



## КУЛЬТУРА ИЛИ КУЛЬТИВИРОВАНИЕ. Э. В. ИЛЬЕНКОВ О ПРОТИВОРЕЧИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 378

<http://doi.org/10.24412/1997-0803-2024-2118-46-55>

**М. Ю. Морозов**

МИРЭА – Российский технологический университет,  
Москва, Российская Федерация,  
e-mail: maxdiscovery@mail.ru

*Аннотация.* В статье, написанной к столетию Э. В. Ильенкова, осуществляется проблематизация одного из ключевых мотивов его философского творчества – процесса формирования человеческой субъектности и субъективности. Сквозь призму философии культуры Г. Зиммеля автор выходит на постановку вопросов об отношении внутренней личностной жизни индивида к объективно-отчуждённым формам культуры современной эпохи. Рассмотрена связь этой концепции с работами Г. Гегеля и К. Маркса, и её недостатки, вызванные особенностями методологической позиции «философии жизни», которая связана с недостижением собственных оснований в разработке теоретических понятий отчуждения и «овещнения» при верной, в целом, фиксации основных определений на уровне феноменологии. Показано, что расхожее понимание педагогического опыта в Загорском интернате, который обобщён и поднят на философский уровень Ильенковым в серии его психолого-педагогических работ, оказывается абстрактно-односторонним, сводится к «теориям среды» и неадекватно отражает полученные действительные результаты. Для того, чтобы осознать практические и теоретические достижения педагогической работы, представленные в наследии Э. В. Ильенкова, требуется вдумчивое обращение к диалектической традиции классической философской мысли и переосмысление её устоявшихся оценок в контексте развития материалистической диалектики.

*Ключевые слова:* Э. В. Ильенков, образование, культура, культивирование, диалектика, субъектность, проблема Я, Загорский эксперимент.

*Для цитирования:* Морозов М. Ю. Культура или культивирование. Э. В. Ильенков о противоречиях образовательного процесса // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. №2 (118). С. 46–55. <http://doi.org/10.24412/1997-0803-2024-2118-46-55>

*Благодарности:* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 24-18-00130.

## CULTURE OR CULTIVATION. E. V. ILYENKOV ON THE CONTRADICTIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

МОРОЗОВ МАКСИМ ЮРЬЕВИЧ – кандидат философских наук, МИРЭА-Российский технологический университет

MOROZOV MAXIM YURYEVICH – CSc in Philosophy, MIREA - Russian Technological University

© Морозов М. Ю., 2024



### Maxim Yu. Morozov

MIREA-Russian Technological University,  
Moscow, Russian Federation,  
e-mail: maxdiscovery@mail.ru

**Abstract.** This article, written on the occasion of the centenary of the birth of E. V. Ilyenkov, problematizes one of the key motifs of his philosophical work: the process of the formation of human subjectivity and subjectivity. Through the prism of G. Simmel's philosophy of culture, it is possible to raise questions about the relationship between the inner-personal life of the individual and the objectively alienated forms of culture of modernity. The connection of this concept with the works of G. Hegel and K. Marx is considered, as well as its shortcomings caused by the peculiarities of the methodological position of the "philosophy of life", which are related to the failure to achieve its own foundations in the development of theoretical concepts of alienation and reification, while generally correctly fixing the basic definitions at the level of phenomenology. It is shown that the common understanding of the pedagogical experience at the Zagorsk boarding school, which Ilyenkov generalised and raised to a philosophical level in a number of his psychological and pedagogical works, turns out to be abstract and one-sided, reduced to "theories of the environment" and inadequately reflects the actual results obtained. In order to realise the practical and theoretical achievements of pedagogical work presented in the legacy of E. V. Ilyenkov, a thoughtful reference to the dialectical tradition of classical philosophical thought and a rethinking of its established assessments in the context of the development of materialist dialectics is required.

**Keywords:** E. V. Ilyenkov, education, culture, cultivation, dialectics, subjectivity, the problem of the Self, Zagorsky experiment.

**For citation:** Morozov M. Yu. Culture or cultivation. E. V. Ilyenkov on the contradictions of the educational process. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI)*. 2024, no. 2 (118), pp. 46–55. (In Russ.). <http://doi.org/10.24412/1997-0803-2024-2118-46-55>

**Acknowledgements:** The study is funded by the Russian Science Foundation (RSF), project number 24-18-00130.

Памятные даты – связаны ли они с великими событиями или великими людьми, оставившими след в истории человеческой культуры – неизбежно активизируют рефлексию и в отношении нас самих, осуществляющих акт мышления, и в отношении самого этого акта. Не только потому, что самым интересным предметом для человека является он сам, но потому, что способность памяти обнаруживает себя как личная (моя) активная способность выстроить сеть обстоятельств согласно логике связи вещей, в этой памяти отпечатавшихся. Совершается это, разумеется, субъективно, но эта субъективность несёт в себе отсвет объективной «логики вещей», повторяя каждый раз то, что никогда не повторяется или даже не происходило вовсе, и всякий раз – в иной форме. Но форма, при умном диалектическом взгляде на неё, не ото-

рвана от содержания. Более того, она есть то, что проявляет себя как активная сторона образа, удержанного в особенной материи воспоминания, как то, что проявляет внутреннее самой материи, имплицитно содержащееся в ней «в-себе». Поэтому у Аристотеля были, конечно, основания отдать «первенство» форме, решив в её пользу основной вопрос философии. Понадобилось две тысячи лет, чтобы осознать: вся логика Аристотеля есть «искание, запрос, подход» к логике Гегеля, который с удивительной ясностью покажет, что активность формы есть самодвижение материи, то есть само-её-движение.

Активность формы, выстраивающая образ предмета, есть по существу именно то, что И. Кант назовёт трансцендентальным воображением, а Э. В. Ильенков покажет, что эта универсальная – эстетическая – способ-

ность, формируемая в процессе совместно-разделённой деятельности, лежит в основании не только памяти, но и воображения, и фантазии, и интуиции. Именно поэтому я не могу элиминировать себя из контекста воспоминания: оно, если я нахожусь в понятии этого процесса, выстраивается мной и посредством меня, и объективно-всеобщее «светится» здесь сквозь индивидуальные впечатления: такова вообще природа представления как тождества всеобщего и особенного в единичном. Вне осмысления генезиса понятийной формы – то есть по преимуществу эмпирически – установить наличие способностей можно лишь как бы «обнаруживая и доставая их из мешка», как метко выразился Гегель, критикуя Канта. Кант, тем не менее, всё же оказывается на голову выше большинства авторов современных психологических концепций, достаточно произвольно фиксирующих рядоположенность памяти как одной из психологических функций. И в этом есть доля истины. Но в этих функциях, хотя и по различным законам, работает единая деятельная логика. Воспоминание потому и трудно отделить от воображения, что оно всякий раз активно строится мной, а не вызывается из толщи коры головного мозга будто бы «раскодировкой» неких сигналов.

Это особенно любопытно, когда пытаешься придать форму воспоминанию о человеке, которого ты лично никогда не встречал. Здесь есть место не только «отлёту от действительности»: воспоминание невозможно без содержащейся во всяком образе опоры на абсолютное содержание. В этом отношении и Кант, и Ильенков – помимо глубокого содержательного родства их идей – дают ещё и формальный (юбилейный) повод для того, чтобы вспоминать их вместе. Ситуация противоречивая и схожая для обоих мыслителей: это противоречие, присущее, пожалуй, всякой популяризации. Усилиями своих учеников их труды нашли широкую аудиторию, но это расширение стало возможным благодаря упрощению мысли, которое не свободно от смысловых деформаций. Поэтому вдвойне важно сегодня, когда интерес к наследию Ильенкова

(а ниже мы будем говорить именно о нём) растёт, приложить особые усилия для того, чтобы его мысли, уже известные аудитории, обрели их подлинную многогранность, сложность, глубину.

Лучшим способом для этого выступает проблематизация: через введение в противоречие читатель начинает мыслить вместе с классиками, начинает самостоятельно искать ответ на поставленный вопрос, а это то, чего Ильенков, как настоящий педагог, всегда добивался. Здесь форма и содержание совпадают: центральная для педагогического процесса проблема формирования человеческой субъектности и субъективности является стержневой и во всем творчестве советского философа. При этом она нередко не доводится во всей своей глубине до сознания людей, ассоциирующих себя с Э. В. Ильенковым, и поэтому мнится ими всегда-уже-решённой или даже вовсе не существующей *как проблема*. Отчасти, надо думать, это происходит потому, что написанное Ильенковым в общих чертах представляется им достаточно знакомым, простым и хорошо известным: кто из его читателей не слышал о разрешении загадок рождения психики в результате Загорского эксперимента? Представляется важным показать «подводные камни» такой не вполне знающей себя позиции, чтобы не натолкнуться на рифы: не зря ведь и Ильенков настоятельно рекомендовал «ничего не принимать без мышления». Отсутствие осмысления того, *что и на каком основании* было совершено в опыте воспитательной работы в Загорске, оставляет позицию сторонников Ильенкова открытой для критики, в которой сегодня нет недостатка.

Но одной проблематизации мало, нужно рассмотреть также перспективы и способы решения, которые присутствуют, пусть и не всегда в явной форме, уже у самого Ильенкова. Эти способы признаются или неадекватными проблеме (в таком случае его критикуют за «педагогический утопизм», см. [9], [17]), или – наиболее часто среди тех, кто с позицией Ильенкова себя не ассоциирует, – вовсе не су-



ществующими<sup>1</sup>. Известное сделать познанным – вот задача статьи, если её сформулировать кратко. Но это возможно не абстрактно-теоретически<sup>2</sup>, а лишь конкретно-практически, что упускается во всех, упомянутые выше, подходах из-за другого, чем у Маркса, понимания практики.

Здесь наиболее выпукло перед нами выступает объективное противоречие всякого акта познания. Определение через отрицание в формальной логике считается ошибочным: можно бесконечно утверждать, чем вещь не является и всё-таки не сформировать целостного понимания определяемого предмета, не схватить (*greifen*) его в понятие (*Begriff*). Однако в то же самое время Спиноза утверждает – *omnis determinatio est negatio*. Ключ к разрешению этого противоречия стоит искать в следующем: в логическом определении, которое даёт экспликацию понятия, речь идёт не о *внешнем* (словами Гегеля – с точки зрения «внешней рефлексии»), а о *внутреннем* определении, то есть о самоопределении предмета, пусть даже и проступает оно вначале как внешнее. Именно о таком определении – отношении к самому себе – говорит Спиноза, как и умная (диалектическая) логика вообще. Это парадоксальное для обыденного сознания отношение становится действительным в процессе становления *практики познания*, в котором снимается позиция внешней рефлексии и посредством ума теоретика совершается полагание своей сущности самим предметом

<sup>1</sup> В наличии – великое множество литературы о педагогике индивида, коллектива, общества в целом с разнообразными моделями ответа на вопрос «как нам обустроить всё». Это пёстрое разнообразие связывает воедино бессознательность предпринятых попыток получения ответа *ab ovo*, без учёта успешных результатов, полученных с опорой на знающее себя мышление.

<sup>2</sup> «Здравый человеческий разум стремится к конкретному; лишь рассудочная рефлексия есть абстрактная теория, она не истина – она правильна лишь в голове – и, между прочим, также и не практична; философия же наиболее враждебна абстрактному и ведёт нас обратно к конкретному» [2, с. 30]

через становление-одним теории и практики, когда теоретический образ предмета выступает необходимым условием истинности чувственного предметно-преобразовательного процесса. Через выводящий себя за собственные границы исходный узкопрактический интерес совершается выход на самоопределение исследуемого предмета, через которое объективное противоречие познания всегда разрешается в своё основание, давая этому предмету «высказаться». Или, как формулирует это Маркс, «все мистерии, которые уводят теорию в мистицизм, находят своё рациональное разрешение в человеческой практике и в понимании этой практики».

Прояснить эти методологические замечания для читателя поможет обращение к мыслителю, который, сознательно придерживаясь иных оснований, интуитивно преодолевает их в своей исследовательской деятельности, нащупывает в своей практике познания истину написанного Спинозой, Гегелем и Марксом. Так, подзабытый сегодня Г. Зиммель в «Конфликте современной культуры» чётко фиксирует противоречие объективно-отчуждённых объектов культуры и субъективной способности осваивающего их человека: субъект «не может возрасти в той же степени, как всё расширяющаяся объективная область вещей, разделённая между бесчисленными её работниками» [4, с. 482]. Этот конфликт сегодня осмысливается как центральный для образовательного процесса [7], причем, само образование надо понимать как процесс само-образовывания человека [12], не сводящийся к учёбе как его превращённой форме. Определяя далее указанный конфликт как характерный для целой эпохи, в которой девиация и разложение культурного бытия достигают предела, Зиммель осмысливает его как трагедию, которая состоит в рассогласовании форм объективной и субъективной культуры: «Культура – это постоянно сдерживаемый кризис» [4, с. 493]. Человек оказывается практически неспособным обрести гармонию субъективной жизни с помощью отчуждённых от него объектов культуры, которые фактически обретают самостоятельное существова-

ние: эта «патология культуры – в отставании совершенствования людей от усовершенствования людей» [4, с. 491]. Культура становится трагедией потому, что она «не может не выражаться в формах, которые обретают самостоятельность и объективное существование, разрастаются и утрачивают своё непосредственное предназначение, которое заключается в культивировании души субъекта. Эта трагедия заключается в осознании неизбежности всех этих конфликтов» [14, с. 12].

Нельзя не признать, что феноменологически Зиммель достаточно точен в описании положения вещей. Его анализы предвосхищают многие результаты представителей Франкфуртской школы, в чём мало удивительного: критика Просвещения и технократического разума напрямую вырастает из всё ещё модной на тот момент «философии жизни», подчёркивающей противоречие довольно формально понимаемой рациональности, которая проявляет себя в наличных формах науки и научности. Это роднит её с позитивизмом: столь внешне не похожие друг на друга течения, оформляясь как реакция на проблему науки, встающей *внутри* философии и *для* философии, *an-und-für-sich*, оказываются братьями-близнецами, словно в известном американском фильме<sup>3</sup>, с принципиально в эту форму не укладывающейся пульсацией и тактом «живой жизни». В этом как достоинство концепции Зиммеля, так и её недостаток; оба закономерно вырастают из особенностей его теоретических оснований. Разлад между сущностью и существованием, субъективностью и объективностью, несоизмеримость их, ограниченность способности внутренне-личностной жизни индивида, его страх и беспомощность перед лицом стремительно расширяющегося мира «объективной культуры» и его «овещнение», вытеснение целей средствами, даже понимание роли конфликта (противоречия, борьбы) как двигателя и первопричины всех внешних и внутренних явлений (что вообще редкость для мыслителей, тяготеющих к неокантианству) – всё это,

с известными оговорками, на уровне явлений схвачено верно, но от этого, увы, не перестаёт быть лишь запоздалым осмыслением тех достижений, которые получены Гегелем и Марксом на 50–100 лет раньше Зиммеля, и в чьей тени находятся его собственные рассуждения. Центральное звено его теории «социального взаимодействия» – понятие «конфликт» – выпадает из строго-теоретического анализа, оказывается «стихией жизни», отчего верная фиксация явлений не идёт дальше, к сущности. Конфликт остаётся трансцендентным самому человеку принципом, который конституирует самые основы его, человека, бытия. Например, утверждая самостоятельный характер существования множасьихся объектов культуры, Зиммель не доходит до понимания того, *кто* же их такой самостоятельностью наделил, в то время как Маркс разрабатывает понятие «наделения-самостоятельностью» (*Verselbständigung*) как важнейший аспект своего категориального аппарата для анализа форм отчуждения. Это означает, что анализ этого феномена не выходит у Зиммеля за пределы овещнённого сознания.

Зиммель, впрочем, верно отмечает, что целью культурной деятельности должно быть формирование субъективной культуры человека, взятой как мера развития личности. Эту меру он называет «культивированностью», понимая её как определённое «душевное состояние, но такое, что оно достигается использованием целесообразно сформированных объектов» [4, с. 478]. В контексте нашей проблемы оказывается весьма интересным термин «культивирование», как и противопоставление *совершенствования* человека его *усовершенствованию*. Процесс развития личности, понятый как её культивирование, на первый взгляд совпадает с пониманием этого развития Ильенковым. Но только на первый взгляд.

Не будучи в силах разглядеть за отношением *вещей* отношения *человека к человеку*, Зиммель и здесь не замечает овещнения как аспекта отчуждения, лежащего в основании этого понятия. Не говоря уже о том, что отчуждение вообще он понимает достаточно

<sup>3</sup> См. статью М. Щекека по этому вопросу [16].





упрощённо, не принимая во внимание анализ и разработку весьма сложной структуры этого понятия, которые предприняты Гегелем и в значительной степени углублены Марксом. Иначе говоря, Зиммель не отдаёт себе отчёта, что его «культивирование» есть форма идеологическая, которая методологически функционирует в его построениях, скорее, на уровне интуитивного наполнения этого понятия, содержание которого предполагается известным, схватывается на уровне аналогий.

Было бы уместным обратиться поэтому к известному содержанию подобных представлений: культивирование определяется в биологии как процесс разведения клеток и тканей и в искусственных условиях (например, *in vitro* – «в стекле»). С культивированием также нередко путают культивацию в сельском хозяйстве, что, строго говоря, неверно, однако в разрезе нашей проблемы она имеет тот же характерный момент её определения как внешнего воздействия на предмет, помещённый в искусственные условия.

Здесь как будто сходство со взглядом Ильенкова только крепнет: разве не определяет он педагогическое воздействие на слепоглухого ребёнка как внешнее, не подчеркивает ли настойчиво эту внешность? Разве не искусственны условия, в которые помещён педагогом «культивируемый предмет»? Разве не сравнивает, наконец, сам Ильенков «слепоглухое существо» на первых порах с растением, объясняя, что даже уровнем животной психики оно ещё не обладает<sup>4</sup>?

Стоит с сожалением констатировать, что если читатель в этих строках узнал себя, то главного в мысли Э. В. Ильенкова он не понял вовсе.

Ключ к пониманию принципиального различия этих позиций скрыт в проблеме человеческого Я, которая подытоживается Марксом в третьем тезисе о Фейербахе, а на логическом

уровне выражается как тождество всеобщего и особенного в единичном. Чистые определения этого тождества детально выведены в гегелевской «Логике». Вне этой напряжённой диалектики указанная проблема, которую так красочно формулирует Ф. Т. Михайлов на последних страницах своей «Загадки» – кто есть субъект развития? – распадается на две давно набившие оскомину абстрактно-мёртвые половинки [10, с. 255–278]. «Культивирование» Зиммеля в пределе восходит к одной из них, к теориям «среды» XVIII века, согласно которым «человек есть продукт обстоятельств». Это неудивительно, как уже указывалось в связи с теоретическими основаниями «философии жизни», где иррациональный поток субъективности не может без остатка быть влит в объективные формы предметности, даже самой гибкой и текучей.

Именно к «теории среды», как правило, сводят материалистическую педагогику, которую отстаивали Макаренко, Выготский, Сухомлинский, Ильенков и другие выдающиеся психологи, философы, педагоги. Если их позицию понимать как «культивирование», внешнее формирование личности педагогом<sup>5</sup>, то справедливой становится критика А. Д. Майданского [9] и М. Возняк [17]. Можно увидеть здесь и тенденцию, которая ведёт к антиутопическим мирам Оруэлла и Хаксли; не секрет, что «теория среды» на практике оказалась инструментом, вполне годным для целей фашизации. Но дело в том, что формы осуществления задачи «выработки нового человека», которую всерьёз ставит перед собой формирующееся коммунистическое общество (а эта «выработка» и составляет его центральный смысл, задачу и условие бытия), хотя внешне и могут быть похожи на практики, широко распространённые в так называемых «тоталитарных» обществах, противоположны им в самом своём принципе.

<sup>4</sup> Эта провокационно-парадоксальная мысль, вызывающая праведный гнев мещанина-обывателя от педагогики, на деле имеет глубокий теоретический смысл, который уходит корнями в учение Аристотеля о трёх видах души. Подробнее об этом вопросе см. новую книгу Г. В. Лобастова [8, с. 79–89].

<sup>5</sup> Ср. известное высказывание английского короля Карла: «Если кто-то настолько глуп, что выступает против своего короля, своей страны и своего блага, мы сделаем его счастливым, с Божьей помощью, даже против его воли» (Карл I графу Эссекскому, 6 августа 1644 г.).

Более того, сама концепция тоталитаризма, утверждающая господство Всеобщего над индивидуальным, имеет своё основание именно в этой внешней одинаковости, которую она неизбежно абсолютизирует: тут-де диктатура ВКП(б), там – НСДАП, тут пионерия, там гитлерюгенд, и везде – одурачивающая народ пропаганда, скрывающая истинное положение дел. Это сходство конституирует дискурс неолиберального капитализма, этот пункт – противопоставление свободы индивида и не-свободы при тоталитаризме – является для него центральным, и его идеологи настаивают на нём, так как это позволяет им как типичным представителям данного типа общества идентифицировать себя через отталкивание от подобной модели. Ложность такого противопоставления обнаруживает уже Э. Фромм, говоря об «анонимной власти» [15], а после него эту мысль тиражируют уже многие представители французского постмодернизма. С тех пор это положение стало нормой: современные теоретики «когнитивного, аффективного, платформенного, надзорного, виртуализированного» и других «капитализмов», вскрывая тотализирующий механизм производства субъективности в обществе позднего развитого товарного производства, подводят, по сути, понятийное основание под очень точное высказывание героя российского фильма из ранних девяностых, в котором эта истина схвачена интуицией художника: «Раньше вы воспитывали строителей коммунизма, теперь строителей капитализма... А в результате получается одно и то же: жлоб, невежда и вор».

Проблема Я, которая разрешается Ильенковым в том духе, что тотальной (всесторонне-развитой) должна быть *личность*, принимает сугубо практический вид в контексте противоречивого развития общества к ступени, на которой его члены коллективно строят свою жизнь на сознательно-научных основаниях. Как вписать «промышленное производство» тотальной личности во всеобщее планирование и не стать жертвой социально-политической педагогики креационистского, спонтанно-силового толка, против которой

возражал М. Хайдеггер («Человек есть собственная возможность, но он не может сам себя творить»)? Ильенков весьма справедливо указывал на педагогику и политэкономия как две ключевые науки, от которых зависит успешность преодоления противоречий движения общества в своем развитии к объективно заданному историей идеалу. Над этими трудностями явно думал и В. М. Глушков, говоря о примате психологии над экономикой, счастья над благосостоянием в контексте задач полного хозяйственного планирования [11, с. 121–123]. Однако дело ведь не только в счастье и психологическом комфорте, дело в сознательном создании творческой способности как атрибуте личностной формы бытия человека. Стоит признать, что запланировать развитие такой личности нельзя, напротив, самое это развитие должно служить доминирующим «параметром порядка» планирования будущих автоматизированных систем учёта и контроля. Ситуация сугубо диалектическая: чтобы «выковать нового человека» нужно создать «человеческие обстоятельства», но условием создания этих обстоятельств – новых форм человеческого общения – выступает новый человек! «Воспитатель сам должен быть воспитан» – этот программный тезис заключает в себе как в «клеточке» всю совокупность проблем, с которой сталкивается человек в процессе восхождения «к своему понятию», как сказал бы Гегель, ко вполне свободным от животности формам бытия. Воспитатель – человек? Тогда его преобразует («воспитывает») предметно-преобразовательная деятельность по изменению общественных отношений, ведь «человек есть мир человека, государство, общество» (Маркс). Или воспитатель – само общество, объективные идеальные формы, которые оно воплощает в культурных нормах и образцах? Тогда его «воспитывает» сам человек, преобразуя эти идеальные формы. Всё это есть процесс истины, процесс самоопределения понятия предметом, и, напротив, предмета – его понятием; иными словами – процесс самопорождения человека трудом через его отношение к самому себе. С тезисом Хайдегге-



ра поэтому согласиться трудно: человек только и может *творить*, в этом проявляется его человеческая предметная сущность, и при этом творить он может исключительно *самого себя*. Для этого, конечно, нужно избавиться от «гносеологической робинзонады», то есть понимать субъекта не как индивида, не на манер уникальной «экзистенции», а не ниже уровня, достигнутого Гегелем, доказавшего тождество субстанции и субъекта.

С. Жижек интересно раскрывает эту проблему в своих рассуждениях о Ленине, во взглядах которого словенский философ видит реальную альтернативу трём способам «культивирования» – насильственного утверждения позиции Другого – «авторитарному», «тоталитарному» и «либеральному»: «Подлинно свободный выбор – это выбор, при котором я выбираю не между двумя возможностями в рамках заданных координат, но сами эти координаты» [3]. Иными словами, свобода проявляет себя в преобразовании обстоятельств, а вовсе не в выборе из готовых вариантов. Но преобразование обстоятельств осуществимо только в ситуации предметного отношения, что предполагает полюсы Я-Другой и движение по логике объективной ситуации. Зиммель, говоря о формировании субъективной культуры, замечает, что «предмет изменяет душу», но эту формулировку следовало бы скорректировать: *не предмет изменяет душу, а душа изменяет себя об него*, о предмет. Эта небольшая тонкость радикально меняет постановку вопроса: не мной кто-то движет, а я движусь сам, но посредством кого-то (чего-то). Здесь – проблема межсубъектности, над которой работал Фихте, и которая нашла выражение в понятии совместно-разделённой предметной деятельности. Здесь – то самое знаменитое «движение по контуру предметов», которое Э. В. Ильенков вычитал у Спинозы, в котором «всё человеческое, всё вообще разумное находит отзвук в нас, в нашем чувстве, душе, сердце, вообще в нашей субъективности. Этот отзвук, это определённое душевное движение есть то, благодаря чему содержание становится вообще *нашим* содержанием» [2, с. 66]. Имен-

но с этой проблемой не может справиться лирический герой упомянутой выше «Загадки», и на неё же обращает внимание М. А. Лифшиц в диалоге с Ильенковым по проблеме идеального: как бы нам из рабства нейрофизиологического не попасть в рабство социологическое? Только овладевая предметом через его изобретение, через открытие, через сотворение предмета – творя через это сотворение предмета самого себя. С тем же успехом Ильенков мог вычитать это положение у Фихте, но почему-то ограничился противопоставлением его позиции как перевёрнутой Спинозовской<sup>6</sup>.

Здесь есть ещё одна тонкость, которая позволяет снять критику Загорского опыта, которая базируется на отрицании «культивирования» – и этот момент в ней подчёркивается абсолютно верно. Воспитанников Загорского интерната никто не «делал», никто не «лепил» из них как из пассивного материала то, что было нужно воспитателям, советской науке или коммунистической партии. Иное дело, что эта критика бьёт целиком мимо позиции Ильенкова, который прямо пишет о том, что достигнутый результат – это собственная заслуга загорских «ребят». Он подчёркивает необходимость предельной внимательности к тому чрезвычайно важному для рождения субъектности моменту, когда совершится первая попытка самостоятельного действия: «Как только такой намёк появился, сразу же ослабляй, педагог, руководящее усилие! И продолжай его ослаблять ровно в той мере, в какой усиливается активность руки малыша! В этом – первая заповедь педагогики “первоначального очеловечения”, имеющая принципиальное значение и – что нетрудно понять – не только для воспитания слепоглухонемого» [5, с. 35]. То, что здесь происходит,

<sup>6</sup> Эта отдельная весьма интересная тема связана, вероятно, с устоявшейся оценкой Фихте как субъективного идеалиста и несколько некритическим отношением к ней. Современные исследования показывают, что эта оценка должна быть, как минимум, скорректирована, а наследие Фихте – переоткрыто, перепрочитано, перепродумано в контексте становления материалистической диалектики.



прекрасно раскрывает Дж. Агамбен в рассуждениях об акте творения, показывая диалектику способности и «способности-не-» как её внутреннего условия. Это важное звено в схеме предметной деятельности, развитой в немецком идеализме. Только рефлексивное отношение к себе как к другому есть отношение самосознания, а для становления такого отношения требуется отрицание себя как видимости, преодоление не только внешнего сопротивления предмета, а собственной «способности-не-»: «Только способность, содержащая в себе как способность, так и неспособность, является, таким образом, высшей способностью. Если любая способность является как способностью быть, так и способностью не быть, переход к действию может произойти только через перенесение в акт собственной способности-не-. Это означает, что если каждому пианисту обязательно принадлежат способность играть и способность не играть, то Гленн Гульд в таком случае – тот, кто может лишь не не-играть и, обращая свою способность не только на акт, но и на свою же собственную неспособность, играет, образно говоря, благодаря своей способности не играть» [1, с. 54]. Об этом же пишет В. Суханов, когда видит в глубине отрицания навязанного поведения (т. е. в акте непослушания) меру субъектности ребёнка: «Потому так и важен первый “шаг в личность”, акт непослушания, пусть даже это будет акт отрицания всего “заботливо” прививаемого ребёнку в школе и дома. Чем более полным будет первое непослушание, тем более цельной вырастет личность. Ведь отрицая всё, малыш одновременно и утверждает всё, – правда, ещё не осознавая этого. Отсюда и главное педагогическое табу – не убивать ребёнка за непослушание, а наоборот, – не проглядеть того момента, когда юная душа в одном акте отрицания интуитивно сотворила образ субстанции. Отрицая все, ребёнок интуитивно отождествил себя со Вселенной, с Богом» [13, с. 8]. Более того: «Нужно позволить ребёнку *преобразовать* слово, действие взрослого. Любой поступок истинного педагога должен нести в себе про-

вокацию к непослушанию. И это очень важно, поскольку при малейшем “продавливании истины” замыкаются границы детской души и субъектность остается снаружи» [13, с. 7]. Собственное движение совершается не по логике Другого, но и не против его воли (каждый из этих вариантов – один из способов «легитимации власти» по Жижеку), а *против сопротивления своей воле*, посредством преодоления своей «способности-не-»<sup>7</sup>. При таком понимании способности остатки зрения, слуха и, тем более, следы прошлой психической жизни слепоглухих из Загорска, даже при условии её деградации, играют *негативную* роль при формировании новой способности при воспитании (так как в этом случае порог «способности-не-» выше, чем при тотальном их отсутствии), то есть мешают, а вовсе не помогают её формированию, что доказывает тем самым правоту именно Ильенкова, а не его оппонентов.

Чтобы «сформировать» личность, нужно не применять к человеку насилие через навязывание ему готовых истин, а создать условия, в которых личность не сможет не появиться. Главным условием является введение его, человека, в мышление противоречия (пусть это мышление и осуществляется вначале необходимо не в своих чистых формах), в котором и заключена потенция субъектности. Не культивирование порождает личность, а культура, которая есть не «содержание всех библиотек мира» (по Б. Расселу), а «с трудом обретенный, нащупанный, часто лишь угаданный – и, может быть, не во всём верно и точно – ответ на вопросы» [5, с. 50], которые – и вопросы, и ответы на них – человек порождает самостоятельным движением, преобразуя мир и самого себя.

Даже «и» здесь, пожалуй, излишне: чем больше умная педагогика будет в поисках решения «проблемы Я» погружаться в основания своего ума, тем больше она будет это понимать. Путь предстоит неблизкий и очень непростой.

<sup>7</sup> Подобные выводы можно встретить и в анализе воли как психологической способности у А. Н. Леонтьева [7]



## Список литературы

1. Агамбен Дж. Костёр и рассказ. Москва: ООО «Издательство Грундириссе», 2015. 192 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. Том IX. Лекции по истории философии. Книга первая. Москва: Институт Маркса-Энгельса-Ленина при ЦК ВКП(б), 1932. 340 с.
3. Жижек С. Что может сказать нам Ленин о свободе сегодня? // Электронный журнал «Логос» [Электронный ресурс] URL: [https://www.ruthenia.ru/logos/kofr/2002/2002\\_09.htm#\\_edn1](https://www.ruthenia.ru/logos/kofr/2002/2002_09.htm#_edn1)
4. Зиммель Г. Избранное: в 2-х томах. Т. 1. Москва: Философия культуры, 1996. 671 с.
5. Ильенков Э. В. Учитесь мыслить смолodu. Москва: Знание, 1977. 64 с.
6. Ищенко Т. Н. Классическая философия как ресурс развития субъекта познания в учебном процессе // Проблема субъекта познания: развитие мыслящей способности. Красноярск: СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2023, С. 168–181.
7. Леонтьев А. Н. Психология воли // Психологос [Электронный ресурс] URL: <https://psychologos.ru/articles/view/psihologiya-voli-a.n.-leontev>
8. Лобастов Г. В. Субъектность как проблема Я. Москва: НП ИД «Русская панорама», 2023. 328 с.
9. Майданский А. Д. «Не отомрёт, с-собака!»: Э. В. Ильенков о государстве // Свободная мысль, 2013, № 4, С. 171–182.
10. Михайлов Ф. Т. Загадка человеческого Я. Москва: Политическая литература, 1976. 288 с.
11. Моев В. Бразды управления. Диалог с академиком В. М. Глушковым. Москва: Издательство политической литературы, 1977. 254 с.
12. Морозов М. Ю. Образование и его превращённые формы // Проблема субъекта познания: развитие мыслящей способности. Красноярск: СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2023, С. 103–117.
13. Суханов В. Н. Философия в образовательно-педагогическом процессе. Усть-Каменогорск, 2016. 180 с.
14. Тарасов А. Н. Конфликт как механизм динамики культуры в культурфилософии Г. Зиммеля // Проблемы современного образования, 2017, № 2 С. 9–13.
15. Фромм Э. Бегство от свободы. Москва: АСТ, 2022. 288 с.
16. Siemek M. J. „Nauka” i „naukowość” jako ideologiczne kategorie filozofii. *Racjonalność. Nauka. Społeczeństwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
17. Woźniak M. Peter, Paul and objectivity. Evald Ilyenkov and Marek Siemek on the Conditions of Human Subjectivity. *Contradictions. A Journal for Critical Thought*. Volume 3, number 2, 2019. Pp. 29–43.

\*

Поступила в редакцию 02.04.2024