

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ



Андрей МАЙДАНСКИЙ

Доктор философских наук, профессор кафедры философии.
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет.
308015, Российская Федерация, Белгород, ул. Победы, д. 85;
e-mail: caute@yandex.ru

ВОСПИТАНИЕ И ПРИРОДА: УРОКИ ЗАГОРСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА*

Загорский эксперимент по формированию личности у слепоглухих детей рассматривается в контексте противостояния натуралистической и культурно-исторической психологии. С точки зрения первой сущность человека сокрыта в его геноме, а всё многообразие человеческих способностей сводится к набору генетических «норм реакции» на внешние раздражители. В культурно-исторической теории сущность человека мыслится как «ансамбль общественных отношений» (К. Маркс).

Основоположник культурно-исторической психологии Л.С. Выготский утверждал, что экспериментальная работа со слепоглухими детьми позволяет раскрыть закономерности воспитания обычного ребёнка, так же как искусственный синтез химических веществ в лабораторных условиях позволяет понять процессы их образования в природе. В ходе Загорского эксперимента Э.В. Ильенков пытался разглядеть момент рождения в «натуральной» психике человеческой личности: она является на свет в процессе общения, завязанном на предметы культуры.

* Статья подготовлена при поддержке РГНФ (грант № 17–03–00160а «Подготовка к печати неизданных работ Э.В. Ильенкова 60–70-х годов из архива философа»).

Неспособность слепоглухого ребёнка к поисково-ориентировочной деятельности в окружающем мире Ильенков расценивал как полное отсутствие («нуль») психики. Процесс формирования и развития личности он уподоблял течению реки: процесс этот на все 100 %, от начала и до конца, задаётся «рельефом» культуры, а не химическим составом воды.

Центральное значение в теории интериоризации, или «вращения» (термин Выготского), человеческой личности внутри натуральной психики играет совместно-разделённая деятельность, в первую очередь – «деловое общение» (А.И. Мещеряков) воспитателя и ребёнка. Целью его является формирование у ребёнка потребности в культурном поведении и способность самостоятельно действовать с предметами культуры.

Ключевые слова: человек, слепоглухота, Загорский интернат, культурно-историческая психология, Эвальд Ильенков, Александр Мещеряков, психика, поисково-ориентировочный рефлекс, культура, личность

I. Гипотеза Гельвеция и споры о «природе способности»

В своё время французский философ К.А. Гельвеций высказал дерзкую даже по меркам его друзей-вольнодумцев мысль: людьми не рождаются, ими становятся. Всё человеческое является благоприобретённым. Ни одна черта человеческой личности не даётся ей даром, от природы, но *абсолютно всё воспитывается* другими людьми и теми общественными условиями, в которых люди живут и действуют.

«Наставниками каждого являются, если смею так выразиться, и форма правления, при которой он живёт, и его друзья, и его любовницы, и окружающие его люди, и прочитанные им книги, и, наконец, случай, т. е. бесчисленное множество событий, причину и сцепление которых мы не можем указать вследствие незнания их» [6, с. 327].

Эта открытость воспитанию, способность действовать по любой схеме и превращать любую силу природы и культуры в свою персональную силу составляет отличительную черту человека. У человеческой жизнедеятельности нет никакой заранее данной, ограниченной мерки.

Даже тело человека пластично, как глина в руках ваятеля и гончара. «Скульптурный» миф о сотворении первого человека встречается во всех концах света у разных народов, от шумеров и египтян до инков. Изображение обнажённого человеческого тела, каким его вылепил Творец, Джорджо Вазари объявляет высшим предметом искусства...

А может, наоборот, это человек лепит себе богов? Так или иначе, замечает Гельвеций, история даёт тысячи примеров того, как люди ваяют *друг друга*. Правители резцом закона придают народной массе благородные человеческие черты: «Подобно тому как скульптор из ствола дерева может сделать бога или скамью, так и законодатель может по желанию создавать героев, гениев и добродетельных людей. Укажу для примера на москвитов, которых Пётр Великий превратил в людей» [6, с. 304].

Никто из французских «светочей» с Гельвецием не согласился. Люди не глина! Из ребёнка нельзя вылепить что вздумается. От рождения человек – кто меньше, кто больше – наделён самыми разными дарованиями, а иные и гением. Задача воспитателя состоит в том, чтобы распознавать эти искры Божии, раздувать их и отделять редкие «золотые» души от «медных», как учил нас Платон. Воспитание лишь довершает дело Природы, скажет Руссо. Один создан для познания высших истин, а для другого даже умение читать окажется пагубным, заявлял автор «Новой Элоизы».

Дидро напишет специальный трактат с целью опровержения книги Гельвеция. Дайте мне только прощупать человека, и я тотчас определю, что в нём воспитано, а что от природы, – похвалялся основатель «Энциклопедии». Все его научные доводы, впрочем, свелись к констатации фактов влияния физических различий между людьми – темперамента, здоровья и пр. – на формирование человеческой личности. От природы равны меж собой лишь *посредственности*, заключает Дидро.

Два столетия спустя тот старый спор просветителей разгорелся с новой силой – на сей раз поводом послужил Загорский эксперимент.

В 20-е годы в Харькове, в исследовательской лаборатории И.А. Соколянского началась разработка новаторской теории и технологии воспитания слепоглохих детей. Первым делом осваивались бытовые операции, замкнутые на простейшие биологические потребности. Двигая руками слепоглохого ребёнка, воспитатель демонстрировал схему действия, а затем мало-помалу сокращал собственное участие в процессе. В итоге ребёнок приобретал навыки полностью автономных действий. Эта методика¹ получит впоследствии название «совместно-разделённой предметной деятельности» и сделается краеугольным камнем Загорского эксперимента.

Интернат для слепоглохих детей был построен в Загорске в 1963 году. Его возглавил ученик Лурии и Соколянского – Александр Иванович Мещеряков. А четыре года спустя, в 1967, к делу подключился Эвальд Васильевич Ильенков. В его статьях эксперимент был поставлен в связь с опытом мировой философии и психологии, в том числе и с полемикой вокруг гипотезы Гельвеция.

Ильенков был дружен с ведущими советскими психологами и даже участвовал в дебатах о «природе способности», взявшись рассудить спор А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна [см.: 10]. Рукопись осталась неопубликованной и, похоже, неоконченной – возможно, по причине смерти Рубинштейна (в январе 1960 г.). Уже в ней Ильенков твёрдо встал на позицию «теории интериоризации», развитой Л.С. Выготским и его школой – в частности, А.Н. Леонтьевым и П.Я. Гальпериным.

Самое серьёзное возражение Рубинштейна: теория интериоризации исключает самостоятельность личности, элиминирует автономного «субъекта» вообще. Человеческий индивид превращается в «глину», пассивный

¹ Соколянский, стоявший на позициях бехтеревской рефлексологии, называл её методикой «прямой установки». Подробнее см. превосходную работу Т.А. Басиловой [1, с. 13].

материал. Формы его деятельности созданы обществом, а не им самим. Индивид «интериоризует» их извне. Без них, как человек, он – ноль, *tabula rasa*.

Этот старый довод партии Дидро неоднократно повторится и в ходе обсуждения Загорского эксперимента. Против Гельвеция он сработал и по-прежнему убеждает тех, кто не видит разницы между старой «теорией среды» и культурно-исторической теорией формирования личности. А разница в том, как конкретно осуществляется «вращивание» (излюбленный термин Выготского) культурных принципов и схем деятельности, специфически-человеческих способностей – в психику индивида: или это – *отпечатывание готовых* форм в природной «глине», или – *порождение заново* идеальных форм в ходе совместно-разделённой деятельности ребёнка и его наставника.

Вся хитрость в том, пишет Ильенков, чтобы «поставить ребёнка в такую ситуацию, внутри которой он вынужден был бы действовать сам как “самость”, как субъект» [10, с. 69]. Наставник должен сформировать у ребёнка *потребность* в культурном поведении и способность *самостоятельно* действовать с предметами культуры. Противники теории интериоризации – даже такие учёные, как Рубинштейн, – этой «хитрости» не понимают; они видят в интериоризации всего-навсего механическое воспроизведение готовых схем деятельности, обыкновенную дрессировку, которую справедливо и критикуют.

В 1970-е гг. Загорский эксперимент получил широкое признание, после того как четверо его слепоглухих участников приступили к учёбе на психологическом факультете МГУ. Заинтересовавшиеся этим феноменом журналисты написали немало статей, а кое-кто из них вмешался и в личные отношения участников эксперимента, спровоцировав острый конфликт. Мещерякова к тому времени уже не было в живых, а в 1979 ушёл из жизни Ильенков.

Спор вокруг эксперимента начался на страницах журнала «Природа» в 1970 г. Вслед за первой статьей Ильенкова на эту тему [13] редакция поместила «некоторые возражения» известного учёного-биолога А.А. Малиновского [16]². К сожалению, в дальнейшем научный уровень полемики устремился к нулю. Д.И. Дубровский со товарищи сместили дискуссию в этическую плоскость и принялись с пафосом изобличать «фальсификацию» результатов эксперимента, «безнравственность» оппонентов, «мифические заслуги» руководителя интерната и т. д. Ну а недавно на страницах журнала «Вопросы философии» Ю.В. Пуцаев предпринял попытку рассудить спор о Загорском эксперименте с позиций «старца Паисия» и православной церкви. Осталось объявить рождение мыслящей души чудом Господним, и спору конец... Науке – конец уж точно.

² Александр Малиновский – это сын большевика А.А. Богданова, соратника и оппонента Ленина, «эмпириомониста», автора «Тектологии» и фантастических романов о коммунистическом обществе на планете Марс.

Посмотрим, что же на самом деле даёт Загорский эксперимент для решения поставленной Гельвецием проблемы происхождения человеческих способностей, но прежде подробнее остановимся на предложенной Ильенковым концепции формирования личности слепоглохого ребёнка.

II. Сотворение личности

Известно, что на заре своей карьеры основоположник культурно-исторической психологии Л.С. Выготский намеревался заняться воспитанием слепоглохих детей. Работа с ними, считал он, позволит раскрыть закономерности воспитания обычного ребёнка – так же как, скажем, искусственный синтез химических веществ в лабораторных условиях позволяет понять процессы их образования в природе. При всём своеобразии коррекционных технологий суть воспитательного процесса – его цели, фазы и последовательность шагов – остаётся той же, что и у здоровых детей.

Выготский поддерживает «парадоксальный вывод» Соколянского: воспитание слепоглохого ребёнка – дело, в принципе, более простое, чем воспитание детей с нормальным зрением и слухом. В первом случае намного проще направлять и контролировать воспитательный процесс, ребёнок более сосредоточен на решаемых задачах, и, наконец, у него выше «потенциал сверхкомпенсации»: дефект может стать мощной движущей силой развития личности [см.: 4, с. 75]. Обратной стороной этих преимуществ является ограниченность возможностей *саморазвития* слепоглохого ребёнка. Эту проблему решить труднее всего.

Ильенков разделяет позицию Выготского, повторяя снова и снова, что проблемы, принципы и этапы воспитания слепоглохих детей ничуть не специфичны. Вся разница – в технике общения воспитателя с ребёнком. Педагогический процесс более трудоёмкий и длительный, но при этом гораздо более «чистый», поскольку влияние случайных, посторонних факторов сводится к минимуму.

«Процесс формирования специфичности человеческой психики здесь растянут во времени, особенно на первых – решающих – стадиях, а поэтому может быть рассмотрен под “лупой времени”, как бы с помощью замедленной киносъёмки» [13, с. 89]. Пользуясь этим, Ильенков пытается разглядеть момент рождения личности в пока ещё не человеческой, «натуральной» психике, воочию увидеть самое интересное в мире таинство – акт появления на свет человеческого «я».

В данном случае увидеть можно лишь то, что создал. Сама собой личность у слепоглохого ребёнка не образуется, её требуется искусственно сформировать – «привить», как выражается Ильенков. Обычный ребёнок многое перенимает у взрослых, подражая тому, что видит и слышит. Слепоглохого приходится учить буквально всему: не только думать и говорить, но и просто улыбаться. А на самых первых порах он не умеет ещё

и того, что делает любое животное, – отыскивать воду и пищу, даже если они находятся рядом с ним, буквально под носом. Для Ильенкова это равнозначно *отсутствию психической жизни*. Если слепоглухой не умеет ориентироваться в пространстве и осуществлять поиск нужных ему для жизни вещей, значит, психики у него нет. Воспитателю приходится *формировать психику с нуля*.

Нет психики и у обычного новорождённого. Однажды, выступая с лекцией в Институте генетики, Ильенков обозвал младенца «куском мяса», имея в виду его (в отличие от других животных) полнейшую неспособность к предметным действиям в окружающем мире. Всё, чем мы располагаем при рождении на свет, – это органические нужды плюс чисто физиологические, «вегетативные» функции, обеспечивающие обмен веществ в организме. Таковы, по Ильенкову, «доисторические предпосылки» возникновения психической деятельности. «Души» тут пока ещё нет. Первые психические функции и образы возникают как бы сами собой, в ходе взаимодействия живого тела ребёнка с внешними предметами, отвечающими его органическим нуждам.

У слепоглухого этот переход от растительного образа жизни к животному может произойти только при помощи воспитателя, которому предстоит компенсировать отсутствие двух важнейших органических предпосылок формирования психики – зрения и слуха. Как только ему удастся побудить ребёнка к *самостоятельным, активным действиям* в окружающем мире, в тот самый миг возникнет и психика.

Единственным средством дистантной рецепции у слепоглухого ребёнка оказывается обоняние. Воспитатель понемногу *разрывает дистанцию* между телом ребёнка и пищей. Когда же ребёнок научается, ориентируясь на запахи, двигаться по направлению к пище, на его пути помещают препятствия (в ходе их преодоления на первый план выходит ориентировочная функция осязания). Дистанция растёт, препятствия усложняются, но всегда лишь настолько, чтобы ребёнок сумел самостоятельно добраться до цели.

В ходе активного движения тела, ощупывания предметов образуется пространственный образ внешней среды. Этот чувственный образ представляет собой, согласно Ильенкову, первичную форму психической деятельности – так сказать, эмбрион души. «Непосредственное ощущение этих *внешних* контуров вещей, как цели, так и средств-препятствий на пути к её достижению, – *и есть образ*, и есть клеточная форма психической деятельности, её простая абстрактная схема. <...> Образ – это форма вещи, отпечатавшаяся в теле субъекта, в виде того “изгиба”, который внёс в траекторию движения тела субъекта *предмет*» [14, с. 98, 101].

В тот миг, когда формируется первый образ внешней вещи, ребёнок – любой, не только слепоглухой – обретает душу. Отныне он полноценное животное. Его мозг, до того времени регулировавший лишь *физиологические* процессы в теле – дыхание, кровообращение, пищеварение и пр., –

превращается в центр управления передвижением тела во внешней среде и его предметной деятельностью, т. е. приступает к выполнению *психических* (ориентировочных) функций. Фильтруя поток ощущений, мозг формирует чувственные образы предметов потребности и препятствий, мешающих эту потребность удовлетворить. Параллельно рассчитывая оптимальную траекторию и энергию движения тела.

Следующая задача состоит в том, чтобы сообщить душе высшие, специфически человеческие функции. Вдохнуть в неё разум и «поселить» в животной психике *личность*. Эту роль может исполнить только *другая личность*.

Человеческая личность является на свет не иначе, как в процессе общения, завязанном на предметы культуры. Обучение простейшим операциям с предметами быта А.И. Мещеряков называл *деловым общением*. Проблема в том, что ребёнок, как и любое животное, поначалу воспринимает человеческие предметы – ложку, ночной горшок или мыло – как препятствия, мешающие ему удовлетворить свои естественные потребности. Дрессировка в данном случае неприемлема. Необходимо привить ребёнку умение *самостоятельно* действовать с предметами культуры, более того – воспитать у него как можно более мощную *потребность* в культуре. Водя рукой слепоглухого, воспитатель старается уловить малейший признак целесообразной активности ребёнка, чтобы немедленно ослабить руководящее усилие.

«Помощь взрослого при формировании самостоятельного действия должна быть строго дозирована, она должна уменьшаться в той степени, в которой увеличивается активность ребёнка» [17, с. 302]. В этой формуле Мещерякова – универсальный принцип воспитания культурного поведения. Совместно-разделённая предметная деятельность демонстрирует *технология врачивания (интериоризации)* культурных форм в натуральную психику и «физику» ребёнка.

Переключаясь в режим управления «деловым общением» с другими людьми, мозг ребёнка превращается в орган *личности*. Чтобы заставить мозг выполнять эту «сверхурочную» работу – биологически нецелесообразную, сплошь и рядом требующую ограничения и подавления потребностей своего тела, – необходимо *заново разорвать* предметную деятельность ребёнка, тем самым сделав негодным приобретённый ранее опыт прямого, животного удовлетворения потребностей. В точку разрыва помещается предмет культуры, для овладения которым требуется заставить своё тело действовать наперекор собственной морфологии. Поначалу – просто встать на ноги, а затем и управляться с пищей при помощи ложки или же пары тоненьких палочек. Мещеряков любил повторять: если вам удалось научить ребёнка пользоваться ложкой, воспитание остальных человеческих функций – дело техники и терпения.

Среди бумаг Ильенкова сохранились шесть страничек «Поэмы о ложке», где описывается «обыкновенное чудо»: трёхлетняя слепоглухая девочка Рита учится есть суп ложкой. «Знаете, что происходит у вас на глазах?

Таинство рождения человеческого Я. Возникновение человеческой психики. “Души”, как принято иногда выражаться. Не “пробуждение”, а именно рождение. Возникновение. На ваших глазах умирает легенда о “пробуждении” человеческой души силой Слова. Рушится старинный евангельский тезис: “В начале было Слово, и Слово было Бог”... Здесь, как на ладони, видно, что *в начале была... ложка*» [11, с. 251].

Ну а для биолога Малиновского *в начале были гены*. Если так, то человеческая личность рождается на свет в момент сингамии – слияния половых клеток. В этот чудесный миг папа с мамой вручают эмбриону полный набор способностей. Дарования музыкальные и математические, по мнению Малиновского, «передаются проще», благодаря чему образуются династии Бахов и Бернулли; в то время как «литературная одарённость требует более сложного сочетания наследственных предпосылок», поэтому у писателя маловато шансов передать отпрыскам свой талант половым путём.

Малиновский ничего не сообщает читателю о том, какие именно сочетания генов несут ответственность за те или иные человеческие способности и существует ли вообще хоть одна генетическая формула способности. В отсутствие конкретно-научных доказательств его рассуждения представляют собой не более чем «парагенетику» – метафизическую гипотезу, формулируемую от имени современной науки. А призыв учитывать в процессе воспитания врождённые дарования ребёнка попросту неосуществим: учти то, не знаю что.

Любому воспитателю приходится в той или иной мере учитывать пол и возраст, темперамент, морфологию и другие природные особенности ребёнка. В известных общественных условиях, отмечал Ильенков, наследуемая форма черепа или цвет кожи могут играть даже и решающую роль в судьбе индивида. Вообще, нельзя отрицать *влияния* миллионов разных внешних факторов – не только генов, но и «физики» с «химией». Поведение, а порой и сама жизнь человека зависит от того, что мы едим и пьём, и от плохой погоды, и от упавшего с крыши кирпича...

Спор не о том, влияет генетика на жизнедеятельность личности или нет, а о том, где сама эта личность, со всеми её способностями, *зарождаётся* – в генах или же в отношениях между людьми.

Малиновский не делает ни малейшей попытки объяснить способности к музыке или математике посредством «родных» категорий науки о генах. Со своей стороны, Ильенков пошагово описывает механику «интериоризации» культурных операций, усваивая которые слепоглохой ребёнок приобретает и соответствующие способности.

Наследуется ли способность пользоваться ложкой генетически? Нелепый вопрос. Так почему же мы должны верить на слово, что генетически наследуемыми являются все прочие, в тысячу раз более сложные, музыкальные и математические дарования?

Врождённые программы жизнедеятельности осуществляются телом *автоматически*, без специальных усилий. Младенца не требуется учить,

скажем, дышать или глотать молоко. А посмотрите, с каким *трудом* человеческое тело учится ходить, говорить, управляться с ложкой или карандашом, буквально на каждом шагу сдерживать свои биологические влечения – т. е. выполнять обыкновенные требования, предъявляемые обществом к человеческой личности. Живое тело *сопротивляется*, не желая впускать в себя личность, и лишь с трудом подчиняется ей.

За каждой культурной способностью стоит совместно-разделённая деятельность учителя и ученика, а *между* ними, поначалу на стороне учителя, – невидимые глазу образы творцов культуры: изобретателей ложки и карандаша, письма и счёта, авторов сказок и стихов, наконец, теоретиков и практиков воспитания, от которых учитель, собственно, и *унаследовал* свои педагогические способности.

Всё специфически-человеческое, отличающее людей от животных, наследуется не через гены, а через созданные самим человеком предметы. Культурные вещи суть *хромосомы человечности*. В них запечатлены труд, мысли и чувства всех когда-либо живших людей. Практически любую вещь или явление природы человек может превратить в рукотворную «хромосому», хранящую в себе информацию о его личности, о программах его мышления и поведения. Всякий раз, как человек создаёт вещь, полезную и доступную для других людей, усвершенствуется культурный «генотип» всего вида *homo sapiens*. Создавая такие вещи, ты реализуешь себя как личность.

Генам и не снилась такая гибкость, ёмкость и мощь структур трансляции наследственной информации. В алфавите генетического кода всего четыре знака; алфавиты культурных кодов – буквы и звуки, ноты и числа – ограничены лишь нуждами человеческой деятельности. Отсюда – наше превосходство над животными: *человеческая свобода*. Человек не раб молекулы ДНК, он – «вольноотпущенник природы» (Гердер). Теория же врождённых способностей личности недалеко ушла от Аристотелева деления людей на рабов и свободных «по природе».

На почве научной теории спор Дидро с Гельвецием вполне решаем. Отечественные психологи и философы, от Выготского до Ильенкова, многое для этого уже сделали. Загорский эксперимент практически продемонстрировал мощь культурно-исторической теории «интериоризации».

А вот решить этот спор при помощи эксперимента нельзя. Напрасно Ильенков видел в Загорском эксперименте “*experimentum crucis*” (лат. ‘опыт креста’) – решающий эксперимент в пользу созданной Л.С. Выготским культурно-исторической теории формирования личности. Малиновский без особых усилий истолковал Загорский эксперимент с позиций Дидро и парагенетики.

За точку опоры он взял параллель между человеческими способностями и генетической «нормой реакции» на внешние раздражители. Как цветок китайской примулы при высокой температуре окрашивается в белый цвет, а при низкой температуре – в красный, так и в общественной среде

одна и та же врождённая способность может развиваться в совершенно разные личностные качества. Реальная человеческая личность всегда есть продукт взаимодействия наследственных «норм реакции» с внешними общественными условиями.

Если для Малиновского общество – это внешняя среда, своего рода «почва» для осуществления генетических программ, то в глазах Ильенкова дело обстоит ровно наоборот: тело человека, со всей его генетической «начинкой» и «церебральной архитектоникой», есть материал для осуществления культурно-исторических программ. Тело тоже принадлежит к числу «артефактов», поскольку является предметом общественного труда. Само тело становится частью предметной культуры, когда ребёнок встаёт на две ноги и берёт ложку в руки. Это значит, телом завладел «ансамбль общественных отношений» – *личность*.

Для Малиновского сущность человека сокрыта в его геноме; Ильенков вслед за Марксом считает сущностью человека «ансамбль общественных отношений». Перед нами – два альтернативных взгляда на природу человеческой личности. Загорский эксперимент не был и не мог быть «решающим» в их противостоянии, он лишь обострил спор, сфокусировав его на одном, особом случае формирования личности.

Любой эксперимент допускает самые разные, в том числе и несовместимые одно с другим, теоретические объяснения. *Experimentum crucis* – это старый миф, в XX в. поднятый на щит Карлом Поппером. Его же собственный ученик Имре Лакатос поставил на «опыте креста» жирный крест. *«Нет ничего такого, что можно было бы назвать решающими экспериментами...»* [15, с. 146].

Ильенков с большим уважением относился к Лакатосу, а Поппера презирал. Трудно понять, почему он решил воспользоваться негодным «вражеским» понятием для осмысления Загорского эксперимента...

III. Нуль психики?

В случае слепоглухоты психика формируется искусственно – *с нуля*. Этот тезис Ильенкова вызвал настоящий шквал возражений, вплоть до ожесточённых личных нападок. Фалангой «реалистов», восставших против ильенковской «мифологии», руководил Д.И. Дубровский. Роль знаменосца досталась слепоглохому воспитаннику интерната С.А. Сироткину.

В феврале 1988 г. под эгидой Философского общества СССР состоялось обсуждение итогов Загорского эксперимента. С.А. Сироткин – при поддержке Д.И. Дубровского, И.С. Нарского, Г.С. Батищева, М.Г. Ярошевского, А.В. Брушлинского и сотрудников Института дефектологии АПН РСФСР – выступил с жёсткой критикой теоретической платформы Ильенкова – Мещерякова. В нулевой оценке психики слепоглохих детей докладчики усматривали кто новую «лысенковщину», кто «старую догму о всесиилии воспитания», а кто и нравственные грехи – от «лжи

во спасение» до подтасовки фактов в своекорыстных целях. Звучали и осторожные, разумные голоса, но погоды они не делали. Изданный год спустя репринтный сборник докладов [см.: 20] буквально сочился ядом и научной безграмотностью.

Мы, работники Загорского детского дома, не видели там ни одного ребёнка с нулевой психикой и никогда не занимались формированием личности «от нуля», – возмущался бывший инструктор по труду Д.П. Андрианов. – Это какой-то миф, «ветвистая пшеница» в области педагогики.

При этом ни ему, ни Сироткину с Дубровским и в голову не пришло поразмыслить над тем, что такое *психика вообще* – как её понимает Ильенков или, скажем, академик Леонтьев, тоже говоривший о нулевой (человеческой) психике у слепоглухих детей³. Быть может, их понятие о психике отличалось от того, что называли «психикой» Андрианов и компания? Не стоило ли критикам выяснить, о *нуле* чего толкует Ильенков, прежде чем выразить своё возмущение пополам с чувством морального превосходства? Но нет, ни у кого из докладчиков не возникло желания поставить фундаментальные проблемы психологии и уж тем более вступать на этой сугубо научной почве в полемику с Ильенковым и Леонтьевым.

В своих работах по психологии – в том числе и в статьях, посвящённых Загорскому эксперименту, – Ильенков настаивал, что психика является функцией поисково-ориентировочной деятельности. Иными словами, психика вообще есть способность при помощи органов чувств по внешним ориентирам отыскивать потребные для жизни вещества и себе подобных существ. До тех пор пока ребёнок на это не способен, его психика *равна нулю*.

Не только щенки или жеребята, но даже насекомые рождаются на свет божий способными к самодвижению в пространстве и к поиску полезных веществ. Человек – нет.

Оспаривать сам факт полнейшей неспособности человеческого младенца к поисково-ориентировочной деятельности вряд ли стали бы и Сироткин с Дубровским и Малиновским. Иначе любого из них подняла бы на смех собственная мать. Слепоглухой ребёнок пребывает в младенчески-беспомощном состоянии гораздо дольше обычного; те же, кто рано потерял зрение и слух, возвращаются в него спустя какое-то время и без помощи воспитателей остались бы в таком состоянии навсегда.

Ильенков с Леонтьевым всего лишь констатировали этот неоспоримый факт на языке культурно-исторической психологии. Их критики, толком не зная этого языка, превратно истолковали фразу «нуль психики», профанировали её, – после чего обрушились на неё всей тяжестью ума.

³ Из доклада Леонтьева на заседании Ученого совета факультета психологии МГУ: «Надо специально оговорить, что утрата зрения и слуха в раннем возрасте приводит к тем же результатам, что и врождённая слепоглухота. В этом случае возникшая было человеческая психика очень быстро деградирует, сводится к нулю» [цит. из: 7, с. 67].

Единственный внятный теоретический аргумент привёл опять-таки Малиновский: отсутствие поисковой активности у слепоглухих отнюдь не доказывает отсутствие соответствующего рефлекса – он вполне мог быть подавлен постоянными отрицательными подкреплениями со стороны окружающей среды. В таком случае воспитатель не формирует с нуля, а лишь *восстанавливает* заторможенную ранее ориентировочную реакцию ребёнка.

Понятие ориентировочного рефлекса предложил в своё время академик И.П. Павлов. Эта исследовательская реакция *на новое* – рефлекс «что такое?» – то и дело путала ему карты в ходе экспериментов. Она способна гасить любые условные рефлексы и легко угасает сама (у собаки, как правило, после трёх-пяти повторений). Эта неустойчивость, наряду с присутствующим ей, по выражению Павлова, «бескорыстием», резко отличает её от безусловных рефлексов.

Дабы наглухо устранить эту «роковую реакцию», Павлов спроектировал знаменитую «Башню молчания». Стройка началась перед Первой мировой, а завершилась уже после революции. Увы, лишённые ориентации собаки «работать» не пожелали – всё норовили заснуть, неблагодарные животные. В условиях полной изоляции, при отсутствии внешних раздражителей, психическая деятельность устремлялась к нулю, отключалась. Академик был сильно разочарован...

«Отец» современной биомеханики Н.А. Бернштейн вообще отказывался считать ориентировочные реакции рефлексами⁴. Если бы Малиновский как следует проштудировал классика, он вряд ли рискнул написать, что в существовании у детей поисково-ориентировочного рефлекса «никто не сомневается». Основания для сомнений веские. В самом деле, стоит ли называть рефлекторной такую реакцию, которая осуществляется *лишь в новых* ситуациях, в ответ на *новые* раздражители? Рефлексы срабатывают в ответ лишь на «знакомые», стереотипные раздражители.

П.Я. Гальперин, со ссылкой на учеников Павлова, предлагал различать *ориентировочный рефлекс* как чисто физиологический акт и *ориентировочную деятельность* в проблемных ситуациях, в ходе которой появляется образ внешнего мира [см.: 5, с. 135]. Психика, собственно, и представляет собой конструирование предметных образов, ориентацию и действие в плане образа. Ровно так же понимал дело и друг Гальперина – Ильенков.

Коль скоро ребёнок не имеет образов внешнего мира и не умеет ориентироваться в нём, говорить о *психике* – в научном, а не профанном её понимании – не приходится.

Разумеется, это далеко не единственное научное понятие психики. Например, Спиноза – любимый философ Выготского и Ильенкова – считал, что психика (душа) начинается с *аффекта*. «Аффект есть альфа и омега,

⁴ «Группа так называемых ориентировочных реакций (конечно, не рефлексов!)...» (Бернштейн) [2, с. 438].

начальное и конечное звено, пролог и эпилог всего психического развития», – вторит ему Выготский [3, с. 297]. Аффект возникает гораздо раньше, чем образ. Новорождённый ребёнок кричит и плачет уже с первым глотком воздуха. Если психику понимать по Спинозе, ни о каком «нуле психики» тут и речи быть не может.

Тем, кто хотел доказать, что новорождённый не растение и не «кусочек мяса», требовалось предложить *альтернативное научное* понимание психики. Однако никто из критиков Ильенкова ничего подобного не предложил. Вместо этого на разные лады муссировался тот факт, что никто из четвёрки «ребят»⁵, как с нежностью называл их Эвальд Васильевич, не был слепоглухим от рождения. А Ильенков это утаивал! – праведно восклицали Сироткин и Нарский с Дубровским.

На самом деле Ильенков об этом писал, чёрным по белому: «Всех четверых в детские годы постигло одинаковое несчастье. Болезнь лишила их сразу и зрения и слуха. Для них навсегда погас свет, умолкли звуки. Наступила беззвучная тьма, вечная безмолвная ночь. Слепоглухота» [12, с. 81]. И устно, публично – на Учёном совете в Институте философии – Ильенков отмечал, что двое из четверых не были «тотальными слепоглухими», т. е. сохранили остаточное зрение и/или слух⁶.

Его обвинители плохо знали «матчасть». Но если бы Ильенков о том и не упомянул – что за абсурд обвинять учёного в сокрытии факта, известного тысячам читателей книги Мещерякова, не говоря уже о работниках интерната и сотрудниках Института дефектологии АПН! Никто не мешал и Дубровскому проникнуть в этот секрет полишинеля своими силами или, на худой конец, по подсказке «доброжелателей» (как то с ним и произошло).

Эксперимент привлекал Ильенкова возможностью воочию – в чистом виде – наблюдать процесс возникновения психики и человеческой личности. Когда влияние «педагогической стихии» оказывалось близким к нулю, а вклад воспитателя, напротив, – к единице. Разумеется, по мере расширения круга человеческого общения вес неконтролируемых, стихийных факторов резко возрастал.

У всех четверых «ребят» личность возникла до того, как они оказались в Загорске, и даже прежде, чем они потеряли зрение и слух. Описанный у Ильенкова опыт формирования с «нуля» психики, а затем и личности они проделали до того, как попали в Загорский интернат. Но были и те, кто поступил туда в состоянии «человекообразного растения, чего-то вроде фикуса, который живёт лишь до тех пор, пока его не забыли полить» (Ильенков).

В ходе эксперимента он стремился выделить *чистые, всеобщие, инвариантные формы* становления человеческой психики. От прочего же

⁵ Наталья Корнеева, Юрий Лернер, Сергей Сироткин, Александр Суворов.

⁶ Стенограмма доклада Ильенкова хранится в архиве Института философии АН СССР. Частично она была опубликована в главе «Последний Учёный Совет» в недавно вышедшем томе [8, с. 385].

абстрагировался, как и всякий нормальный учёный. Глупо винить Ильенкова в том, что он утаивал истории болезней и прочие детали Загорского эксперимента, не имеющие отношения к поставленной им теоретической задаче. Подобные обвинения выдают людей, далёких от «высокой» науки, как от Луны. С тем же «глубокомыслием» они могли бы упрекнуть *Ньютона* за то, что он злонамеренно скрыл разницу между земным и небесным мирами и выдавал за реальность фикцию – прямолинейное и равномерное движение, каковое нигде в природе не наблюдается.

Учёный не только вправе, но и обязан использовать *силу абстракции*, отрешаться от массы частных фактов, от игры случая и посторонних влияний, дабы представить предмет исследования в *идеально чистом* виде – даже если наблюдать подобное в принципе невозможно. Только вот не у всякого эта сила абстракции между ушами имеется в нужном количестве.

IV. Не доска – река!

Практически всех критиков Загорского эксперимента объединяет категорическое неприятие «скульптурной» метафоры. Воспитатель не бог-творец, а воспитанник не аморфная биомасса, из которой можно вылепить что угодно. «У сторонников концепции изначального формирования человеческой психики при слепоглухонемоте демиургом становится педагог. Таким образом слепоглухонемой предстает “*tabula rasa*”, на который пишет всесильная рука педагога», – утверждали Сироткин и Шакинова [18, с. 93].

Трудно понять, где они могли вычитать подобную чепуху. Ильенков с Мещеряковым всеми силами старались побудить слепоглохого ребёнка к *собственной активности*, поощряли и с радостью фиксировали каждый его самостоятельный шаг в «мир идей», в культуру. Слепоглухота не только отрезает доступ к свету и звукам, но и крайне осложняет доступ к *идеальной реальности*. «Рука педагога» до недавнего времени была практически *бессильна* перед слепоглухотой.

Ильенков прямо отвергает сравнение человеческой души с «чистой доской»:

«Человек (= человеческая личность) при рождении, конечно, находится на нулевой отметке своего человеческого развития. Но это, однако, и не *tabula rasa* в смысле Локка или Гельвеция, ибо этот образ включает в себе представление о чём-то всецело пассивном, рецептивном, и потому вызывает нарекания и даже раздражение». Куда больше для человеческой личности подходит образ *реки* – «субстанции бесформенной, неоформленной, текущей, могущей принимать любую форму, но с самого начала движущейся, стремящейся, и собственным движением создающей своё собственное русло, вбирающей в себя сотни и тысячи притоков и “самовозрастающей” за их счёт до тех пор, пока не раскроет своё устье в простор мирового

океана... И какому бы тонкому химическому анализу вы ни подвергли воду источника, вам никогда не предсказать на основе его результатов траекторию начинающейся с него реки. В воде – в “субстанции” потока – эта биография, траектория не предначертана, не записана заранее, “априори”, как выразился бы философ старой школы. И именно поэтому “записана” любая, предусмотрена “траектория вообще”, и только. Так и с человеческой определённой родившейся человеческой индивидуальности, будущей личности. В ней, как таковой, в её “субстанции”, в её теле, её будущая жизненная траектория предустановлена так же мало; и её рисунок, если он и “запрограммирован” где-нибудь, то отнюдь не внутри неё» [8, с. 266–267].

Как и русло реки, траектория развития человеческой психики на все 100%, от начала и до конца, задаётся «рельефом» культуры, всеми другими людьми и идеями, с которыми каждый индивид сталкивается на жизненном пути.

В гравитационном поле культуры не только душа, но и тело человека обретает вторую, искусственную жизнь. Неорганическим продолжением живого тела делается мир вещей, созданных человеческим трудом. И сам тело человека – тоже предмет и продукт труда. Над ним годами трудятся *воспитатели*: ставят на ноги, «лепят» мимику и осанку, учат умываться и одеваться, артикулировать звуки речи и сдерживать позывы природы.

У слепоглухих по сути всё то же самое, разница лишь в *педагогической технике* обработки тела. Отсутствие зрения и слуха позволяет гораздо лучше понимать и контролировать воспитательный процесс – но какой ценой? Педагогу приходится затрачивать на порядок больше времени и усилий, и цена каждой его ошибки тоже вырастает в разы. Ему приходится в буквальном смысле *из рук в руки* передавать воспитаннику каждую человеческую способность.

«Всесильна» рука педагога лишь до тех пор, пока бессильна рука слепоглохого ребёнка (да это ещё и не рука, а просто верхняя конечность) – пока его психика на нуле. По мере того, как органическое тело ребёнка стараниями первых наставников «срастается» с неорганическим телом культуры и одновременно его душа – с душами других людей, растёт и круг его воспитателей: таковым становится каждый новый его знакомый – другой ребёнок или взрослый, живьём или же в созданных им умных вещах, книгах. И сам он, в свою очередь, на протяжении всей жизни, вольно или невольно, «лепит» окружающие его тела и души – передаёт им свои мысли и чувства, делает их человеческие или наоборот. У слепоглухих и этот процесс резче выражен, но не специфичен. Каждый из нас – Пигмалион и Галатея в одном лице.

«Сам тезис активности слепоглухонемого недостаточно развит в концепции, так как главное в ней – именно педагогическое воздействие», – заявляют критики [18, с. 94]. Поистине поразительное непонимание принципа совместно-разделённой деятельности... Весь смысл педагогики Соколянского – Мещерякова в том, чтобы научить ребёнка

активно, самостоятельно ориентироваться сначала в физическом пространстве, а затем и в мире предметной культуры.

Совместно-разделённая деятельность снимает абстрактную противоположность внешнего воздействия и внутренней активности, показывая, как первое *превращается* во второе – как «педагогическое воздействие» *стимулирует и пробуждает* «активность слепоглухонемого» в процессе формирования психики.

Сироткин и Шакенова указывают на «ряд противоречий, ставящих под сомнение чистоту и общезначимость и эксперимента, и концепции» [19, с. 20]. Безусловно, эксперимент не был чистым: никого из воспитанников Загорского интерната не удалось вывести на высшие рубежи духовной культуры с «нуля». На это не хватило ни материальных средств, ни короткой жизни Мещерякова. Возможно, не хватило ума и таланта тем, кто продолжил эксперимент (некоторые доклады в сборнике заставляют это предположить). Наверняка помешали конфликты, начавшиеся ещё при Ильенкове и отравившие ему последние годы жизни.

Указанные же Сироткиным и Шакеновой противоречия проистекают отчасти из скверного знания «концепции», культурно-исторической психологии, отчасти же – из неверного толкования «общезначимости» Загорского эксперимента. Любой научный эксперимент, особенно с участием людей, зависит не только от теории, но и от массы привходящих обстоятельств, которые могут нарушить его чистоту, а то и вовсе его сорвать. Кому как не Сироткину с Шакеновой это знать...

Они правы в том, что концепция Ильенкова напрямую не коррелирует с *фактическим* процессом психического развития слепоглухих. Если бы Сироткин внимательно изучил работы Ильенкова по логике или почитал того же Лакатоса, ему открылась бы азбучная истина: научная теория не является прямым обобщением фактов. Любой теоретик вынужден решать задачу *отбора фактов*, относящихся к решаемой им проблеме.

Наличные факты часто зависят не столько от исследуемой вещи, сколько от вещей посторонних, даже от игры случая. Такие *несущественные* факты теория не принимает в расчёт, мало того, обязана как можно тщательнее от них абстрагироваться (научный эксперимент осуществляет такую абстракцию практически, стремясь свести к минимуму посторонние влияния на предмет исследования). Поэтому ни в одной области знания – от физики элементарных частиц до философских «наук о духе» – теория не стыкуется с эмпирией без расхождений и противоречий.

То, что Сироткин и Шакенова принимают за слабость и недостаток концепции Ильенкова, является всеобщим принципом и нормой теоретического мышления. Каждая наука строит *идеальную* модель своего предмета, фильтруя (в том числе и при помощи экспериментов) опытные факты – отбирая *существенные*, т. е. те, что могут служить «кирпичиками» для построения идеальной модели.

Опыт психического развития слепоглухих детей освещается в трудах Ильенкова в той мере, в какой он приближает нас к пониманию *всеобщих законов развития психики*, – как «уникальнейший материал для научного понимания фундаментальных секретов формирования человеческой психики вообще» [9, с. 245]. Эту вот настоящую «общезначимость концепции» в упор не заметили критики.

Ровно о том же писал в своё время и Л.С. Выготский: «Признание общности законов развития в нормальной и патологической сфере – краеугольный камень всякого сравнительного изучения ребёнка» [4, с. 275]. Понимание этих общих законов только и открывает возможность научного исследования девиантных и патологических форм психического развития.

Ильенков по-своему продолжил дело Выготского, сделавшись наследником славных традиций отечественной культурно-исторической психологии. Загорский эксперимент стоил ему немало, но и немало дал для научного понимания человеческой личности. Ну а «ребятки», участники эксперимента, смогли буквально пощупать руками настоящего философа и человека. Наташа Корнеева назовёт свою дочь Эвальдиной, и это – немаловажный *человеческий* урок Загорского эксперимента.

Список литературы

1. Басилова Т.А. О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, так интересовавших Выготского // Культурно-историческая психология. 2006. № 3. С. 8–16.
2. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. М.: Наука, 1990. 496 с.
3. Выготский Л.С. Младенческий возраст // *Выготский Л.С. Собр. соч.*: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 269–317.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 656 с.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
6. Гельвеций К.А. Об уме // *Гельвеций К.А. Соч.*: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1973. С. 143–603.
7. Гургенидзе Г.С., Ильенков Э.В. Выдающееся достижение советской науки // Вопросы философии. 1975. № 6. С. 63–73.
8. Ильенков Э. Идеальное. И реальность. 1960–1979 / Авт.-сост. Е. Иллеш. М.: Канон+, 2018. 528 с.
9. Ильенков Э.В. К выступлению на психфаке о слепоглухонемых 28.02.75 // Ильенков Э. Идеальное. И реальность. 1960–1979 / Авт.-сост. Е. Иллеш. М.: Канон+, 2018. С. 240–248.
10. Ильенков Э.В. О природе способности // Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.; Воронеж: МПСИ, МОДЭК, 2002. С. 62–71.
11. Ильенков Э.В. Поэма о ложке // Ильенков Э. Идеальное. И реальность. 1960–1979 / Авт.-сост. Е. Иллеш. М.: Канон+, 2018. С. 249–254.
12. Ильенков Э.В. Александр Иванович Мещеряков и его педагогика // Молодой коммунист. 1975. № 2. С. 80–84.

13. Ильенков Э.В. Психика человека под «лупой времени» // Природа. 1970. № 1. С. 88–91.
14. Ильенков Э.В. Психология // Вопросы философии. 2009. № 6. С. 92–100.
15. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ. М.: Медиум, 1995. 236 с.
16. Малиновский А.А. Некоторые возражения Э.В. Ильенкову и А.И. Мещерякову // Природа. 1970. № 1. С. 92–95.
17. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети: развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974. 327 с.
18. Сироткин С.А., Шакенова Э.К. Заключительное выступление // Слепоглухонмота: исторические и методологические аспекты. Мифы и реальность / Отв. ред. Д.И. Дубровский. М., 1989. С. 85–104.
19. Сироткин С.А., Шакенова Э.К. Слепоглухонмота: исторические и методологические аспекты. Мифы и реальность // Слепоглухонмота: исторические и методологические аспекты. Мифы и реальность / Отв. ред. Д.И. Дубровский. М., 1989. С. 7–25.
20. Слепоглухонмота: исторические и методологические аспекты. Мифы и реальность / Отв. ред. Д.И. Дубровский. М., 1989. 119 с.

PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Andrey MAIDANSKY

DSc in Philosophy, Professor at the Department of Philosophy, Belgorod State National Research University. Pobeda str., 85, Belgorod 308015, Russian Federation; e-mail: caute@yandex.ru

EDUCATION AND NATURE: LESSONS FROM THE ZAGORSK EXPERIMENT

The Zagorsk experiment on the formation of personality in deaf-blind children is considered in the context of confrontation between the naturalistic psychology and the cultural-historical one. From the point of view of the naturalistic psychology, the essence of man is concealed in his genome, and all the diversity of human abilities comes down to a set of genetic “norms of reaction” to external stimuli. And the cultural-historical theory understands the essence of man as “ensemble of social relations” (Marx).

The founder of cultural-historical psychology L.S. Vygotsky argued that experimental work with deaf-blind children makes it possible to uncover the regularities of education of any ordinary child, just as the artificial synthesis of chemicals in the laboratory allows us to understand the processes of forming them in nature. In the course of the Zagorsk experiment, E.V. Ilyenkov tried to discern the moment of birth of human personality within “natural” psyche: the personality is born in the process of communication, mediated by cultural objects.

Ilyenkov regarded the inability of a deaf-blind child to search-orienting activity in the surrounding world as complete absence (“zero”) of psyche. He compared the formation and development of personality with the flow of the river: this process is 100%, from the beginning to the end, determined by the “relief” of culture, and not by the chemical composition of water.

The central part in the theory of interiorization, or “enrooting” (Vygotsky’s term) of the human person inside the natural psyche, is assigned to jointly-divided activity – first of all, to “practical communication” (A.I. Meshcheryakov) of educator and child. Its purpose is to form in child the need for cultural behaviour and the ability of autonomous acting with cultural objects.

Keywords: human, deaf-blindness, Zagorsk boarding school, cultural-historical psychology, Evald Ilyenkov, Alexander Meshcheryakov, psyche, search and orienting reflex, culture, personality

References

1. Basilova, T.A. "O Sokoljanskom i ego metodakh obuchenija glukhikh i slepoglukhikh detej, tak interesovavshikh Vygotskogo" [Sokolyansky and His Methods of Teaching Deaf and Deaf-blind Children In Which Vygotsky Was So Interested], *Kul'turno-istoricheskaja psikhologija*, 2006, No. 3, pp. 8–16. (In Russian)
2. Bernshtein, N.A. *Fiziologija dvizhenij i aktivnost'* [Physiology of Movements and Activity]. Moscow: Nauka Publ., 1990. 496 pp. (In Russian)
3. Gal'perin, P.Ja. *Vvedenie v psikhologiju* [Introduction to Psychology]. Moscow: Universitet Publ., 1999. 332 pp. (In Russian)
4. Gurgenidze, G.S., Ilyenkov E.V. "Vydayushcheesja dostizhenie sovetsoj nauki" [The Outstanding Achievement of Soviet Science], *Voprosy filosofii*, 1975, No. 6, pp. 63–73. (In Russian)
5. Helvétius, K.A. "Ob ume" [On Mind], in: K.A. Helvétius, *Sochinenija* [Works], Vol. 1. Moscow: Mysl', 1973, pp. 143–603. (In Russian)
6. Ilyenkov, E.V. "Aleksandr Ivanovich Meshcherjakov i ego pedagogika" [Alexander Ivanovich Meshcheryakov and his Pedagogy], *Molodoj kommunist*, 1975, No. 2, pp. 80–84. (In Russian)
7. Ilyenkov, E.V. "K vystupleniju na psikhfake o slepoglukhonemykh 28.02.75" [Theses of the Speech on the Faculty of Psychology of Blind and Deaf-mute People 28.02.75], in: E.V. Ilyenkov, *Ideal'noe. I real'nost'. 1960–1979* [The Ideal. And the Reality. 1960–1979], ed. E. Illesh. Moscow: Kanon+ Publ., 2018, pp. 240–248. (In Russian)
8. Ilyenkov, E.V. "O prirode sposobnosti" [On the Nature of Ability], in: E.V. Ilyenkov, *Shkola dolzhna učit' myslit'* [School Must Learn to Think]. Voronezh: MODEK Publ., 2002, pp. 62–71. (In Russian)
9. Ilyenkov, E.V. "Poehma o lozhke" [Poem About a Spoon], in: E.V. Ilyenkov, *Ideal'noe. I real'nost'. 1960–1979* [The Ideal. And the Reality. 1960–1979], ed. E. Illesh. Moscow: Kanon+ Publ., 2018, pp. 249–254. (In Russian)
10. Ilyenkov, E.V. "Psikhika cheloveka pod 'lupoj vremeni'" [The Human Psyche Under the 'Magnifying Glass of Time'], *Priroda*, 1970, No. 1, pp. 88–91. (In Russian)
11. Ilyenkov, E.V. "Psikhologija" [Psychology], *Voprosy filosofii*, 2009, No. 6, pp. 92–100. (In Russian)
12. Ilyenkov, E.V. *Ideal'noe. I real'nost'. 1960–1979* [The Ideal. And the Reality. 1960–1979], ed. E. Illesh. Moscow: Kanon+ Publ., 2018. 528 pp. (In Russian)
13. Lakatos, I. *Fal'sifikacija i metodologija nauchno-issledovatel'skikh programm* [Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes]. Moscow: Medium Publ., 1995. 236 pp. (In Russian)
14. Malinovsky, A.A. "Nekotorye vozrazhenija E.V. Ilyenkovu i A.I. Meshcherjakovu" [Some Objections Against E.V. Ilyenkov and A.I. Meshcheryakov], *Priroda*, 1970, No. 1, pp. 92–95. (In Russian)
15. Meshcherjakov, A.I. *Slepoglukhonemye deti: razvitie psikhiki v processe formirovaniya povedeniya* [Deaf-blind Children: The Development of Psyche in the Process of Forming Behaviour]. Moscow: Pedagogika Publ., 1974. 327 pp. (In Russian)
16. Sirotkin, S.A. & Shakenova, E.K. "Zakljuchitel'noe vystuplenie" [Final Speech], *Slepoglukhonemota: istoricheskie i metodologicheskie aspekty. Mify i real'nost'* [Deaf-muteness: Historical and Methodological Aspects. Myths and Reality], ed. D.I. Dubrovsky. Moscow, 1989, pp. 85–104. (In Russian)

17. Sirotkin, S.A. & Shakenova, Eh.K. "Slepoglukhonemota: istoricheskie i metodologicheskie aspekty. Mify i real'nost'" [Deaf-muteness: Historical and Methodological Aspects. Myths and Reality], *Slepoglukhonemota: istoricheskie i metodologicheskie aspekty. Mify i real'nost'* [Deaf-muteness: Historical and Methodological Aspects. Myths and Reality], ed. D.I. Dubrovsky. Moscow, 1989, pp. 7–25. (In Russian)
18. *Slepoglukhonemota: istoricheskie i metodologicheskie aspekty. Mify i real'nost'* [Deaf-muteness: Historical and Methodological Aspects. Myths and Reality], ed. D.I. Dubrovsky. Moscow, 1989. 119 pp. (In Russian)
19. Vygotsky, L.S. "Mladdencheskij vozrast" [Infant Age], in: L.S. Vygotsky, *Sobranie sochinenij* [Collected Works], Vol. 4. Moscow: Pedagogika Publ., 1984, pp. 269–317. (In Russian)
20. Vygotsky, L.S. *Osnovy defektologii* [Principles of Defectology]. St. Petersburg.: Lan' Publ., 2003. 656 pp. (In Russian)