

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.025.7
ББК 88.837

ЧТО ЗНАЧИТ ПРАВИЛЬНО МЫСЛИТЬ И КАК УЧИТЬ МЫСЛИТЬ ПРАВИЛЬНО: УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

ПО Э.В. ИЛЬЕНКОВУ

What “to think right” is and how to teach it: intellectual upbringing by E.V. Ilienkov

Б. М. Бим-Бад

Московский психолого-социальный институт

Представлена трактовка основных положений Э. В. Ильенкова об умственном воспитании в школе. Эвальд Васильевич Ильенков – яркий теоретик умственного воспитания. Педагогическое учение Ильенкова представляет собой не только одно из наиболее оригинальных теоретических достижений XX в., но и идейный источник плодотворных приложений в сегодняшней школе.

Ключевые слова: индивидуальный ум, умный человек, правильное мышление, истина, правильное знание, онтогенез ума.

The article presents a treatise of main ideas of E.V. Ilienkov on the intellectual upbringing at school. Evald Vasilievich Ilienkov is an audacious theorist of intellectual upbringing. Ilienkov’s pedagogic doctrine constitutes not only one of the most original theoretic achievements of the 20th century, but also the conceptual source of profitable applications to present-day school.

Key-words: individual mind, clever person, right thinking, truth, right knowledge, mind ontogenesis.

Дефиниции. Индивидуальный ум – способность, умение успешно решать нетиповые задачи – и житейские, и научные, и производственные – любые. Умение правильно распоряжаться знаниями, умение соотносить знания с фактами и событиями жизни и, главное, самостоятельно эти знания добывать, пополнять.

Ум – умение соотносить общие правила с фактически складывающимися в жизни и потому каждый раз неповторимыми, каждый раз непредусмотренными, каждый раз неожиданными и индивидуальными стечениями обстоятельств. Это умение определять, подходит ли данный неповторимый случай под заданное культурой правило или не подходит? Относится ли к данному случаю все то, что известно человеку из собственного опыта, или не относится? Или он столкнулся с таким случаем, где оказывается недостаточным все то, что он знает, где нельзя повторять уже известное, а приходится самому ломать голову, пытаться понять самому?

Ум можно определить как способность выносить суждение о единичном факте с высоты общей культуры. Если нет способности (умения) самостоятельно соотносить этот запас с индивидуально неповторимой ситуацией – ума нет вообще. Есть его отсутствие – глупость. Даже при огромном запасе знаний.

Умный человек – это человек, умеющий размышлять, самостоятельно судить о вещах, людях, событиях и фактах. Именно судить – с точки зрения высших норм и критериев человеческой духовной культуры. Проявлять «силу суждения», как

назвал эту способность Иммануил Кант. Умный человек даже при небольшом запасе усвоенных знаний умеет применять этот запас к решению вопросов, встающих перед ним. И наоборот, глупый человек даже при огромном запасе хранящихся в его памяти знаний то и дело попадает впросак в самых несложных жизненных ситуациях, требующих самостоятельного, заранее не предусмотренного, не предписанного решения. Но в ходе умственной работы необходимо предвидеть опасности ошибок, заблуждений – неправильных решений задач. Необходимо быть логичным.

Ум – это умение самостоятельно видеть и осмысливать жизнь, действительность во всем ее многообразии, в ее развитии, в ее собственных (а не придуманных) противоречиях, противоположностях и контрастах – во всей ее конкретности.

Правильное мышление. От умного человека требуется по возможности предупреждать мыслительные ошибки, иметь способность исправлять себя, быть самокритичным. Уметь посылно приближаться к истине и удаляться от заблуждений ума.

Но что есть истина и достижима ли она? Что есть заблуждение и можно ли его избежать? Что значит быть логичным?

Коллективное мышление есть знание (понимание) в его развитии, есть истина в процессе ее становления и реализации, т. е. воплощения в действительность.

Логические формы и закономерности суть всеобщие формы и закономерности развития реального знания (понятия) человека об окружающем его мире, о естественно-природных и общественно-исторических явлениях. Это – те идеальные схемы, которые постепенно прорисовываются в движении сменяющих друг друга представлений, теорий, понятий, гипотез и взглядов – в реальном развитии науки и техники, в эволюции действительного мышления.

Под термином «логика» Ильенков имеет в виду науку о мышлении, о формах и закономерностях развития понятий (пониманий). Логика занимается исключительно всеобщими формами и законами развития знания; это законы, одинаково управляющие и объективным миром, и процессом его субъективного отражения, воспроизведения. То есть логические законы – это и есть всеобщие законы и природы, и общества, и нашего собственного мышления. И внешнего мира, и мышления. А не только внешнего мира, также как и не только мышления. Совпадение всеобщих законов мышления и того, что мыслится. Логика – наука об исторически развивающихся законах деятельности человека.

И индивидуальная, и коллективная психика могут находиться в вопиющем разногласии с логикой.

Истиной, если не расставаться с тем смыслом этого слова, который оно имело и имеет во всякой сколько-нибудь продуманной системе философских понятий, называется факт согласия знания с его предметом, субъективного образа с его объективным прообразом. Это – чисто функциональная характеристика знания (образа). Это – характеристика знания по его отношению к объекту.

Проблему правильного мышления надо понимать как проблему согласия (совпадения, тождества) форм и законов субъективной деятельности человека с формами и законами объективной реальности, т. е. мира естественно-природных и общественно-исторических явлений. Истина есть понимание объективной реальности в процессе ее постоянного, непрерывного и никогда не завершенного

производства и воспроизводства и существует в действительности. Она не отделяется от него в виде особого, вещественно-фиксированного «продукта», на манер того, как выпеченный хлеб обособляется от процедуры его выпечки или как отчеканенная монета – от операций по ее чеканке.

Заблуждение – несоответствие знания его предмету, расхождение субъективного образа действительности с его объективным прообразом. Заблуждение есть абсолютизированный момент процесса познания, который возникает и существует как односторонность познания, закрепляемая в сознании ограниченным практическим интересом отдельного человека или класса. Особенную прочность в истории имеют заблуждения, закрепляемые социальными интересами. Заблуждение отличается от ошибки как результата неправильного теоретического или практического действия, вызванного личными, случайными причинами, а также от лжи как преднамеренного распространения заведомо неправильных представлений.

То что ложность идеи заключается в недостатке знания, установил еще Спиноза. Чем более широкой сфере природного целого индивид активно предоставляет определять свой интеллект, тем больше мера адекватности его идей. Поэтому индивида можно винить в том, что он не стремится расширить ту сферу природы, которая детерминировала бы его волю и интеллект, не стремится к познанию универсальной детерминации и к согласованию своей единичной воли с нею, т. е. в недостаточной «любви к богу» («amor Dei»).

Заблуждение и грех есть, таким образом, прямой коррелят пассивности человека по отношению к ближайшим обстоятельствам.

Рационалистически настроенные просветители (Гельвеций, Дидро, Ламетри и др.) видели источник заблуждения, с одной стороны, в инстинктивной подчиненности человека своим личным и частным (групповым) интересам (так называемая «теория интереса» или «заинтересованного мышления»), а с другой – в политическом интересе господствующих слоев, которые ради сохранения своего господства навязывали всему обществу различные ошибочные идеи (так называемая «теория обмана»).

Кант тоже полагал, что заблуждение есть следствие смешения субъективных и объективных основ наших суждений. В сфере практической жизни Кант толкует заблуждение как нравственное несовершенство, свойственное природе человека, как «коренное зло» и рассматривает в пределах учения о нравственности.

Если истина, по Фихте, есть система знания, произведенная свободно, то заблуждение, наоборот, есть знание, произведенное несвободно, под давлением внешних обстоятельств – власти вещей или авторитета. Свободная деятельность рассматривалась как деятельность, согласная с универсальной необходимостью развития духовного мира, и в этом виде противопоставлялась произволу.

Гегель считает, что источником заблуждения является то обстоятельство, что в сознании есть два момента: момент знания и момент негативной по отношению к знанию предметности. Ложное знание о чем-нибудь означает неравенство знания с его субстанцией.

Однако самое это неравенство, выступая как эпизод в развитии истины, не может рассматриваться как просто отсутствие истины, не может быть противопоставлено истине как внешнее и чуждое ей. Для Гегеля заблуждение не может быть неистинным вообще, потому что оно само есть факт знания, т. е. такой момент в развитии истины, когда последняя выступает в форме неистинного. Здесь

Гегель проводит последовательно точку зрения историзма. Важно, по Гегелю, не просто констатировать заблуждение, а выяснить, каким образом оно рождается, и тогда оказывается, что самое заблуждение родилось необходимо, как порождение данного этапа развития истины. В естественной истории человеческого знания заблуждения предстают как свидетельства движения сознания к истине, в исторически обусловленных формах. Гегель понимал ложное как отрицаемый развитием момент истины.

По сути той же позиции, но с поправкой на собственную теорию идеального и его природы, придерживался и Э. В. Ильенков.

Догматизм и скептицизм как заблуждение. Если истина фиксируется и в этом фиксированном виде противопоставляется продолжающемуся процессу познания, то она тем самым перестает быть истиной, она становится догмой, т. е. одной из самых распространенных разновидностей заблуждения, видом разногласия знания с развивающейся действительностью.

К истине приближаются как когда-то и кем-то умно разрешенные противоречия – именно способы умного разрешения остро сформулированных противоречий, а не способы абстрагироваться от них. Догматик этого не знает и в понятиях науки видит просто «готовые» непротиворечивые постулаты. Догматизм не подозревает о том, что любая истина есть процесс, а заблуждение – момент истины как процесса.

Представим себе такую школу поварского искусства, где будущих поваров старательно обучают смакованию и поеданию готовых блюд, но не дают ученикам даже заглянуть в кухню, где эти блюда приготавливаются. Удивимся ли мы, если какой-нибудь выпускник такой школы станет добывать понадобившийся ему изюм посредством выковыривания его из булочек? А что сказали бы мы об учителе арифметики, который заставлял бы своих учеников зазубривать наизусть ответы, напечатанные в конце задачника, не показывая им задачек, ответами на которые они являются? Разве смогут они освоить при этом способы решения этих – даже самых нехитрых – задач?

Между тем мы слишком часто поступаем именно так, преподавая детям (и не только детям) основы современной науки, современных знаний. Мы предлагаем им знания – истины – в готовом виде, пригодном лишь к тому, чтобы погрузить их в память, а потом – на экзамене – из этой памяти извлечь в том же самом виде, в каком их туда погрузили. А фактическое богатство живой жизни, еще ребенком не осмысленное, при этом используется лишь как огромная кладовая наглядных примеров, лишь подтверждающих готовые, бессмысленно заучиваемые им прописи школьных истин. В итоге человек и привыкает видеть в вещах лишь то, что подтверждает слова учителя, а на остальное попросту не обращать внимания. И вырастает из него недоросль, который всю жизнь остается в рамках заученного, а сам ничему у жизни научиться не умеет, не может. Случается, он сам становится учителем и старательно формирует новые умы по своему образу и подобию. А если он еще попадет в науку, то станет учить этому искусству и учителей, убеждая их в том, что наука как раз в повторении готовых истин и заключается. Это – догматик, который интересуется лишь тем, что о каждой вещи сказали и написали другие люди, и при этом несколько уже не интересуется самой вещью.

Человек, смолоду приученный к догматическому мышлению, к чрезмерному почтению к абстрактным формулам, будет обречен на постоянные – и очень неприятные для него – столкновения с жизнью. Наука с ее абстрактными

формулами и правилами станет для него предметом слепого поклонения, а жизнь – сплошным поводом для истерик, ибо, поставленный перед необходимостью самостоятельно разрешать противоречие между абстрактно верной истиной и конкретной полнотой жизни, он, не приученный к этому с самого начала, наверняка растеряется и станет метаться между тем и другим. То он станет жертвовать научными истинами ради «правды жизни» (а на самом деле – ради озадачивших его, но так и не понятых им конкретных фактов), то, наоборот, начнет обижаться и сердиться на жизнь, которая не хочет развиваться «по науке» (а на самом деле – по бессмысленно заученной им схеме), начнет пренебрегать реальной сложностью и противоречивостью жизни и закрывать глаза на такие факты, которые в заученную схему не умещаются...

Воспитание догматика заключается в том, что ему предлагают для зазубривания горы готовых истин – формул, законов, правил и алгоритмов – и одновременно приучают смотреть на окружающий мир как на огромный резервуар примеров, эти истины подтверждающих. Он и привыкает замечать вокруг себя только такие факты, которые иллюстрируют правильность школьных прописей, а на остальные – не обращать внимания, как на нечто несущественное, от чего нужно абстрагироваться, чтобы получить «чистую истину». И прежде всего – от противоречий.

Так и получается человек, для которого мир научных понятий – это одно, а мир живой реальной жизни – совсем другое, нечто на него непохожее. Два мира, между которыми нет моста, нет перехода. Он не знает и не ведает, каким образом один мир «превращается» в другой, каким образом из гущи жизни, из брожения «вещей в себе» образуются чистые кристаллы знания и какого труда это людям стоит. Знания он получает готовыми, а потому соотносит их с «сырьем», из которого они изготовлены, так же мало, как мало связывает городской ребенок булку, которую он ест, с картиной пахоты или жатвы.

Само собой понятно, что процесс производства знания – абстрактных истин, им зазубриваемых, – он представляет себе не только поверхностно, но и просто неверно. А что на самом деле делается и делалось всегда на «кухне науки», – этого он не знает. А потому не умеет делать сам.

Догматизм всегда – рано или поздно – перерождается в бесплодный скепсис, т. е. в полное неверие в силу науки, в ее способность познать законы мироздания, и скептик – это бывший, разочаровавшийся во всем догматик.

Скептиков ведь никто намеренно не воспитывает. Напротив, со скепсисом (со скептицизмом) всегда борются, всегда его высмеивают, осуждают морально, особенно когда им оказывается заражена молодежь. А скептики все-таки появляются опять и опять. Откуда? Именно из среды догматиков, столкнувшихся лбом с противоречиями живой жизни и в них запутавшихся.

Беспомощный догматик тверд в своих убеждениях лишь до тех пор, пока жизнь не уткнет его носом в те самые противоречащие факты, из осмысливания которых родились зазубренные им истины, или пока не прочитаны случайно сочинения, излагающие взгляд, противоположный тому, который он исповедует. Ведь эти противоречащие факты и взгляды, от знакомства с которыми его старательно оберегали во время учебы (во время заучивания), будут иметь для него преимущество новизны, сладость запретного плода.

Э. В. Ильенков приводит слова Канта из «Критики чистого разума»: «Тогда юноше кажется, будто лучшее средство доказать, что он вышел из детского

возраста, состоит в том, чтобы пренебречь этими предостережениями, имевшими добрую цель, и, привыкнув к догматизму, он жадными глотками пьет яд, догматически разрушающий его основоположения».

В результате догматик превращается в скептика. Не умея соотносить свои знания с конкретной действительностью, растущий человек не умеет критически относиться и к противоположным взглядам, ведь его учили только отвергать их с порога или ругать. А тут он видит, что и они получены тем же самым способом, что и его собственные, и точно так же иллюстрируются фактами, наглядными примерами. В итоге он либо легко меняет одни догмы на другие, прямо им противоположные, либо начинает относиться с одинаковым недоверием и к тем и к другим. Пометавшись какое-то время между исключаящими друг друга взглядами, он вообще перестает доверять каким бы то ни было общим истинам, приходит к выводу, что все относительно, в зависимости от того, с какой стороны смотреть. И тогда в его глазах вообще стирается разница между правдой и ложью, между красотой и безобразием, между истиной и ее ловкой имитацией.

Скептик только тогда перестанет быть скептиком, когда ему удастся объяснить и понять, почему один и тот же предмет одному догматику представляется так, а другому – прямо наоборот. Тогда он увидит, что спор между двумя абстрактно-догматическими умами бесплоден и бесконечен только потому, что и тот и другой пользуются одним и тем же – догматическим – способом осмысления вещи. Тогда он поймет, что надо рассматривать не два готовых (одинаково абстрактных) изображения вещи, а самую вещь, ибо самого главного – объективных противоречий в составе самой вещи – ни в том, ни в другом изображении не нарисовано, что оба изображения как раз от них-то и абстрагировались, как раз и отвлекались. Только тогда перед его взором встанет сама вещь, а не два одинаково абстрактных (и потому два одинаково ложных) ее изображения. Только тогда перед ним и откроется дорога к действительному осмыслению самой вещи, к ее объективному пониманию. В этом суть логики объективного осмысления действительности.

Правильное знание, или понимание. Знание в точном смысле этого слова есть всегда знание предмета. Определенного предмета, ибо невозможно знать вообще, не зная определенной системы явлений, будь то явления химического, психического или иного ряда. Знание не есть вещь, т. е. реальный, телесно-фиксированный в материи мозга или языка и потому чувственно воспринимаемый предмет, а есть идеальный образ той или иной вещи.

Об истине можно говорить лишь в одном-единственном случае. И именно в том, когда между собою соотносятся не две вещи, не формы двух разных чувственно воспринимаемых вещей, а форма субъективно-человеческой деятельности, с одной стороны, и форма той вещи или системы таких вещей, на которую эта деятельность направлена и в которой она выполняется, – с другой.

Знать – значит понимать, т. е. составить себе ясное понятие о предмете, изучая его действительные свойства. Дефиниция не исчерпывает сути дела. Все дело в конкретном понятии – понимании конкретного знания.

Любой реальный – конкретный – процесс, будь то в природе или в обществе, всегда представляет собой сложнейшее переплетение различных тенденций, выражаемых различными законами и формулами науки. Отсюда-то и получается, что каждый из законов (формул, правил) может быть совершенно справедливо и совершенно точно сформулирован, а вот общая картина процесса в целом окажется

все-таки не только не похожей ни на одно из своих абстрактных изображений, абстрактных схем своего протекания, но и противоречащей каждому из них, взятому порознь, абстрактно, т. е. в том виде, в каком они фигурируют в текстах школьных учебников. И эти абстрактные правила тоже будут взаимно опровергать друг друга, противоречить друг другу. Но вовсе не потому, что одни теоретики говорят так, а другие этак, вовсе не по причине прирожденно одностороннего характера ума каждого из них, а по более глубокой и серьезной причине. По той причине, что различные тенденции (разные стороны) реального – контрастного – события, реального факта, реального процесса, каждая из коих совершенно точно выражена в соответствующей абстрактной формуле, реально противоречат друг другу, реально «опровергают» одна другую, вносят одна в другую вполне реальные поправки, искажения, коррективы. И только полностью – конкретно – распутав этот клубок переплетающихся между собой противоречий, вы имеете право сказать, что осмыслили его научно, на уровне современной культуры научного мышления – поняли его.

Конкретность – и только она – может научить правильному, грамотному обращению с теми абстрактными истинами, которые окружают сегодняшнего человека со всех сторон чуть ли не с колыбели и, уж во всяком случае, со школьной скамьи.

И когда вы столкнетесь с такой ситуацией, что очевиднейший факт противоречит усвоенной вами в школе научной формуле, опровергает ее, то не спешите разочаровываться в науке, не торопитесь объявлять научную формулу оторванным от жизни мудрствованием, заблуждением. Заблуждение может таиться совсем не в формуле, а в вашем лишь к ней отношении, в вашем способе ее применения к конкретному случаю.

Когда накладывают абстрактную формулу на факт (даже такую, как $2 \times 2 = 4$), то между ними может возникнуть самое настоящее противоречие, хотя и формула верна, и факт бесспорен. Это сигнал, что нужно внимательнее исследовать этот факт, вместо того чтобы ругать абстракцию, в которой вся полнота этого факта не была и не могла быть заранее выражена.

Законом реального развивающегося мышления является не запрет, а наличие противоречия. Столкновение двух взаимоисключающих и одновременно взаимопредполагающих тезисов есть поэтому не фикция, не иллюзия, не показатель заблуждения разума, не индикатор тщетности его попыток понять истину, а его естественная, имманентная ему форма и закономерность развития, а потому и форма постижения вещей, явлений и процессов. Идеал знания и нравственности – это вечное, никогда не завершаемое обновление духовной культуры человечества, происходящее через выявление противоречия в составе наличной стадии знания и нравственности и через разрешение этого противоречия – в рождении новой стадии, в свою очередь чреватой противоречием и потому также подлежащей «снятию».

Корень зла – вербализм. Почему же огромное число людей мыслит абстрактно, в то время как правильное мышление может быть только конкретным?

Эта ситуация становится возможной лишь в одном-единственном случае, если вместо знания предмета присвоено знание чего-то иного. И этим «иным» может быть лишь система фраз (слов, терминов, символов, знаков, высказываний) о предмете, усвоенная безотносительно к последнему или в мнимой, непрочной и легко рвущейся связи с ним.

Если знание отождествить с вербально организованным сознанием, то проблема соотношения знания и предмета подменяется задачей вербализации невербализованного материала, а слово «предмет» превращается в синоним хаоса никак и ничем не организованных чувственных данных – в синоним всего того, чего я о предмете не знаю.

Реальная задача познания предмета оборачивается вопросом об усвоении сначала наличного языка науки, а затем – об усвоении фактов в формах этого наличного языка.

«Знать» – значит тут знать язык. Поскольку же знание и предмет оказались здесь всего-навсего двумя терминами, означающими, в сущности, одно и то же – именно язык, постольку и проблема применения одного к другому превратилась в задачу соотношения (согласования) различных аспектов языка.

Надежды на преодоление вербализма (знание слов, а не понятий) с помощью так называемого принципа наглядности обучения не оправдываются. Этот принцип, вот уже века практикуемый в школе, вовсе не так радикален, как кажется, и при неумелом использовании приводит скорее к обратному результату, поскольку создает лишь иллюзию излечения, поскольку замазывает своей разноцветной парфюмерией внешние признаки вербализма – наиболее кричащие, а потому и легко распознаваемые его симптомы.

Видимое благополучие при этом достигается, но болезнь поражает при этом более глубоко лежащие, более важные органы познания. И прежде всего – способность воображения в той ее важнейшей функции, которая позволяет определять, подходит ли данный единичный случай под данное правило или нет.

Эту способность школа зачастую не только не развивает там, где она уже как-то возникла, но и активно умерщвляет ее. И именно с помощью принципа наглядности обучения. Этот принцип ориентирует педагога не на создание условий, при которых происходило бы действительное столкновение ученика с предметом, а как раз наоборот – на старательное устранение предмета из процесса обучения.

Дело в том, что вместо предмета человеку тут предъявляются наглядные примеры, иллюстрирующие, выставленные утверждения, словесно оформленные высказывания, т. е. подтверждающие справедливость. Иными словами, вместо реального предмета ученику предъявляется фрагмент предметной действительности, в точности соответствующий его словесному описанию, т. е. образный эквивалент заданной абстракции.

В результате и воспитывается известная установка психики, обнаруживающая все свое коварство лишь впоследствии. А именно внимание ученика с самого начала ориентируется на активное отыскивание таких чувственно воспринимаемых явлений, которые в точности согласуются с их описанием. Именно таким путем формируется определенный тип психики, для которого не язык становится средством освоения окружающего мира, а как раз наоборот, окружающий мир обретает значение внешнего средства усвоения и закрепления словесных формул. Последние и оказываются тут подлинным предметом усвоения.

Этим воспитывается представление о самодостаточности абстрактных схем, неизбежно дополняемое представлением о том, что единичный чувственно воспринимаемый случай, ситуация – это всего-навсего более или менее случайный пример, т. е. более или менее случайное воплощение абстрактного правила.

Естественно, что между общим правилом, усвоенным в словесной форме, и

специально подобранным (или сделанным), подтверждающим его примером не может и не должно возникать никакого полемического отношения. Они в точности накладываются друг на друга.

Способность воображения здесь не воспитывается, поскольку эта способность просто не требуется, ведь образ вещи предъясняется готовым, а вся задача сводится лишь к его выражению в словах. Ученику предъясняется заранее организованный словами образ, и ученику остается лишь одно – обратный перевод этого образа в словесную форму. Воспроизводить уже готовые, уже получившие гражданство в языке образы ученик таким путем научается. Производить образ – нет, ибо с не обработанным еще словами предметом он вообще тут не сталкивался. Это делали за него и до него педагог или художник.

Решающий участок пути познания – от предмета к образу (и обратно – от образа к предмету) – тут так и остается за пределами деятельности самого ученика. Естественно, что при этом не возникает и не развивается и способность мышления, так как никакой деятельности с предметом при этом не совершается. С чем ученик действительно действует – так это с образом, вынесенным за пределы его головы, с овеществленным представлением. Таковы и геометрические фигуры, рисуемые на доске, и счетные палочки (образ числа), и раскрашенные картинки, и весь прочий предметный реквизит школьника.

Предмет же сам по себе, еще не превращенный чужой деятельностью в образ, для него остался за порогом класса, за пределами учебного предмета. С ним он сталкивается лишь во внеурочное время и говорит о нем не на языке науки, а на бытовом языке, оформляя в нем свои стихийно складывающиеся представления, свой личный опыт. Здесь-то и намечается та щель между миром научных знаний и миром представлений, обретаемых в житейском опыте, которая нередко превращается потом в расхождение знаний и убеждений.

Убеждение – это ведь тоже знание, но обретенное самостоятельно, как вывод из собственного опыта, в то время как знание, усваиваемое на уроке, внушается как готовое абстрактное правило, которому он обязан, должен, вынужден подчинять свои действия внутри строго определенных условий школьных задач, чтобы добиться решения этих задач, часто вовсе ему не интересных. Задач, с которыми он за порогом школы вообще не сталкивается. Ему обещают, что столкнется с ними позже, когда станет космонавтом или шофером, но это далеко не всегда помогает.

Так и получается, что на уроках школьник имеет дело с готовыми образами (схемами) действительности и выражающими их словесными формулами, а с предметом – вне уроков, вне школы. В результате он и не учится находить мост между этими двумя очень непохожими друг на друга мирами, сферами своей жизнедеятельности, теряется, сталкиваясь с еще научно не препарированной действительностью.

В итоге человек, психика которого воспитана таким образом, в процессе живого восприятия видит именно то и только то, что ему задано в словесной форме, в точности соответствует словам. И ни на йоту больше, конструируя тем самым не образ предмета, а лишь его схему, заданную словами.

Принцип наглядности обучения поэтому беспомощен в борьбе с вербализмом. Он лишь маскирует и тем самым усугубляет эту болезнь незнания и безмыслия.

Онтогенез ума. Мыслящим существом каждый ребенок становится там, где он научается умно обращаться с предметами, созданными человеком для человека,

– с ложкой, тарелкой, игрушкой, одеялом и пр. Когда он в этом мире осваивается и начинает действовать в нем по-человечески, он и обретает то, что мы называем человеческим мышлением, умом.

Интеллект формируется только в ходе индивидуального усвоения умственной культуры, созданной трудом всех предшествующих поколений людей. Ум, собственно говоря, и есть не что иное, как эта исторически развившаяся умственная культура, превратившаяся в ходе образования в личное достояние, в личную собственность индивида. Поэтому первым условием воспитания ума является доступ к сокровищам духовной культуры. Этим богатством надо действительно овладеть, т. е. научиться обращаться с ним так, чтобы оно росло.

Ум формируется в ходе деятельности, осуществляемой ребенком как подражание взрослым и (или) совместно с воспитателем. Деятельности, разделенной между ними таким образом, чтобы ребенок постепенно перенимал все специфически человеческие способы деятельности, которые предметно зафиксированы в формах вещей, созданных человеком для человека.

Осваиваясь в мире этих вещей, т. е. активно осваивая их, ребенок осваивает и опредмеченный в них общественно-человеческий разум с его логикой, т. е. превращается в разумное существо, в полномочного представителя рода человеческого, тогда как до этого и вне этого он был и оставался бы лишь представителем биологического вида – не обрел бы ни сознания, ни воли, ни интеллекта.

Разум, возникший и исторически развившийся в процессе общественного труда людей, и присваивается ребенком, делается и его разумом. Этот разум существует вне ребенка, до и независимо от него. Он воплощен – овеществлен, опредмечен в таких вполне прозаических вещах, как соска и ночной горшок, ложка и одеяло, умывальник и пуговицы, – в привычных предметах быта и в действиях взрослого, умеющего пользоваться этими вещами по-человечески, т. е. целесообразно, в согласии с их ролью и функцией в системе человеческой культуры.

В той мере, в какой ребенок научается (у взрослого, разумеется) самостоятельно обращаться с вещами так, как требуют условия окружающей его с колыбели культуры, он и становится субъектом высших психических функций, свойственных лишь человеку. И это происходит раньше, чем маленький человек усваивает язык, слово, речь. Более того, сформировавшийся уже интеллект составляет необходимую предпосылку усвоения речи. Раз он сформирован – слово усваивается легко.

Стало быть, ум становится в ходе взаимодействия природного материала с окружающей средой. Ум возникает только в том случае, если знание, с трудом накопленное человечеством, будет усваиваться как содержательный и умный ответ на мучительные вопросы жизни, как истина, выстраданная человечеством, как убеждение, которому не страшен никакой скепсис.

Природа подарила человеку лишь естественные предпосылки возникновения ума, но никак еще не сам ум. Она подарила ему мозг, но не подарила умения использовать этот мозг в качестве органа мышления, органа специфически человеческой психики – интеллекта, воображения, сознания, воли, самосознания. И человек обязан ими своему собственному труду, своей собственной деятельности, своей собственной истории. А достигнет ли тот или другой индивид высокого уровня развития этих способностей, зависит и от воспитывающих влияний, от

содержания присвоенной части культуры и от способов ее присвоения.

Для мышления любого малыша очень характерен так называемый эгоцентризм (субъективно-одностороннее понимание мира вещей и слов) в восприятии окружающего мира. Малыш доверчиво и наивно полагает, что любая вещь, попадающая в поле его зрения, именно такова, какой она ему кажется с его точки зрения – с того места, с какого он ее наблюдает. Ему не под силу уразуметь, что с другой точки зрения, с другой позиции она может выглядеть совсем иной. Ему чрезвычайно трудно усвоить, что это, та же самая вещь, а не две (или три) разных. Даже в том случае, если много раз обходил ее кругом и рассматривал со всех сторон. Для него вещь такова и только такова, какой он ее видит в данный момент.

Рассматривая кубик с одной стороны, он видит и говорит, что тот красный, а обойдя его кругом, он так же категорически скажет, что этот кубик черный. И так во всем – не только в простом случае. Поэтому он то и дело высказывает про одну и ту же вещь прямо противоположные «суждения», ничуть этим не смущаясь, не испытывая никакого недоумения.

Но чего он не умеет и сам никогда тому не научится, – это понять, что вещь одновременно и такова, какой он ее видит, и такова, какой ее видит другой человек, рассматривающий ее с другой точки зрения. Малыш свято верит в то, что ему говорит о вещи взрослый, послушно повторяя за ним все те слова, которые слышит, хотя эти слова никак не выражают его собственных восприятий. Он повторяет их, попросту говоря, бессмысленно. И так будет до тех пор, пока он осваивает мир вещей и слов под непосредственным руководством взрослого. Взрослый никак не сможет преодолеть его наивный эгоцентризм, а вместе с ним и беззаботное повторение фраз, не имеющих для малыша того смысла, который они имеют для взрослого (поскольку они не выражают того, что он видит и «понимает»). Слова и фразы он послушно повторяет вслед за взрослым, потому что тот для него абсолютно непререкаемый авторитет. Что же касается смысла, который вкладывается и в эти слова, то он целиком определяется его детской, по-прежнему эгоцентрической точкой зрения. Со взрослым он никогда, по существу, не спорит, ибо тут нет ни столкновения, ни даже соприкосновения позиций. В мире слов всегда прав взрослый, а в мире смысла этих слов, в мире их понимания и истолкования единственным авторитетом остается его собственный детски наивный опыт, наполняющий эти слова смыслом точно таким же внешним образом, как молоко наполняет бутылку.

Впервые эгоцентризм может быть преодолен лишь там, где ребенок попадает в общество равных себе, в общество таких же эгоцентриков, с которыми он вынужден спорить и считает себя в силах делать это. Только тут, собственно, он и вынуждается к попыткам взглянуть на вещи с другой точки зрения, глазами другого эгоцентрика, постигая – постепенно и с трудом, – что эта другая точка зрения имеет точно такие же права, как и его собственная. Что они – равноправны. Только тут он и постигает, что он не только должен, а и может принять (хотя бы на время, чтобы с нею посчитаться) противоположную точку зрения на вещи, на одну и ту же вещь. Эта ситуация складывается естественнее всего в условиях игры со сверстниками, а преодоление эгоцентризма оказывается условием возможности самой игры.

Преодоление эгоцентризма в восприятии и мышлении – это процесс довольно длительный. Трудное это дело – понять, что твоя точка зрения не

единственно возможная, тем более не единственно верная.

Чему и как учить потенциально и актуально умного человека. Для этого необходимо создать потребность растущего человека в уме. Надобна личная потребность в расширении духовного багажа, чтобы стать умным. Такую потребность важно привить каждому молодому человеку и сделать ее первой, доминирующей, как говорят психологи, потребностью личности, ее основным жизненным интересом.

Можно и нужно воспитывать такие специфические человеческие потребности, как потребность в личности другого человека, в знании, в красоте, в игре ума. А если эти потребности сформированы и стали неотъемлемым достоянием личности, то на их почве уже обязательно даст свои первые (сначала, разумеется, незаметные и робкие) побеги талант. Не сформированы (или привиты лишь формально, в виде красивых фраз) эти потребности – не возникнет и талант.

Ум начинается с удивления – со способности удивляться, обнаруживая, что вещи, которые казались раньше и тебе и другим самоочевидными, общеизвестными и потому не требующими размышлений, вдруг оборачиваются загадочно-непонятными.

Формирование таких общих способностей, как умение мыслить, умение понимать красоту и по-доброму относиться к людям, зависит уже не от случая, а от системы воспитания. Задача в том, чтобы ребенок стал умным, добрым, понимающим красоту человеком.

Все эти способности, универсальные свойства – ум, чувство красоты и воображение, доброта – должны быть у всех. Воспитание способностей до сих пор было отдано на волю случая и формировались они действительно не у каждого, а по какому-то счастливому стечению обстоятельств. Что это за стечение, мы часто не понимаем, не знаем и не умеем поэтому целенаправленно воспитывать такие способности.

Речь идет об организации особой формы деятельности, в ходе которой действительно требуется, а потому и возникает, и развивается та особая способность, которая вообще для человеческой психики имеет куда более фундаментальное значение, нежели речь и связанные с ней механизмы. Это – деятельность, направленная непосредственно на предмет, деятельность, изменяющая предмет, а не образ его, ибо только в ходе этой деятельности впервые и возникает образ, т. е. наглядное представление предмета, а не схемы, априори заданной словесной инструкцией, правилом.

Это значит, что нужно организовать процесс усвоения знания как знания предмета в самом точном и прямом смысле этого слова. Не как отдельной вещи, которую всегда можно рассматривать и представлять особо, не обращая внимания на ее окружение, а именно как системы вещей, обладающей своей, ни от какого языка не зависящей, внеязыковой организацией и связью, – как конкретное целое.

Только на этом пути и может быть преодолена болезнь вербализма, создающая проблему применения знания к жизни, соотнесения знания и предмета, а на самом деле – словесной оболочки знания и реального конкретного предмета, о котором в действительности учащиеся не знают ничего или почти ничего сверх того, что выражено в слове и высказывании.

Педагог, стремящийся целенаправленно воспитывать в человеке умственную силу, должен намеренно организовывать такие педагогические ситуации, которые требуют от воспитанника ума и потому его воспитывают, отсекая при этом все

мешающие этому факторы и условия. В этом, собственно, и состоит весь секрет педагогического искусства.

Учить надобно решать не столько типовые, сколько практико-ориентированные задачи. Эти задачи бывают самой разной степени сложности, трудности. Одни можно решить с помощью простого здравого смысла, т. е. с помощью довольно простого способа мышления, а другие требуют способа мышления более развитого – научно-теоретического метода.

Наука вообще и возникает там, где перед людьми встают вопросы, не разрешимые донаучными средствами и способами мышления, с помощью простого здравого смысла. Только тут, собственно, и возникает необходимость в специально-научном мышлении, в науке, в исследовании.

Однако сами эти вопросы могут и должны быть сделаны понятными каждому живому человеку прежде, чем вы сообщите ему научный ответ на них. В противном случае наука так и останется для него нагромождением терминов, таинственных словосочетаний и фраз, которые следует лишь заучивать, зазубривать, не понимая, не осмысливая, не соотнося со своим личным жизненным опытом. Но именно так, к сожалению, иногда науку и преподают. И тогда ее изучение не развивает собственный ум ученика, а, наоборот, губит его и там, где он как-то и почему-то уже возник. И тогда всё обучение превращается для человека в тяжкую и скучную повинность, вместо того чтобы протекать как процесс удовлетворения собственной потребности в знании, вместо того чтобы эту ценнейшую потребность формировать, развивать, обострять. Не этим ли объясняется прежде всего то падение интереса к учебе, которое мы так часто наблюдаем у школьников?

Наука – и в ее реальном историческом развитии, и в ходе ее индивидуального усвоения – всегда начинается с вопроса, обращенного к природе или к людям. Поэтому-то учиться и учить мыслить нужно начинать с умения грамотно задавать вопросы, или, что то же самое, – с умения задаваться серьезным, действительным, а не надуманным вопросом.

Но всякий серьезный вопрос всегда вырастает перед сознанием в виде противоречия в составе наличного, уже имеющегося в голове знания. Действительный вопрос всегда вырастает перед людьми в ходе споров, дискуссий – в ситуации, когда «одни говорят так, другие – этак» и каждая сторона приводит в свою пользу фактические доводы, основанные на фактах аргументы. Эта ситуация спора, противоречия, столкновения мнений и есть показатель того, что знание, зафиксированное в общепринятых положениях, оказалось недостаточным для того, чтобы с его помощью можно было уразуметь какой-то новый, еще не осмысленный факт, не предусмотренный готовым знанием случай.

Анализу и синтезу в равной мере необходимо учить. Тезис «сначала синтез – а потом уж анализ», как и антитезис «сначала анализ – а потом синтез» равно односторонни. Все дело в понимании аналитического и синтетического аспектов мышления с самого начала и до самого конца взаимно предполагающих внутренних его компонентов.

Нельзя не учить также становиться в позицию другого, учить видеть вещи под иным ракурсом. Ум как внутренний спор – трудно усваиваемая культура. Она предполагает умение взглянуть на вещи с противоположной точки зрения, привычку спрашивать себя: «А что, если предположить обратное?»

Это очень ценное умение – умение спорить с собой, оно лежит в основании

самокритичности мышления. А самокритичность – это синоним самостоятельности мышления. Другого противоядия против субъективно-одностороннего рассмотрения окружающего мира нет.

Умный человек тем и отличается от однобоко мыслящего (от глупого), что заранее – наедине с собой – взвешивает все «за» и «против», не дожидаясь, пока эти «против» ему выскажет противник. Он заранее учитывает все «против», их цену и вес и заранее готовит контраргументы. Человек же, который старательно и пристрастно коллекционирует одни лишь «за», одни лишь подтверждения своему тезису, оказывается плохо вооруженным. Здесь-то и проявляется коварство так называемых абстрактных истин, абсолютных истин, зубуренных без понимания тех условий, внутри которых они только и остаются верными.

Вот почему надо специально учить искать противоречия в действительности, испытывать любую мысль на оселке противоположности. Самокритика – не роскошь, а гигиена ума. И только та критика благотворна, которая имеет также и значение самокритики.

Наконец, жизненно важен в школьном деле историзм: изучение истории вопроса, понимание заблуждения как момента истины. Если вы хотите воспитать человека, не только убежденного в могуществе научного знания, но и умеющего грамотно применять его силу для разрешения реальных задач, реальных проблем, то бишь противоречий реальной жизни, то приучайте его каждую общую истину постигать в процессе ее рождения, т. е. постигать ее как содержательный ответ на вопрос, вставший и встающий перед людьми из брожения противоречий живой жизни, как способ умного разрешения этих противоречий. Приучайте его каждую общую (абстрактную) формулу самостоятельно проверять в столкновении с фактами, ей противоречащими, чтобы учиться и научиться разрешать конфликт между абстрактной истиной и конкретной полнотой фактов действительно умно, т. е. всегда в пользу конкретной истины, в пользу научного понимания этих самых фактов, памятуя, что истина всегда конкретна.

Основные источники:

Ильенков Э. В. К вопросу о природе мышления (на материалах анализа немецкой классической диалектики): Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 1968.

Ильенков Э. В. Учитесь мыслить смолоду. М., 1977.

Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. М.; Воронеж, 2002.