письма провел грань между учебой и занятиями в школе.

"Расскажите, пожалуйста, об астральной оболочке тела и все, что с этим связано.

"Зачем человеку подсознание, если сознание — чудо и крест? (Это вопрос по письму Э.В. Ильенкова ко мне, которое ребята прочитали в моей книге "Слепоглухой в мире зрячеслышащих".)



"Что такое страх?

"Нацизм, каким бы отрицательным он ни казался — идея, идея преходящего, болезненная самооценка нации.

"Хотел бы еще узнать ваше мнение о цели жизни, но не только каждого человека в частности, но и человечества вообще.

"Я читала книгу Тургенева и мне попала на глаза такая фраза: принципы не существуют, а существуют только ощущения. Что вы думаете об этом?

"Что вы думаете про нигилистов?

"Необычные формы восприятия — это...?"

"Какая связь между холодильником и шахтерами? (Холодильник сгорел, то есть забастовал; шахтеры тоже бастуют.)

"В чем заключается смысл жизни?

"Чем заниматься простому человеку, когда наступит эра человечности?

"Недавно прочитал трактат эсера-максималиста Ивана Павлова "Очистка человечества". Основной смысл этого трактата в том, что человечество легко делится на плохих и хороших, и для того, чтобы сделать мир лучше, достаточно истребить плохих, ибо их уже не переделать. Автор утверждает, что знает ответы на вопросы, как выделить плохих и кто их будет истреблять. Не правда ли, выглядит довольно логично?

"Как доказывать взрослым?

"Если моя информация может предотвратить неприятность, которая грозит моим близким, не понята или не принята ими, а я не буду доказывать, то не будет ли это предательство?

"Если я считаю, что заслужил НАГРАДУ, например стипендию, а мне ее не дают, — как быть? И если не хотят награждать, то зачем взрослые врут, придираются к моему поведению или ссылаются на несуществующие пункты школьного устава? Мне нужна не стипендия, а правда, хотя бы от учителя, иначе вопрос, кому верить. Кстати, стипендию я получил.

"У меня есть сестра, я не могу наладить с ней отношения. Уже несколько лет мы с ней живем как простые знакомые. Я пробовал говорить с ней. Не получилось. Я не знаю, что делать, посоветуйте.

"Что делать, если родители "застряли в шестидесятих годах"?

"Никому не жалко, пускай живет, но если бы он себя вел надлежащим образом, а то, как все уходят, он начинает, как говорится, качать права (выметайся из комнаты, выключай телевизор, уходи с кухни и так далее). Что бы вы сделали на моем месте, если бы вас каждый день вас донимал какой-то 20-ти летний парень?

"Я всегда ложусь спать утром, а до утра я читаю.

"Вы говорите что не любите выяснения отношений я же предпочитаю глядя в лицо человеку спросить чем я перед ним провинился.

"Не хочу огорчать вас, но ваши юные мыслители воротят нос друг от друга. А я, наблюдая за людьми последние два года, поняла, что каждый человек старается стать для другого человека незаменимым, но это никому еще не удалось.

"Улыбка — моя маска.

"Что-то я в последнее время тоже начала нос задирать, что плохо для меня может кончиться.

"В колледже в группе мне общаться неинтересно... На серьезные темы никто из них не говорит, да и слушать не хотят. Так что приходится морально напрягаться, дома тоже можно отдохнуть только физически (да и то не всегда). Сейчас передо мной возникла проблема, проблема понимания меня людьми (этот механизм плохо работал всегда). Понимает меня лишь духовная семья — вы и... (Назван еще один человек.)

"Подскажите мне, что я могу сделать чтобы помириться?..

"Напишите те места в главах, где мы фигурируем по отдельным поводам. (Имеется в виду мой отчет о лагерях 1997 года.)

"Для общения не обязательно говорить, можно просто сидеть рядом и чувствовать душевное тепло друг друга.

"Вы обидчивы, злопамятны?

"Можно ли мне обращаться к вам на ты, или для вас играет значенные разница в возрасте или что-то еще...

"Какой день вы считаете датой знакомства со мной (если мы знакомы), дали ли вы мне какое-нибудь прозвище и отличилась ли я чем-то от других?

"Из вашего письма непонятно, почему именно "клоп", ведь клоп — полужесткокрылое насекомое с колющим хоботком. А я, вроде, не отношусь ни к полужесткокрылым, ни к насекомым, и хоботка у меня вообще нет, тем более колющего. (Я в шутку назвал мальчика "Клоп-энциклопедист" за необычную для одиннадцати лет эрудированность. Пришлось оправдываться.)

"При игре в шахматы было скучно, поэтому поддавался. Чего не сделаешь ради друзей!

"Каждый человек в чем-то одинок и обычно взрослые не хотят (не могут) слушать и понимать детей и подростков. И, естественно, последние замыкаются в себе. Но постоянно держать все в себе, свои вопросы и переживания, невозможно. Одни озлобляются, другие изливают душу на бумаге, то есть заводят дневники, пишут стихи и так

далее. Но дневник не может ответить. Может быть, это грубое сравнение, но вы — "живой дневник", который может и выслушать, и ответить, и главное — любить.

"Что за авторский проект? (О моей работе.)

"Для каких организаций вы составляете план работ?

"Какие классические музыкальные произведения у вас есть? Слушаете ли вы современную музыку, песни? Если да, то чьи? (Мне нужен подробный список всех музыкальных произведений, имеющихся у вас.)

"Напишите, как ваше здоровье, и как вообще вы живете. И если можно вышлите мне пожалуйста статьи (как я их называю) о детях лагерных эпох, которых я имел честь видеть или знать в лицо.

"Если страдаете бессонницей, то покупайте себе палочки с лотосом. Усыпляют быстро! Лично проверил!

"Если можете, пришлите мне любые отчеты, статьи и т.д. о лагерных эпохах...

"Вчера ходили в церковь и поставили свечку вашей маме. Я восхищаюсь ее мужеством, силой, добротой и всем остальным.

"Я только недавно научился писать, поэтому так много ошибок. (Имеется в виду: писать по Брайлю.)

"Почему инвалиды занимаются самобичеванием, когда осознают свою инвалидность?

"Есть ли еще формы общения, кроме Дактиля, Брайля и жестовой речи? (Дактиль — распространенное жаргонное название дактильной — пальцевой — алфавитной речи.)

"Мне стыдно что я была плохим помощником для вас! Какая я невежа!

"Я не совсем представляю себе, как выглядит брайлевская строка на компьютере. Опишите, пожалуйста.

"После каких знаков препинания ставить пробел? Вообще, напишите подробную рекомендацию по оформлению писем, может быть есть список каких-то общепринятых сокращений для слов типа: так как, то есть и так далее. (Это вопросы по брайлевской грамоте.)

"Как сделать добрыми всех людей?

"Можно ли заменить кровопролитные захватнические войны спортивными состязаниями?

"Что такое любовь? Что такое дружба? Что дороже (нужнее, главнее): любовь или дружба?

"Как быть, если двое любят одного и между собой тоже дружат?

"Может ли устать любить сердце?

"С кем легче и интересней дружить — с мальчишками или девчонками?"

"Как поступать с друзьями-предателями? (А как поступать с самим собой, если сам кого-то предал?)"

"Можно ли, не имея совести, быть честным?"

"Можно ли назвать человека эгоистом, если он не участвует в переживании за другого человека чисто по поведению (спокойствие)?"

"Часто думаю о вашей идее, о разделении человечества на дееспособных и недееспособных. Наверно, нет смысла делить, а есть смысл воспитать человека с мыслью о том, что за поступки надо отвечать..."

"Как вы считаете, каким должен быть настоящий друг (подруга)?"

"Может ли любовь и дружба превратиться со временем в привычку?"

"Прочла три ваши книги... Вы пишете, что не зря учились любить, а в чем заключалась учеба? Как определить, что уже научились? Каковы критерии любви?"

"А как научиться не любить? Вопрос связан с тем, что я вижу, когда человек от меня сторонится и пытаюсь выяснить почему, тем самым как бы приближаюсь к нему, чем видимо еще больше пугаю его (это когда мы с ним одни). Это конечно не любовь (с моей стороны), просто симпатия (хотя симпатия наверное вид любви) и любопытство, но как становиться?"

"Вы знаете 6 цветов (видов? — А.С.) любви? Это — агапэ, эрос, лудус, прагма, сторге и мания."

Эти вопросы сразу заставили меня вспомнить Эльконинскую периодизацию с делением периодов на "теоретические" и "практические". Большинство ребят спрашивает, в сущности, о смысле жизни и о том, что такое жизнь, что значит жить. Спрашивали, как им жить, когда — уже скоро, вот-вот, — окончательно вырастут, станут взрослыми. И мне пришло в голову, что вот эти подростки в своих поисках похожи в чем-то очень важном на маленьких детей и на стариков. Как старики, они ищут смысл жизни, и, как малыши, готовятся жить. Тогда-то я и набросал в дневнике ту макропериодизацию, с которой познакомил вас выше. Ее еще, конечно, надо продумывать дальше, это только набросок, нечто "пришедшее в голову", но, согласитесь, тут есть над чем подумать. Я буду продолжать думать, и вы задумайтесь.

## ПРОШУ ПОДУМАТЬ

1. Что значит жить? Живет ли бандит? Живет ли клинический идиот? Всегда ли вы можете сказать о себе, что живете, а не про-

збаєте и вообще только влачите существование? Всегда ли вы можете с чистой совестью сами себя признать за человека? Как по-вашему, одно ли и то же — "жить по-человечески" и "жить" в чисто биологическом смысле? Попробуйте доказать, что если в жизни человека отсутствует смысл, то это все равно жизнь и человек — все равно человек.

2. Как вы различаете духовность и бездуховность? Возможна ли духовность вне религии? Возможна ли духовность вне любви? Обоснуйте свою точку зрения.

3. Как вы сопрягаете смысл жизни со смыслом смерти? Есть ли вообще у смерти смысл? Решаетесь ли вы размышлять об этом? В чем вы усматриваете смысл вашей собственной жизни и смерти (хотя бы того обстоятельства, что ваше тело смертно)? Как вы понимаете бессмертие?

4. Умеете ли вы любить? Как вы понимаете любовь вообще? Любовь к детям? К родителям? Или вы считаете любовью только сексуальные отношения полов? Надо ли вообще учиться любить, и можно ли учиться? Как по-вашему, что важнее — самому любить или быть любимым? Что значит любить себя, и можно ли любить себя, не любя никого больше? Подробно обоснуйте свою позицию.

Август 1996—январь 2001

## О г л а в л е н и е

<i>Апостолов А.Г. "...мучительно хочу быть человеческим"</i> .....	3
От автора .....	8

### Введение

Л е к ц и я I. Гуманистический контекст и конечная цель совместной педагогики .....	12
Прошу подумать .....	17
Л е к ц и я II. Понятие личностной полноценности и условия ее реализации в образе жизни .....	17
Прошу подумать .....	30
Л е к ц и я III. Презумпция социальности при анализе причин задержки детского развития .....	31

Прошу подумать .....	41
Л е к ц и я IV. Процесс развития-саморазвития, его вариативность и аппер- цептивная предопределенность .....	41
Прошу подумать .....	50

### **Принципы совместной педагогики**

Л е к ц и я V. Принцип взаимной человечности .....	51
Прошу подумать .....	64
Л е к ц и я VI. Принцип взаимной надежности и принцип взаимной инте- грации .....	64
Прошу подумать .....	77
Л е к ц и я VII. Принцип совместно-разделенной дозированной деятель- ности .....	77
1. Методика "Паук" .....	90
2. Ускоренное обучение дактильной речи .....	91
3. Ускоренное обучение правилам шахматной игры .....	93
4. Ускоренное обучение письму по Брайлю .....	93
Приложение I. <i>Суворов А.</i> Дактильная сказка .....	96
Приложение II. Дактильная азбука .....	102
Приложение III. <i>Суворов А.</i> Русская система Брайля .....	103
Прошу подумать .....	108
Л е к ц и я VIII. Принцип преобладания индивидуальных форм работы над массовыми действиями .....	108
Прошу подумать .....	120
Л е к ц и я IX. Принцип постоянного поиска точного сочетания заботы и самостоятельности; принцип постоянного поиска обходных путей реше- ния проблем .....	121

Прошу подумать .....	132
Л е к ц и я X. Принцип самоопределения личности и принцип полной раз- новозрастности .....	133
Прошу подумать .....	143
Л е к ц и я XI. Принцип самосоревновательности .....	143
Прошу подумать .....	152
Л е к ц и я XII. Принцип уединенного труда души (определение понятий) . .....	153
Прошу подумать .....	161
Л е к ц и я XIII. Принцип уединенного труда души как основной формы саморазвития личности .....	162
Прошу подумать .....	169
Л е к ц и я XIV. Принцип взаимного доброжелательного сравнения воз- можностей .....	170
Прошу подумать .....	180
Л е к ц и я XV. Принцип взаимного обучения .....	181
Прошу подумать .....	186
Л е к ц и я XVI. Принцип индивидуального личностного акме .....	187
Прошу подумать .....	196

### Заключение

Л е к ц и я XVII. Обживание социального пространства-времени .....	198
Прошу подумать .....	206
Л е к ц и я XVIII. Обжитое социальное пространство-время, смысл жизни и макропериодизация жизненного цикла .....	206
Прошу подумать .....	222

