

## Образ формируется раньше действия

Сознание – это осознание, прояснение того, что и как мы на самом деле делаем. Вне деятельности просто нечего осознавать.

«Люди, – пишут Маркс и Энгельс, – являются производителями своих представлений, идей и т.д., но речь идёт о действительных, действующих людях, обусловленных определённым развитием их производительных сил и соответствующим этому развитию общением, вплоть до его отдалённых форм. Сознание никогда не может быть чем-либо иным, как осознанным бытием, а бытие людей есть реальный процесс их жизни» (Маркс, Энгельс, Фейербах, 1966).

Согласно Марксу и Энгельсу, относиться к чему-либо можно только сознательно. Никак – ни адекватно, ни извращённо – не осознаваемое отношение – никакое не отношение. Растение никак не относится к почве, на которой выросло. Животное никак не относится к условиям, в которых существует. Хотя тут же Маркс и Энгельс оговариваются относительно обожествления этих условий, как первоначальной – религиозной, которую называют «животной», – формы их осознания. Но думаю, что это противоречие скорее в переводе, чем в оригинальной мысли Маркса и Энгельса.

«Язык, – пишут они, – так же древен, как и сознание; язык ЕСТЬ практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого действительное сознание, и, подобно сознанию, язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми». [Далее в рукописи перечёркнуто: «Моё отношение к моей среде есть моё сознание». Ред.] Там, где существует какое-нибудь отношение, оно существует для меня. Животное не «ОТНОСИТСЯ» ни к чему и вообще не «относится»; для животного его отношение к другим не существует как отношение. Сознание, следовательно, уже с самого начала есть общественный продукт и остаётся им, пока вообще существуют люди. Сознание, конечно, вначале есть всего лишь осознание БЛИЖАЙШЕЙ чувственно воспринимаемой среды и осознание ограниченной связи с другими лицами и вещами, находящимися вне начинающего сознавать себя индивида; в то же время оно – осознание природы, которая первоначально противостоит людям как совершенно чуждая, всемогущая и неприступная сила, к которой люди относятся совершенно по-животному и власти которой они подчиняются, как скот; следовательно, это – чисто животное осознание природы (обоожествление природы)» (Маркс, Энгельс, Фейербах, 1966, С. 39–40).

Художественная иллюстрация обожествления – например, в «Собачьем сердце» М.А. Булгакова: пёс Шарик смотрит как на Бога на профессора Преображенского, пока тот на свою голову не превратил Шарика в Шарикова.

Предметом обожествления позже – не в первобытном, а в классовом обществе, – становятся и социальные силы, точно так же, как и первобытно-природные, противостоящие нам в качестве неприступных и чуждых. Формы такого обожествления всю жизнь разоблачал Э.В. Ильенков, в том числе сциентизм – обожествление науки, и модернизм в искусстве – обожествление, с одной стороны, ШТАМПА, а с другой – КАПРИЗА, громко именуемого «свободой воображения».

Эстетически схваченная, – пишет Э.В. Ильенков, – художественно осознанная необходимость, оказывающая давление на всех и каждого, но не осознанная пока никем, не выраженная еще в строгом формализме понятия, и есть свобода художественного воображения, художественной фантазии. Она-то и рождает всеобщий общезначимый эстетический продукт в форме индивидуального сдвига в системе образов, созданных предшествующей деятельностью воображения. Тем самым в виде индивидуального сдвига в прежних формах работы воображения рождается новая, всеобщая норма работы воображения.

Ее затем опишут в учебниках по эстетике, выразят в алгебре понятий искусствоведения и эстетики, ей станут следовать как штампу плохие художники и как всеобщей норме работы воображения, которая требует новых индивидуальных вариаций и отклонения, – хорошие художники.

Работа подлинно свободного воображения поэтому-то и состоит в постоянном индивидуальном, нигде и никем не описанном отклонении от уже найденной и узаконенной формы, причем в таком отклонении, которое хотя и индивидуально, но не произвольно. В таком отклонении, которое есть результат умения чутко схватить всеобщую необходимость, навзрешую в организме общественной жизни.

Такое, как сказал бы Гегель, «химическое» или «органическое» соединение индивидуальности воображения со всеобщей нормой, при котором новая, всеобщая норма рождается только как индивидуальное отклонение, а индивидуальная игра воображения прямо и непосредственно рождает всеобщий продукт, сразу находящий отклик у каждого, и есть суть и секрет свободы воображения и сопровождающего его чувства красоты.

В то же время это два продукта разложения художественной формы, формы свободного воображения. Сколько и в каких пропорциях ни смешивай, ни сочетай их, они не дают «химического» соединения. Необходимы особая реакция, особые условия.

На два указанных «исходных» продукта, которые одновременно суть конечные продукты разложения художественной формы, явственно и распадается ныне «модернистское» искусство. Не случайно крайние формы его разложения может имитировать, с одной стороны, машина, сочетающая слова и фразы по формальным канонам стихосложения, а с другой – осел, мажущий полотно совершенно «произвольными» и «индивидуально неповторимыми» взмахами своего хвоста. В таких полюсных формах, как легко заметить, исчезает не только «свободное» изображение, но и вообще отпадает необходимость в каком бы то ни было воображении. Его роль тут выполняет в одном случае штамп программы, в другом – абсолютно случайные физиологические позывы».

Эта диалектика всеобщей необходимости и индивидуального, единичного осуществления, воплощения всеобщей необходимости, в полную силу «работает» и в детском развитии. Как предельно точно заметил Ф.Т. Михайлов, суть, содержание детского развития – вовсе не в механически-потребительском, пассивном «усвоении» или там «присвоении», а всегда в индивидуальном творческом освоении, овладении, и в процессе этого овладения – ВОССОЗДАНИИ общечеловеческой культуры. Каждый из нас, таким образом, СОАВТОР человечества постольку, поскольку вообще состоялся как человек.

Человеческое сознание может возникнуть только во взаимодействии с другим человеческим сознанием. На то оно и со/знание – со/ и в смысле совместно создаваемого и просто общего, всем известного знания, и в смысле сопредельности готового знания взрослого возникающему знанию ребёнка. Маркс мимоходом, в порядке аналогии по совершенно другому поводу, замечает:

«...Так как он рождается без зеркала в руках и не фихтеанским философом: «Я есмь Я», то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Пётр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его Павловской телесности, становится для него формой проявления рода «Человек» (Маркс, 1978).

В русском языке слово «со/знание» самим своим составом выдаёт природу, сущность обозначаемого явления, а именно – предметно-деятельностную природу. Совместное детско-взрослое знание добывается в совместной деятельности взрослого и ребёнка. Возникающее детское знание, сопредельное готовому знанию взрослого, определяет границы этих пределов по мере того, как совместная деятельность ребёнка и взрослого постепенно разделяется, превращается в самостоятельную детскую деятельность.

Чтобы сознание могло возникнуть, нужен предмет – предмет осознания, предмет овладения. Предмет этот – культура; в каждый данный момент – некая часть культуры, которой надо овладеть здесь и сейчас. Хрестоматийный пример, который анализировали и П.Я. Гальперин, и А.И. Мещеряков – ложка: культурный предмет определённого назначения, и пользоваться этим культурным предметом по этому определённому назначению надо научиться. Никуда не денешься, «мордой» в другой культурный предмет – тарелку – тебя не пустят... Только ложкой. Или вилкой. Или – в Китае, в Японии – палочками. Но не «мордой».

Это я вспомнил предельно эмоциональное описание Э.В. Ильенковым детского протеста против ложки: «Отпихивает, он не хочет, он лезет «мордой» в тарелку». То есть – пытается лезть, а между его «мордой» и тарелкой снова и снова вставляют ложку. Потрясающе неудобный предмет, – изумляется А.И. Мещеряков. До чего же, оказывается, это сложно – зачерпнуть ложкой пищу и донести до рта, не вывалив на себя!

На примере овладения ложкой А.И. Мещеряков и другие авторы показывали, во-первых, как формируются навыки самообслуживания. Во-вторых, на этом примере подчёркивалось, что педагогу необходимо строжайше дозировать свою руководящую («рукой водящую», – поясняет Э.В. Ильенков) активность, дабы не подавить на корню собственную детскую активность. Но ведь при овладении ложкой, как и любым другим культурным предметом, формируется не только соответствующий навык, не только соответствующее действие, но и целая система образов, без которой действовать ложкой по её назначению было бы просто невозможно. Пока не сформирована соответствующая система образов, невыполнимо никакое сознательное, произвольное, целенаправленное, ЦЕЛЕ/СО/ОБРАЗ/НОЕ действие. Так что не только тайна формирования того или иного навыка самообслуживания, – в совместно-разделённой деятельности скрыта и тайна формирования сознания вообще и воображения в частности.

В книге Э.В. Ильенкова «Об идолах и идеалах» глава о воображении называется «Что на свете всего труднее?», и на этот вопрос тут же даётся ответ эпитафией из Гёте: «Видеть своими глазами то, что лежит перед ними». Так Ильенков сразу указывает на фундаментальную функцию воображения, которую в тексте характеризует следующими словами: «Форма психической деятельности, обеспечивающей «превращение», воплощение «во образ» чисто физического факта, и есть во/ображение. Деятельность воображения как раз и соотносит зрительные впечатления с реальными формами вещей, с теми самыми реальными

ми формами, с коими человек имеет дело прежде всего в реальной предметной жизнедеятельности, там, где он сам выступает не как «созерцающее» существо, а как реальное материальное тело среди других столь же реальных тел.

Если моя рука ощупывает вещь, то контур движения руки тот же самый, что и очертание вещи; та же самая форма, только один раз данная в пространстве, а другой раз – развернутая движением во времени. Один раз ее точки расположены в пространстве одна рядом с другой, а другой раз – те же самые точки следуют одна за другой во временной последовательности движения по ним. Это хорошо понимал уже Спиноза.

И только соотнося зрительные впечатления с формами движения нашего собственного тела (в частности руки) по реальным контурам внешних вещей, мы научаемся и в зрительных впечатлениях видеть реальные контуры, а не результат воздействия вещей на сетчатку наших глаз. Каждый из нас «школу» такого соотношения прошел в раннем детстве, и для взрослого человека акт воображения является таким же автоматическим и произвольным, как, скажем, ходьба на двух ногах» (Ильенков, 1968. С. 216).

Фундаментальная функция воображения, стало быть, – не перетасовка образов с целью получить из них некое «небывалое сочетание», а созидание образов впервые. На эту функцию указывает даже этимология русского слова «во/ображение»: воплощение «во образ» некоего исходного материала. Иными словами – **ОРИЕНТИРОВКА** в том или ином исходном материале. Пока не воплотишь его «во образ» – не сориентируешься, не отледишь его форму, контур.

При теоретическом анализе совместно-разделённой предметной деятельности этот процесс воплощения собственных действий «во образ» проблемной ситуации, в которой приходится действовать, выступает особенно отчётливо.

Давно пора переиздать книгу А.И. Мещерякова «Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения». Изданная на русском языке издательством «Педагогика» всего один раз в 1974 году, эта книга давно уже незаслуженно выпала из научного оборота. Её необходимо переиздать, а компьютерные оригинал-макеты разместить на всех психолого-педагогических сайтах.

Это поучительнейшая книга, одно из многих достоинств которой – детальнейший анализ историй первоначального обучения отдельных слепоглухонемых детей. Вот одна из этих историй полностью, – потому что кратко цитировать эту книгу сложно, а пересказывать – стыдно: хватит, допересказывались до того, что пора напоминать авторский текст, а

то многие знакомы только с пересказами... (Свои комментарии отмечаю в тексте А.И. Мещерякова скобками [ ].)

«Еще до открытия специального учреждения для обучения слепоглухонемых под нашим наблюдением находилась слепоглухонемая девочка Нина Х. Нина заболела менингитом, когда ей было всего 8 месяцев. После болезни она стала сонливой, перестала сидеть и стоять. Когда ее в возрасте полутора лет консультировали в психоневрологической больнице и глазной клинике, то установили, что она не видит и не слышит. В возрасте четырех лет она была помещена в дом для детей-инвалидов системы социального обеспечения. В то время когда мы исследовали ее в одном из детских домов, обычное ее положение и времяпрепровождение были таковы: она сидела в кровати, раскачивая туловище вперед и назад, иногда останавливалась, как бы прислушиваясь; покачивала головой два-три раза из стороны в сторону и вновь начинала раскачиваться; при наклоне вперед громко выпускала воздух сквозь стиснутые зубы. Иногда поднимала одновременно правую ручку и ножку, поворачивая в ту же сторону и голову; реже делала те же движения левой рукой и ногой. Из положения лежа могла самостоятельно сесть. Самостоятельно обычно не ложилась: даже если засыпала, то дремала сидя. Правая рука у девочки значительно активнее левой. Кулак правой руки она иногда прикладывала к щеке или тихонько била себя около правого глаза, в лоб или в переносицу. Терла правой рукой правый глаз. Сидя, самостоятельно меняла положение тела – поворачивалась, складывала и вытягивала ноги. Умела стоять, держась за опору, но самостоятельно никогда не вставала. Если ее поставить и оставить без поддержки, сразу же садилась. При прикосновении к ней с целью одеть, раздеть или задержать ее раскачивание девочка на какое-то мгновение замирала, как бы чего-то ожидая, а потом начинала хныкать или ныть. Если ее оставляли в покое, нытье прекращалось. Плакала громко, судорожно откидывая голову назад до предела, изредка выбрасывая ногу вверх и в сторону. Засыпала по-разному: иногда сразу же, как только ее положат, иногда плакала и не хотела ложиться. Ночью не плакала, спала спокойно; если ее не разбудить, могла проспать и завтрак. Движения языком и губами весьма многообразны: вытягивала губы вперед трубочкой, языком двигала вниз к подбородку и вверх к носу и т.д., произносила ряд нечленораздельных звуков. Вот, пожалуй, и все, что умела делать Нина Х. Вставать, ходить, самостоятельно есть, пользоваться горшком, одеваться, раздеваться она не могла. Она не брала и не ощупывала ни одного предмета. Любой предмет, вкладываемый ей в руку (кроме соски), она вяло выпускала из рук, а при повторном вкладывании – отталкивала, у нее не было никаких

попыток ощупать игрушку или любую другую вещь, даже если эту вещь вкладывали ей в руку. В ходе тщательных наблюдений за режимом и всей жизнью Нины и попыток формировать у нее простейшие навыки поведения выявились некоторые особенности, существенно осложнившие работу. Например, у девочки сформировалось стойкое негативное отношение к процессу кормления. Во время кормления она плакала, пыталась сжать зубы, увернуться от ложки, вытолкнуть пищу изо рта и т. д. Няня, которая обслуживала Нину, рассказывала нам, что, когда Нина капризничала и не ела, ее приходилось класть на спину и пищу вливать в рот насильно, тогда она хотя и плакала, но ела.

Специальными приемами мы пытались развить активность ребенка при еде. Кормление производилось маленькой ложкой. Лишь первая ложка опрокидывалась в рот при полной пассивности ребенка. Вторая ложка вводилась в рот и не сразу опрокидывалась, а тогда, когда девочка верхними зубами и верхней губой захватывала пищу, после чего ложка выводилась изо рта, а пища, захваченная верхней губой, оставалась во рту. Это было уже проявление первой пищевой активности ребенка, и эту активность ни в коем случае нельзя было пропустить и угасить. [Если зрячеслышащие считаются только со своим «удобством», – им, дескать, проще и быстрее принять решение и сделать самим, – они могут подавить всякую активность и у взрослых слепоглохих, либо вызвать яростное сопротивление, переходящее в безысходный конфликт, если зрячеслышащие не уступают и, тем более, прибегают к грубой силе, пытаясь навязать свою волю. Даже я время от времени испытываю на себе подобное обращение, и в лучшем случае происходит разрыв отношений, а в худшем – если деваться друг от друга некуда, – нарастает взаимное глухое озлобление и ненависть. – А.С.] Следующая ложка уже никак не должна быть просто опрокинута в рот: с этой ложки ребенок должен взять пищу активными движениями губ. Так, постепенно и дозированно, задерживая момент опрокидывания ложки в рот, формировалось активное движение верхней губы, а впоследствии и такое сложное движение, как отхлебывание, т. е. введение пищи в рот с ложки активными движениями верхней и нижней губы вместе со струей воздуха. Постепенно и медленно увеличивалось активное движение рта и головы ребенка при приеме пищи. Ложка уже не вносилась в рот ребенка, а лишь подносились ко рту и чуть касались его губ. В ответ на это касание ребенок наклонял голову вперед, раскрывал рот и отхлебывал пищу. Ложка прикасалась к губам в разных местах. Постепенно увеличивался диапазон движений головой и ртом, чтобы захватить ложку, коснувшуюся губ то в одном, то в другом месте. Прикосновения ложки варьировались – лож-

ка касалась то верхней губы, то нижней, то уголка рта и т.д. В ответ на это ребенок осуществлял реакцию захвата пищи. Таким образом формировалась, а в дальнейшем и расширялась зона сигналов, вызывающих реакцию захвата пищи. Лучшее всего эта реакция осуществлялась с раздражения середины области соприкосновения верхней и нижней губы. При кормлении Нины выяснилось, что она живет и точнее реагировала на прикосновение в области верхней губы по сравнению с нижней губой. При расширении рецепторной зоны сигнальных пищевых прикосновений оказалась необходимой также строгая и скрупулезная постепенность: если сразу дотронуться ложкой слишком далеко от рецепторной зоны, надежно вызывающей пищевую реакцию, то реакции захвата может и не быть. Так, первые прикосновения ложкой под нижней губой вызвали отказ от захватывания пищи у Нины, хотя в дальнейшем постепенно она и на это прикосновение научилась захватывать еду.

Дальнейшее развитие сигналов, вызывающих реакцию захвата пищи, заключалось не в простом расширении тактильной рецепторной зоны, а в изменении самого способа сигнализации. Были сделаны попытки научить ребенка реагировать на запах пищи, подносимой ко рту, на ощущение тепла от пищи. Качество и структура активности при приеме пищи также изменились. К движениям головы и губ ребенок с помощью взрослого добавил движение своей руки, которая следовала за кормящей рукой взрослого, а потом постепенно должна была и заменить ее. Так ребенок постепенно должен научиться подносить ложку ко рту и открывание рта согласовывать с положением руки в пространстве. [Это прямое описание того, как формируется образ пространства, в котором ребенок действует, — образ, без которого это действие невозможно, невыполнимо. — А.С.] В этом случае создается сложный комплекс согласованных движений руки, головы и рта, нужный для правильного осуществления процесса еды.

Условия жизни Нины Х. подавили в ней также проявление сколько-нибудь многообразной двигательной активности вообще. Когда Нину привезли в дом для детей-инвалидов, она не спала, не ложилась. Для того чтобы успокоить девочку, ей не давали возможности встать с кровати. Ее активность не направляли по естественному руслу: не учили стоять, ходить, одеваться, раздеваться, садиться на горшок. Все это — одевание, еда, передвижение ее в комнате и т. д. — осуществлялось в быстром темпе, без учета активности и нужд ребенка. [Нужно приноравливаться к доступному темпу слепоглухого не только ребёнка, но и взрослого, что иным зрячеслышащим, и совершенно напрасно, представляется излишним. Впрочем, эти зрячеслышащие прежде всего по отношению друг к

другу так же, мягко говоря, «нетерпеливы», а на слепоглухих просто переносят стереотипы, выработанные друг на друге. Именно нежелание считаться с темпами реагирования, темпами ориентировки друг друга является источником безнадежных, безвыходных конфликтов, прежде всего в быту. – А.С.] Для девочки это был сплошной хаотический и непонятный поток прикосновений, в результате которых она то замирала от страха, очутившись в воздухе без твердой опоры, когда ее переносили, то попадала в воду при купании, то ее одевали, то раздевали. Естественная первоначальная активность ее, если она в какой-то степени и существовала, была стойко угашена. И ко времени нашего обследования на все прикосновения Нина неизменно реагировала отстранением, при настойчивом же прикосновении начинала ныть, а то и плакать. Потребность в движениях она удовлетворяла многочасовым раскачиванием туловища вперед и назад. [Знаменитые в литературе об этих детях «навязчивые движения», смысл которых обычно видят в высвобождении избыточной «биологической энергии». Но, может быть, не только? Во всяком случае, беседуя со мной, А.В. Апрашев не раз подчёркивал, что смысл навязчивых движений к высвобождению избыточной биологической энергии не сводится, но что он в них видит сверх того, я так толком и не понял, хотя готов согласиться, что высвобождение избыточной биологической энергии – лишь первая попавшаяся гипотеза, наверняка далёкая от подлинного понимания всей сложности процесса. – А.С.] Все остальные движения были принудительными и осуществлялись без какой-либо активности ребенка. Необходимо было определить возможность и пути развития двигательной активности ребенка. Обследование показало, что двигательную активность сформировать и развить вполне возможно.

Рассмотрим это на примере вставания на ноги из положения сидя.

Обычно, когда Нину надо было переместить с места на место, с кровати на горшок, в ванну и т.д., ее быстро брали руками под мышки, поднимали, переносили и сажали. При этом Нина сохраняла в воздухе то же положение ног, которое у нее было, когда она сидела в кровати. При наших попытках поднять ее она также сначала поджимала ножки. Для того чтобы преодолеть это поджимание ножек, был применен следующий прием: к подошвам ее ножек приставлялась опора (хотя бы рука воспитателя), и подъем туловища осуществлялся в замедленном темпе. Ребенок, чувствуя под ногами постоянную опору, начинает разгибать ноги, туловище уходит от опоры, а ноги остаются на опоре, легко опираясь на нее. В дальнейшем воспитатель постепенно начинает поддерживать туловище ребенка все слабее и слабее. Наступает момент, когда поддержка перестает требоваться совсем.

В описанном акте вставания активность ребенка минимальна, она еще только зарождается. Здесь поднятие туловища осуществлялось еще усилиями взрослого, а не мышцами ребенка. В дальнейшем доля активности ребенка постепенно увеличивалась. Воспитатель помещал свои руки под мышцы ребенка и начинал его поднимать, однако подъем намеренно осуществлялся медленно и слабо, при этом ребенок сам, силой своих мышц начинал помогать подъему. [Классическая формула совместно-разделённого действия: педагог начинает действие вместе с ребёнком, предоставляя ребёнку продолжать, пока ребёнок от конца к началу не овладевает всем действием. А.И.Мещеряков многократно, по самым разнообразным поводам, отслеживает и подчёркивает эту формулу. – А.С.]

Таким образом зарождается совместное действие взрослого и ребенка: взрослый его начинает, ребенок продолжает. Это важнейший этап первоначального обучения слепоглухонемого ребенка. [Замечательная формула «взрослый начинает, ребёнок продолжает» – на самом деле не всё содержание совместно-разделённой предметной деятельности, а лишь предельно ёмкий и потому кажущийся исчерпывающим намёк на него. Вся же реальная сложность процесса раскрывается на протяжении практически всей книги. – А.С.]

Вскоре Нина научилась самостоятельно вставать с постели, держась за сетку, а потом и вставать со стула. Стали обучать девочку ходить. Одна воспитательница держала ее за две руки и легонько тянула вперед, другая – руками переставляла ноги девочки. Потом Нина сама переставляла ноги, когда ее тянули за руки. Сделав несколько таких шагов, она подгибала ноги и садилась или повисала на руках воспитателя. Однако день ото дня количество шагов увеличивалось. Вскоре можно было не тянуть ее за две руки, а поддерживать за одну руку, а потом девочка научилась ходить, держась лишь за палец взрослого. Стали ее водить так, чтобы она держалась за спинку детского стула, а стул постепенно передвигали по комнате. [А.Т. Твардовский, поэма «Дом у дороги»: «...И двигал ящик, точно стул, / В ходьбе лоя сноровку». У зрячеслышащих детей всё так же, но как бы «само», без целенаправленной организации педагогического процесса, без которой невозможно было обойтись в случае Нины Щ. – А.С.] Сначала она держалась двумя руками, потом одной.

Обучение ходьбе связывалось с режимными моментами. Утром Нина, держась за руку воспитателя, проделывала путь от спальни в туалетную комнату и обратно, потом шла в игровую комнату, в игровой комнате в манеже ее обучали самостоятельно передвигаться, опираясь руками на

стенку манежа. На прогулку ее тоже не несли, а вели. Вскоре она уже могла делать 10-12 шагов, не держась ни за стул, ни за руку воспитателя. Одновременно с обучением ходьбе у ребенка были сделаны попытки сформировать навыки самообслуживания. Первое время при одевании, раздевании, умывании, при приеме пищи, в туалете Нина была не просто пассивна, наоборот, она сопротивлялась всему, чему ее обучали, вырывая руки и отворачивая лицо. С ней все надо было делать крайне медленно и спокойно, так как резкие движения пугали девочку. [Взрослых слепоглухих тоже пугают резкие, неожиданные прикосновения и движения окружающих. Я от неожиданности мог даже сильно ударить хотя бы и самого близкого человека, к которому испытываю неизменную нежность. Доставалось, например, маме, когда я что-то увлеченно печатал на брайлевской машинке, а она, понаблюдав за мной с дивана, неожиданно клала руку мне на плечо. Один порывистый мальчик, которого я очень люблю и могу ударить, как и маму, только случайно, приспособился: прежде чем прикоснуться – дует. (Если взрослые вздумают подражать моему порывистому юному другу, сначала стоит припомнить, не понадобится ли противогаз, – дыхание иных, по выражению Поля Брэгга, способно «убить вола».) Но чаще мой порывистый юный друг прикасается легко, ласково, чтобы не испугать, – так, как это описано дальше у А.И. Мещерякова. – А.С.] Утром ее поднимали с постели осторожно, мягкими, ласковыми движениями. Во время умывания делали теплую воду, которая не пугала ребенка, а вызывала положительную эмоцию. Почувствовав приятную воду, Нина уже не отдергивала рук, а держала их под струей. Воспитатель, держа руки ребенка своими руками, проделывал нужные движения – потирал ладони девочки друг о друга, подносил к лицу девочки и проводил ими по лицу. Вскоре можно было заметить признаки активности: почувствовав, что воспитатель начинает подносить ее руки к лицу, она активно продолжала эти движения при умывании и вытирании полотенцем. [Когда я был в гостях у А.И. Мещерякова и мыл руки перед едой, Александр Иванович меня самого, без пяти минут студента, учил правильно вытирать руки полотенцем. Я его комкал, пытаясь вытереть руки побыстрее, и руки оставались полумокрыми. Александр Иванович подошёл, расправил полотенце, повесил его расправленным на мои кисти и начал их вытирать расправленным полотенцем. С тех пор я применяю эту «технологию». – А.С.]

Нину стали приучать к твердой пище, и постепенно она научилась откусывать и жевать твердую пищу. В руку ей стали давать ложку. Ложку она не держала, поэтому воспитатель держал ее руку на ложке и ее рукой подносил ложку ко рту. Так Нина научилась держать ложку своей

рукой и стала делать попытки нести ее ко рту. Чаще всего ложка не находила рта, но, как только ложка касалась лица, Нина правильно передвигала ее ко рту и правильно опрокидывала пищу в рот. Постепенно она научилась откусывать хлеб (первое время хлеб ей крошили в суп).

При одевании она тоже начинала проявлять активность – поднимала ножку при надевании чулка, при надевании платья поднимала руки.

Как видим, с самого начала у Нины не были сформированы или были угашены сформированные во младенчестве важные органические потребности: в пище, в движении. [Потрясающе: даже в пище и движении! Невнимание к человеку, к его собственным темпам ориентировки – поистине убийственно. Я написал: «невнимание к человеку» (вообще, независимо от возраста), имея в виду, что столь же убийственно такое невнимание и к взрослому слепоглохому, а не только к ребёнку. Я сам предпочитаю по возможности обойтись, например, без услуг сопровождающего, который «принципиально» не желает учитывать мою слепоглохоту и пытается навязать мне свои, для меня совершенно непосильные, зрячеслышащие стереотипы ориентировки в пространстве. Об этом у меня специальная статья «Ошибки сопровождения». – А.С.] Совершенно отсутствовала также потребность в общении с другими людьми. Пищевая потребность была угашена ненормальным процессом кормления, потребность в активности нашла свое удовлетворение в стереотипных, труднопреодолимых маятникообразных движениях туловища, потребность в общении не развилась или была угашена неправильными, непонятными для ребенка резкими прикосновениями и движениями при обслуживании его.

Приведенные выше примеры работы с Ниной Х. дают представление о тонкости и постепенности оживления и развития активности ребенка в самом начале его обучения». (Мещеряков, 1974. С. 84-90.)

«Оживление» – слово, точное до жути. До специального обучения слепоглухонемого ребёнка просто нет как человеческого существа. Его человеческую активность, первоначально в сфере бытовой культуры, приходится именно оживлять – и не только в том смысле, что она когда-то была, однако подавлена тотальным насильственным обслуживанием, но и в смысле изначального формирования. Теоретическому анализу процесса «оживления» человеческой психики А.И. Мещеряков посвящает многие десятки страниц, из которых я вынужден ограничиться только следующим абзацем: «Ребенок овладевает предметным действием поэтапно. В начале обучения слепоглухонемого навыку самообслуживания все действия взрослый совершает самостоятельно. На этом этапе, по сути дела, еще нет совместного действия – его совершает один взрослый.

На следующем этапе появляется первая активность ребенка, который выполняет отдельные доступные для него операции, действие становится совместным и разделенным между взрослым и ребенком. Правда, пока действие разделено на две неравные части. Часть, которую делает ребенок, очень мала, активность его минимальна, но главное заключается в том, что она есть и ее можно увеличивать. Взрослый, сдерживая свою активность и поощряя самостоятельность ребенка, строит совместное действие таким образом, что в его осуществлении доля активности ребенка все более и более увеличивается. Для ребенка возрастание его активности – обязательное условие достижения цели действия. Мастерство педагогического процесса на этом этапе заключается в том, чтобы задача, поставленная каждый раз перед учеником, была для него не слишком трудна, но и не слишком легка и чтобы мера трудности каждой последующей задачи возрастала. При решении слишком трудной задачи ребенок отказывается от ее выполнения, при постановке слишком легкой задачи он ничему новому не обучается». (Мещеряков, 1974. С. 120-121.)

Речь в начале последнего процитированного абзаца идёт о «самостоятельности» взрослого, ориентированной на «оживление» детской активности, первоначально хотя бы самой минимальной, – а не на УМЕРЩВЛЕНИЕ, ПОДАВЛЕНИЕ детской активности тотальным НАСИЛЬСТВЕННЫМ обслуживанием. Подчёркиваю снова и снова, что таким способом можно УМЕРТВИТЬ активность и у взрослых слепоглухих, с весьма сомнительной перспективой последующего «оживления».

А.И. Мещеряков пишет о необходимости поддержания стабильности обстановки вокруг слепоглухонемого ребёнка. Это важно и для взрослых слепоглухих: любое изменение в привычной обстановке, о котором их забыли или, тем более, не сочли нужным предупредить, является для них источником стресса. Уж как я злился, – когда жил один, – не найдя после очередных гостей, например, на привычном месте тряпку для вытирания стола... Ведь приходилось беспокоить соседей, просить найти пропажу. Итак:

«Самостоятельность» взрослого, ориентированная на «оживление» детской активности. Чтобы спровоцировать это «оживление», взрослый свою активность должен сдерживать, готовый в любой момент представить хотя бы самую минимальную инициативу ребёнку.

1. Разделение активности между ребёнком и взрослым по формуле: взрослый начинает, ребёнок продолжает. Постоянное сдерживание, строжайшая ДОЗИРОВКА активности взрослого, всё педагогическое мастерство которого нацелено на то, чтобы поддерживать детскую активность на уровне максимально преодолимой сложности, трудности

задач. Всё, что ребёнок может сам, он и должен делать сам, а взрослый – на подхвате, чтобы обеспечить результат, оказать минимальную помощь там, где ребёнок сам ещё не справляется. И – обязательное приноравливание к посильным для ребёнка темпам: ни в коем случае не проявлять нетерпение, не торопить, не пытаться делать за него, иначе ребёнок может отказаться вообще что-либо делать. Поддержка, подбадривание, выжидание, подстраховка – но ни в коем случае не нетерпеливая «гонка лошадей».

2. От конца к началу, всё с более раннего момента продолжая начатое взрослым действие, ребёнок овладевает им полностью. Однако ещё не очень уверенно, с возможными промахами и неудачным результатом. Задача взрослого – тактичное, очень мягкое, предотвращение и исправление этих промахов. Взрослый наблюдает за действиями ребёнка и осторожно подсказывает ему, заметив неуверенность. Пока, наконец, ребёнок не выполняет действие целиком и совершенно уверенно. И начало действия взрослым превратится в СИГНАЛ к выполнению действия ребёнком, – то есть в один из первых, вот именно СИГНАЛЬНЫХ, /ЖЕСТОВ/... Но это уже другая история – история формирования РЕЧИ, – история, выходящая за пределы темы данной статьи.

В рамках же этой темы я, наконец, подготовил формулирование тезиса, вынесенного в заголовок: чтобы успешно «оживить» активность ребёнка, формирование образа как самого действия, так и предметного поля, в котором оно совершается, должно ОПЕРЕЖАТЬ формирование самого действия. Никак иначе действие НЕВЫПОЛНИМО.

Иными словами, чтобы выполнить действие, надо предварительно сориентироваться как в способе действия, так и в обстановке, в которой надо действовать.

Но при изначальном отсутствии детской активности сориентироваться можно только одним способом – пробуя действовать, пробуя продолжить начатое взрослым. В ходе этих проб и начинает формироваться образ. Образ способа и предметного поля действия зарождается вместе, одновременно с началом формирования самого действия, непосредственно в процессе первых проб продолжить действие, начатое взрослым, – но чтобы ребёнок чему бы то ни было научился, формирование образа должно ОПЕРЕДИТЬ формирование действия.

Чтобы научиться пользоваться ложкой, нужно сформировать:

1. образ самой ложки;
2. образ предметного поля – стула, на котором сидит ребёнок, стула, на котором сидит педагог, стола, за которым оба сидят, тарелки с пищей на этом столе...;

3. образ эталонного, правильного, адекватного, ведущего к успеху способа действия, обращения с ложкой.

И пока вся эта, как видим, очень даже сложная СИСТЕМА ОБРАЗОВ не сформирована, – пока, иными словами, ребёнок полностью не сориентировался в способе и предметном поле действия, – само действие НЕВЫПОЛНИМО.

Так возникает зародыш человеческой психики. Образ, обеспечивающий выполнение действий, одновременно есть и понятие, которое Э.В. Ильенков определяет как «понимание сути дела», «понимание того, что и как ты на самом деле делаешь». Учась действовать, ребёнок учится и представлять себе это действие во всём достаточном для его выполнения предметном контексте, и понимать потребностный смысл и адекватный этому смыслу способ выполнения действия. Он ОСОЗНАЁТ СЕБЯ КАК СУБЪЕКТА ДЕЙСТВИЯ. Так – в зачаточной форме, но УЖЕ – зарождается сознание.

### Литература

1. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. М.: Политиздат, 1968. С. 250-251.
2. Маркс К. Капитал. Том I. М.: Политиздат, 1978. С. 62.
3. Маркс К., Энгельс Ф., Фейербах Л. Противоположность материалистического и идеалистического воззрений. М.: Политиздат, 1966. С. 29.
4. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: «Педагогика», 1974. С. 84-90.

**М.Г. Филиппова**

## **Осознаваемые и неосознаваемые компоненты восприятия многозначных изображений**

*Исследование выполнено при поддержке Совета по грантам Президента  
Российской Федерации (№ проекта МК-3531.2008.6)*

Результаты трех экспериментов с использованием экспериментальной парадигмы прайминга демонстрируют, что неосознаваемые значения многозначных изображений негативно влияют на текущую сознательную деятельность человека. Выявлен негативный-прайминг эффект, который неосознаваемые значения многозначных изображений оказывают на опознание семантически связанных с ними стимулов, а также обнаружен фе-