



Валерій Олексійович Босенко

Виховати вихователя

Нотатки з філософських питань педагогіки й педагогічних проблем філософії.

Зміст

Виховати вихователя	1
Валерій Олексійович Босенко	1
Нотатки з філософських питань педагогіки й педагогічних проблем філософії.....	1
АНОТАЦІЯ.....	4
ПЕРЕДМОВА ДО ДРУГОГО ВИДАННЯ	4
ВІД АВТОРА. ПЕРЕДМОВА ДО ПЕРШОГО ВИДАННЯ.....	9
ЗАМІСТЬ ВСТУПУ: ЄДИНИЙ ВИСНОВОК, ЯКИЙ ВАРТО ЗРОБИТИ – ЦЕ ТОЙ, ЩО НЕ РОБЛЯТЬСЯ ЖОДНІ ВИСНОВКИ. .	12
ШКОЛА НАША СЕРЕДНЯ. ІНФОРМАЦІЙНИЙ ВИБУХ. РОЗДУМИ ДО ІНФОРМАЦІЇ	32
ВЧИТИ ЗА ПОКЛИКАННЯМ І ЗДІБНОСТЯМИ. А СУДДІ ХТО?105	
ВИЩА ШКОЛА: ШКОЛА ТВОРЧОСТІ АБО ШКОЛА ПРОФЕСІЙНОГО КРЕТИНІЗМУ? ФЕНОМЕН ПОЛІТЕХНІЗМУ ..	179
АВТОРИТЕТ ДИСЦИПЛІНИ Й ДИСЦИПЛІНА АВТОРИТЕТУ	288
ВЧИТИ ДІАЛЕКТИЦІ.....	341
ПІСЛЯМОВА.....	403
ПІСЛЯ ПІСЛЯМОВИ	403
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ	404
Додаток №1	407
ПАНЕГІРИК ПРАКТИЦІ.....	407
ДОДАТОК №2.....	440
Посилання.....	441

АНОТАЦІЯ

Пропонована книга – це роздуми про освітньо-виховні проблеми, які не знаходять поки що вирішення в теперішній системі освіти. Професор Босенко В.О., спираючись на багаторічний педагогічний досвід роботи у ВНЗ, ділиться своїми сумнівами й занепокоєнням щодо подальших доль педагогічної науки, яку розривають нескінченними реформами. Чи не тому неефективні настільки часті реформи школи, що вони лише реформи й не отримують міцного науково-теоретичного обґрунтування? Чи не в тому біда вищої школи, що вона залишається школою, хоча й вищою? Автор пропонує свої рішення, часом несподівані та незвичні, часто протилежні рекомендаціям офіційної педагогіки. Причому, мова йде не просто про ще одну чергову «модель» школи або ВНЗ, а про принципову зміну самого способу навчання, виховання, освіти. Те, що пропонує автор, не залишилося просто добрими намірами, а набуло застосування в практиці викладання.

Для науковців, викладачів вищої й середньої школи, студентів, батьків, учнів старших класів.

ПЕРЕДМОВА ДО ДРУГОГО ВИДАННЯ

Перше видання побачило світ у 1990 році та миттєво розійшлося. Відтоді багато «води протекло», але інтерес до піднятих у книзі педагогічних проблем не згасає. Активний інтерес читачів (і не тільки з боку викладацького цеху) переконав автора погодитися на перевидання.

Оскільки в книзі йде мова не про минуці, не про кон'юнктурні речі, а про фундаментальні, світоглядного значення філософсько-педагогічні, то це зобов'язує автора (і він це усвідомлює) бути максимально точним, послідовним, акуратним і не допустити деформацій, не нашкодити грубою роботою. Перед його поглядом повинні постійно витати попереджувальні знаки «НЕ КАНТУВАТИ!», тобто «Не перевертати!», «Не перекручувати!», «Обережно, юзовка!» - можливе ковзання, зісковзування з лінії!

Хіба мало що і як надумає навиправляти й внести до тексту раптом «порозумнілий» заднім числом, «оновлений» автор, – такий собі «новий українець» від філософії й педагогіки – під виглядом урахування «нових реалій», «новітніх умов», «обставин» тощо. Під виглядом «осучаснення» й «актуалізації» книги її перелицьовують до невпізнання (в тому числі і до втрати особи автора в результаті такої «пластичної операції»). Не кажучи вже про втрату обличчя (і духу) епохи, конкретно-історичного образу її.

Система освіти в країні була настільки організованою й досконалою, кращою у світі, що могла дозволити собі таку розкіш, як самокритику, що є рушієм розвитку. (На жаль, ця самокритика часто була справа, з позицій доморощеного лібералізму).

Не можна не помітити підвищеної критичності і авторського аналізу розглянутих проблем. Але не можна також не звернути уваги й на те, що ця критика була спрямована на поліпшення, зміцнення, вдосконалення основи (фундаменту наукової педагогіки й освітньої справи в країні), а не на демонтаж, руйнування її марним, зовнішнім запереченням (типу - «НІ»). У нашому варіанті (діалектичному) заперечення завжди міститься тенденція до другого заперечення (заперечення заперечення) й, таким чином, продовження розвитку й сходження, доведення суперечності до вирішення з виходом до вищого, на нову основу, на вищий щабель, становлення. Зараз, у наші дні, цього й у гадці немає. Нове не утворюється. Замість вирішення – руйнування, негація, деструкція. Замість створення освіти і її перетворення – деградація, розпад, гниття. Замість розвитку панує еkleктична мішанина примітивних, саморобних, домотканих, клаптикових теорій і методів у броунівському хаотичному русі. Дожилися до того, що виховання (формування) моралі в школах віддається на відкуп попам, і це при тому, що формально школа відділена від

релігії, церкви. У шкільну програму норовлять ввести предмет «християнська мораль», у Росії – замість астрономії - «Закон божий», у ВНЗ відкривають кафедри теології [1*].

У пропонованій книжці були спроби звернути увагу на деякі первинні ознаки небезпеки для сьогочасної системи (добротної), пропозиції на предмет зміцнення й запобігання її руйнування. Державна захисна споруда, свого роду «дамба», тоді ще була цілою й виконувала свою функцію, хоча вже з'явилися каламутні струмочки, які просочуються крізь тріщини, що утворилися. Все це було можливо виправити за наявності державної монополії на освіту (безкоштовну). Своєчасними були й заклики ентузіастів від педагогіки й філософії побудувати «протиселеву греблю», щоб захиститися від усіляких несподіванок, випадковостей, поставити заслін від вторгнення зовнішніх чужорідних, агресивних ідеологічних сил і внутрішніх стихійних (ревізійоністських).

Безтурботність, нерозторопність, сліпе наслідування і, звичайно, не дуже велика теоретична грамотність зробили свою згубну справу. Почався таки нищівний «сель», який змив «захисну» «дамбу» й не тільки затопив, залив брудом увесь педагогічно-освітній простір, але зніс всю освітню систему. Більш того, він зніс фундамент останньої, її соціально-економічну й суспільно-політичну систему цілком. Та так, що обернув на розвалини, на

руїни навіть шкільні будівлі і всі освітні заклади, й організацію всіх ступенів і щаблів [2].

Виникає питання: який сенс після цього повертатися до спогадів про те, як все було раніше? І яким могло стати продовження розвитку, якби не ...? Про яке творення може йти мова? Швидше (до часу) говорити про виламування, підривання заторів і завалів, які постали на заваді на шляху нормального перебігу навчальної справи, якої поки немає.

І все ж, і все ж колись рано чи пізно, навіть після вибухових робіт, розчищення від уламків і бруду повинен наступити творчовідновний етап. Ось для нього і є сенс зберегти не тільки образ тієї епохи з її суперечностями, а теоретичні «розрахунки», науково обгрунтовані проектні матеріали, «креслення» побудови освітньої системи довести до розв'язання суперечностей, відновлення і зміцнення фундаменту, реставрації порушеного (а не починати з нульового рівня). Пропонована книжка як би говорить: ось як було до ... Які зауваження й застереження висловлювались і, нарешті, яким має бути й на якому фундаменті будова після реставрування згідно з проектом. Для всього цього знадобиться друге видання, але без всяких підробок і виправлень під «нові старі умови».

Книга присвячується пам'яті невтомних трудівників СОЦВИХУ, що сіяли розумне, добре, вічне й отримали на цьому полі небачений «урожай». І не буде прощення нащадкам, якщо замість того, щоб продовжити розвиток, примножити досягнуте, вони розтринькають, розпродадуть, погублять, згноять «золоте», «насінневе», «елітне» зерно.

ВІД АВТОРА. ПЕРЕДМОВА ДО ПЕРШОГО ВИДАННЯ

"Про що ця книга?" З цих слів найчастіше починається передмова "від автора". Але мені найменше хотілося б випереджати події й заздалегідь розкривати зміст (до речі, не зовсім такий, як видається на перших порах при читанні назви книги). Можливо, навпаки, краще сказати, чого в ній немає, позбавити читача від марних очікувань.

Пропонована робота не з тих, які в наші дні називають "знятими з полиці" (хоча рукопис і справді довго не знаходив видавця). Немає в книзі і якихось пікантних моментів. Не обіцяє автор і опису білих (чорних, сірих тощо) плям з історії даного явища суспільного життя. Не може він навіть довірливо розповісти читачеві, що думав наодинці з собою той чи інший державний діяч із питань, яких торкаються в цій книжці. Це виключено й тому, що

жоден із таких діячів не поділився свого часу своїми міркуваннями з майбутнім автором, і тому, що автор – не член Спілки письменників, що мають, як відомо, право на домисел (вигадку).

Тут все набагато простіше й прозаїчніше. Звичайна педагогічна проза. Не педагогічна оптимістерія, але й не трагедія безнадійна, що не щасливі внуки перебудовного Арбату, але й не плаха для важких підлітків. Епоха педагогічної поеми поки залишається жити в минулому (хоча стали з'являтися охочі зовсім прикінчити її). Приспущені й прапори на баштах педагогіки "соцвиху". Не підхопили їх свого часу, не об'єднали, не згуртували під ними подвижників освітньо-виховної справи. Замість них тріпоче на вітрі змін безліч різнокольорових прапорців педагогічного плюралізму, різних моделей на різні смаки. У даній книзі у формі декількох відносно самостійних нарисів "роздуми вголос" про деякі "прокляті" питання виховання й освіти, які стали сьогодні предметом підвищеного інтересу й активного обговорення не тільки педагогів-професіоналів, а й широкої громадськості. Багато з таких питань спровоковані читацькими листами-відгуками (близько тисячі), отриманими автором у відповідь на опубліковані ним статті в "Комсомольській правді". І характерно, що хоча відтоді пройшло чимало часу, але й до цього дня актуальними, наболілими, гарячими залишаються все ті ж самі

проблеми, здатні, схоже, пережити ще не одну реформу. І це їх довгожителство симптоматично й має (повинно мати) своє пояснення, бажано – наукове.

Серед таких актуальних і злободенних питань з'явилося чимало просто-таки "нерозв'язних", які приречені, мабуть, нескінченно животрепетати в могутніх руках любителів педагогіки або вічно злободенствувати в "дружніх" педагогічних колективах.

І, нарешті, питання, які так і просяться бути названими "філософськими питаннями педагогіки", але над якими поки не дуже думають або сперечаються філософи. Про них окрема розмова, й добре б її вести мовою філософської публіцистики. Але це як вийде.

На традиційне сакраментальне питання видавців - "для кого призначена книга?" - відповідь могла би бути такою: для всіх подвижників освітньо-виховного цеху шкіл і вузів, мислячих школярів, для розважливих батьків, філософствуючих студентів, важковиховуваних підлітків і важковиховуючих дорослих і навіть для наукових співробітників АПН і працівників Держкомітету з народної освіти. Одним словом, для всіх, хто вчить, кого навчають, хто вчиться (вчить себе), особливо - хто вчиться вчити і, нарешті, хто не вчиться і не хоче вчитися. Всіх їх автор запрошує в співрозмовники.

ЗАМІСТЬ ВСТУПУ: ЄДИНИЙ ВИСНОВОК, ЯКИЙ ВАРТО ЗРОБИТИ – ЦЕ ТОЙ, ЩО НЕ РОБЛЯТЬСЯ ЖОДНІ ВИСНОВКИ.

Вісімдесяті роки двадцятого століття. Тільки й розмов – про «перебудову» й реформи.

Голова обертом йде від освітньо-виховних новацій, від миготіння нескінченної кількості варіантів шкіл майбутнього, "уламків" навчальних закладів минулого й реставрацій позаминулого, які пропонуються засобами масової інформації. Саме вони, як відомо, перехопили ініціативу, взяли на себе основну турботу й навіть контроль у питаннях перебудови системи освіти. Природно, що ця обставина накладає певний відбиток на характер обговорення, на підходи та способи вирішення освітніх справ. Оскільки все відбувається під опікою і в межах саме масової і саме інформації (максимум), яка зазвичай найменше допускає на свої сторінки й екрани теорію (навпаки, намагається не пропустити нагоди зайвий раз висловити своє іронічне ставлення до "теоретизування"), то й виходить, що, замість глибокого наукового аналізу, узагальнень і висновків, все зводиться до показу, огляду, демонстрації, конкуренції і рекламування конкурентних моделей шкіл, ВНЗ, методик на ярмарку виробів педагогічного промислу, де

тобі тут же у твоїй присутності зроблять і вручать (щойно з печі) черговий педагогічний універсальний засіб.

Бідного вчителя буквально затуркали дискусіями, зацькували "свободою" (не менш, ніж зовсім недавно, – жорсткою опікою Міськ-, Рай- і тому подібних ВНО). Ось, отримуй її, довгоочікувану "свободу", швиденько перебудовуйся на місці й – вперед. Не знаєш, як розпорядитися цією самою свободою, – це твої проблеми, твої турботи. «Починай перебудову з себе», шукай свої шляхи.

Але навіть якщо шукачі таки зрушаться з місця й кинуться на пошуки педагогічного "клондайку", то неважко собі уявити, що з цього може вийти. Про педагогіку наших днів не скажеш, що вона – на марші, не назвеш її на кшталт тридцятих років "маршем дев'яностого року". Та й музика нині не та, під яку ходять "в ногу" й в певному напрямку. Це, можливо, ще не рок, але й не те, що потрібно для марш-ривка. А нашій освіті зараз, мабуть, потрібно якраз це. І не просто крос всіх охочих любителів педагогічного "бігу підтюпцем", а дійсно ривок вперед на межі сил організованого загону в повній бойовій педагогічній світоглядній готовності й у цілком певному, науково обґрунтованому і чітко визначеному напрямку з метою взяття панівної висоти.

Якщо ми цього не зробимо, а, наприклад, розбредемося в різні боки, то зле буде нам і нашим дітям, а то й дітям наших дітей. Є межа (за відомим законом діалектики) в систематичному відставанні, після якої становище стає незворотнім. Нам би не дійти до такої межі. Зрозуміло, що для досягнення мети потрібні не менш чіткі теоретичні основи. А з цим у нас дуже погано. І перш за все тому, що такі підстави, у свою чергу, потребують обґрунтування, а це, виявляється, лежить за межами теоретичних можливостей самої педагогічної науки.

З'явилося чимало, а буде ще більше, питань, з якими доводиться все частіше стикатися у освітньо-виховній справі, та які не можна вирішити не тільки підручними способами й засобами з опорою на підказку елементарного, здорового глузду, а вони взагалі перебувають за межами можливостей педагогіки. Причому "стикатися" доводиться в повному розумінні слова, якщо, не знаючи, не підозрюючи, що в надрах конкретної науки можуть виникати такі проблеми, вирішення яких поза компетенцією цієї науки, вперто прагнуть-таки вирішити своїми власними, традиційними, частковими домашніми, саморобними засобами, арсеналом своїх приватних понять і методів, елементарним способом мислення, демонструючи при цьому цілковиту нерезультативність і безпорадність.

Про кризу в природознавстві й, зокрема, у фізиці знають всі. Настала черга й педагогіки. І причини все ті ж, як і шляхи виходу з неї. Питання лише в тому, хто не давав нам це вчасно передбачити й запобігти цьому.

А якраз у виховно-освітньому процесі постійно народжуються, зароджуються питання, відповіді на які сама педагогіка дати не в змозі. Вона може тільки ставити їх і навіть неодмінно ставить, змушена це робити на певному етапі свого розвитку. Але для вирішення їх змушена звертатися "на сторону". І цієї "стороною" є філософія. Більш того, абсолютно марно навіть намагатися вирішувати їх якимось іншим, не філософським, способом. Іншими словами, кажучи вже філософською мовою, в педагогіці виникають суперечності, які ця конкретна наука не в змозі освоїти й вирішити, бо не в змозі піднести їх до рівня і масштабу загальної категорії суперечності з усіма вимогами та наслідками діалектико-логіко-теоретико пізнавального характеру, що впливають із цього, в тому числі й до вищої гносеологічної суперечності – відношення буття і свідомості. Суперечність цього, гранично загального масштабу – компетенція філософії. Це – її основне питання.

А чи не можна все-таки, скаже мудрий життєвим досвідом читач, обійтися без таких складних, хитромудрих філософських "високих матерій" і якимось простіше самим представникам

конкретних наук вирішити полюбовно всі ці освітньо-виховні колізії (чи то пак суперечності)? Але в тому-то і річ, що не можна, виявляється.

Тому буквально десятиліттями й не знаходять вони вирішення, що загрузли представники педагогіки в трясовині емпіризму й здорового глузду (який, за словами Ф. Енгельса, поганий порадник у науці), намагаючись ігнорувати філософію. "Злощасні" проблеми знову й знову тасують і перелопачують. Дискусії з них то спалахують, то згасають, то знову розпалюються. Не можна не помітити, що їх перебіг – типова "прокрутка вхолосту": повтори, топтання, відсутність руху вперед. Це – явна ознака того, що застаріли й не спрацьовують, методи, це – сигнал до того, що потрібно міняти основу, що рішення можливо тільки на новій основі. А ті, кому призначено здійснити цю зміну основ, не можуть навіть підступитися до вирішення цього завдання, бо не володіють діалектичним способом мислення.

Чи не про це свідчать нескінченні, які буквально накочуються одна на іншу, реформи освіти? То ж то й воно, що справжню діалектичну суперечність неможливо побачити, розгледіти або сприйняти безпосередньо чуттєвим чином. Її можна тільки зрозуміти. А зрозуміти – значить висловити в логіці понять, тобто осягнути через рух понять. Зауважте (до цього ми будемо

повертатися не раз), здійснюється логічний рух понять згідно з їх внутрішніми визначеннями, а отримуємо таким чином дійсний (об'єктивний) рух речей за їхніми внутрішніми протилежностями, тобто в їх сутності – саморусі, розвитку, а не зовнішності, формі, видимості тощо (що ми зазвичай маємо, якщо не вдаємося до діалектики). Це і є робота діалектичної логіки, діалектичного способу мислення, пізнання, методу, що, звичайно ж, невідомо сучасній педагогіці та її представникам.

Без опанування "мистецтвом оперування поняттями" і свідомого їх застосування, а, отже, без звернення до філософії, в компетенції якої поки що все це знаходиться, представникам освітньо-виховного цеху сьогодні не обійтися. Вони будуть приречені, при вирішенні своїх конкретних, часткових питань на кожному кроці спотикатися об загальні. Що ми постійно й робимо і в чому досягаємо успіху. Спотикаємося (але не каємося) на всі чотири ... кінцівки. На чотири тому, що буквально повзаємол «рачки» по поверхні, діючи навпомацки, у дусі "повзучого" емпіризму. Емпірик не повірить, поки не помацає. Нехай навіть це щось не має безпосереднього чуттєвого існування. Для нього суперечність – це спостережувані навколо, в тому числі й в освіті, вихованні, недоліки, прорахунки, негативні явища – мало не неподобства. Йому навіть дивно, як це вони з легкої

руки діалектиків можуть виступати рушійною силою, джерелом розвитку. Куди краще гармонія, дружба, мир, порядок, згода, співпраця.

Але ж все це, включаючи вищезгаданий спосіб пересування і звичку до ковзання по поверхні, і багато іншого – розплата за неувагу до теорії й необізнаність з теоретичними основами тієї справи, за яку взялися і в якій ґрунтовно загрузли.

Так відверто й слід сказати: чого зовсім не вистачає нашій виховно-освітній справі, так це теорії. Немає ідеї (не ідей, а саме ідеї, єдиної в найширшому і глибокому філософському сенсі), що складає стратегічну лінію, яка б відповідала об'єктивному, необхідному саморозвитку. На теорію (і теоретиків) нині дефіцит. Це факт. Як факт і те, що абсолютна більшість освітніх проблем, включаючи й проблеми опанування теорією, вирішуються на все тому ж емпіричному рівні й емпіричними ж методами. У цьому – одна з основних бід нинішнього стану педагогічної науки й, тим більше, викладацької практики. Вихід – в опануванні теорією теорії, теоретичним мисленням діалектичного типу. Разом з тим не можна сказати, що педагоги протоптали стежку до філософських джерел.

У свою чергу і діалектика поки не знає дороги до сучасної педагогії, не те, щоб жити та працювати там як метод (теорії та практики виховання) з усіма своїми принципами та категоріями.

Філософи не дуже поспішають займатися педагогічними проблемами. Вони навіть у своїй рідній області не можуть освоїти діалектичний спосіб навчання діалектиці, не вміють доводити діалектику до продовження у формі діалектики руху навчання. Але ж без цього – немає дієвої діалектики, бо вона не оволодіває масами та не стає матеріальною силою, не перетворюється на продуктивну силу. Чого ж ми хочемо після цього від філософів відносно сусідньої, педагогічної науки й тих питань, які вона породжує, але сама вирішити не в змозі?

Звичайно ж, філософи не повинні підмінити собою педагогів і брати на себе їх роботу, виконувати її за них (як це траплялося в природознавстві). Ні, мова про інше. Педагоги самі повинні робити всі свої педагогічні справи (теоретичні та практичні), включаючи й вирішення тих питань, які без філософії, без діалектики, без діалектичного мислення, без принципів матеріалістичного монізму тощо не вирішити, і які ми умовно назвали філософськими питаннями педагогіки. Філософи повинні займатися філософськими питаннями філософії. Але ось навчити того, без чого "не вирішити", навчити власне способу мислення діалектичного типу, забезпечити відповідними загальними поняттями та мистецтвом оперування ними, вміння доводити до розуміння суперечності та розкриття суті – це справа філософів.

Чи називати все це філософськими проблемами педагогіки чи не називати – не настільки важливо. Важливо, щоб справа ця була зроблена по суті. А поки педагоги не можуть, а філософи не хочуть, не думають, не розробляють ці питання. Одним словом, потрібна філософствуюча педагогіка і педагоги, які філософствують. Але перш потрібні філософствують філософи. А їх теж не так багато.

Теоретичний вакуум не може довго залишатися незаповненим. Ось і спрямовуються в порожнечу потоки доморощених, саморобних, кустарних педагогічних виробів (і підробок) домашнього виробництва, отаких "домотканих" педагогік. І які тільки не видаються в наші дні педагогічні рекомендації та рецепти, ирощені на підручному (або підніжному) експериментальному матеріалі: вчіть дитину плавати з місячного віку (на своєму пробували)! Не вірите? А ще "моржувати" будемо. А можна навчити іноземної мови уві сні або музиці – поки вона ще не народилася, а "ходить" в ембріонах. А що, якщо виховувати своїх дітей упереміш із левами або іншими хижакими? У найгіршому разі – з собаками. Це, кажуть, робить дитину більш людяною. А чому б не закінчити (прикінчити) дитині раніше школу, і в 12 років не віддати вундеркінда до університету? Діапазон вибору можливостей безмежний: хочеш – вчи першокласника алгебрі, а хочеш – бігати босоніж по снігу. Яких тільки хобі не буває

на світі! Одні збирають етикетки, пряники, цеглу, замки, інші дресирують дітей, колекціонують, апробують педагогічні новації.

Ви можете почути по радіо рекомендації (по типу рубрики "Шийте самі"): вчіть самі дітей читання до школи, готуйте свою дитину до школи – вчіть читати, писати, рахувати. Вчителька починає перший день в першому класі з догани батькам: "Як, ваша дитина до сих пір не вміє читати?! Ви що не знали, що їй у цьому році йти до школи?" Далі йде побіжна консультація для батьків, як вчити своїх дітей написанню паличок і гачків. Для себе педагог залишає функцію контролю за підсумковим результатом і право виставлення оцінок учневі (фактично – батькам). Тож не дивно, що після такого навчання читанню багато молодих людей взагалі не люблять читати книги.

Стихія новаторства методом проб і помилок не знає кордонів. Як "циклон" і "антициклон" одна педагогічна кампанія змінюється іншою, змушуючи шарахатися то в одну, то в іншу сторону величезні маси педагогів-практиків, які звикли в кожному друкованому слові бачити вказівку до неухильного виконання. Картина дуже схожа на гру дворових команд у футбол. Куди м'яч полетів – всі туди й помчали. М'яч вдарився об стовп і відскочив убік – всі понеслися (з криками "липецький метод!") слідом за ним, не відаючи, куди він покотиться наступної миті. Якщо вискочить на

сусідню вулицю, то будуть продовжувати гнати й по ній, поки з іншого входу не вернуться у двір з тилового боку футбольних воріт.

Вся ця біганина чутна й видна з високих поверхів науково-педагогічних установ. Але їх співробітників найбільше хвилює, щоб залишилися цілими шибки їхніх кабінетів, де йде своя гра й знову-таки в такий же "футбол", але вже настільний.

Інші віддають перевагу іншим порівнянням нашої великотрудної освітньої справи, наприклад, щось на зразок мореплавання з подоланням стихії хвиль, вітрів, штормів, течій тощо. Але від цього емпіричний підхід не перестає бути емпіричним. У тому й річ, що в такій стихії без надійного, вивіреного "компаса" не можна нашій плаваючій освіті ні забезпечити правильне орієнтування, ні провести його через численні педагогічні течії, ні протистояти вітрам змін і змінам вітрів, ні запобігти крену, ні уберегтися від раптових шквалів педагогічних новацій і, тим більше, не подолати "бермудський трикутник" освітньої справи (педагоги-новатори – АПН – Міносвіти) й привести "корабель" до заданого пункту.

Створюється враження, що на нашому педагогічному "судні" (конструкція якого далеко не найновіша – не те щоб дуже давня, вітрильна, а пароплав уже, з трубою й димом з труби, чого дуже

мало сьогодні) є вмілі рядові "матроси-практики" (самовіддані, дуже дисципліновані, до неможливості слухняні – кроку не ступлять без команди зверху), великі трудівники - "кочегари" ("шурують" у дві-три зміни – вгору глянути ніколи), непогані "капітани" (груди в ювілейних орденах, але на капітанський місток підіймаються рідко, оскільки в основному зайняті "вибиванням" у шефів фарби, цементу для ремонту тощо), є умільці "лоцмани" (добре орієнтуються в місцевих умовах, пам'ятають прикмети фарватеру, на пальцях знають всі мілини). Але ось штурмани у нас такі собі: не мають достатньої теоретичної підготовки, погано справляються з прокладкою курсу (все більше на око), що часом зводить нанівець усі зусилля екіпажу. До того ж прокладку курсу, як правило, роблять "педагогічні вовки", що мешкають на березі, в тихій гавані, на вічному приколі біля "стінки" АПН.

Тому й трапляється частенько, що прибуває "судно" зовсім не туди, куди направлялося, або доводиться раптом переконуватися, що то місце, куди пристали, зовсім не нова земля, а то й пригадати, що вже були тут колись, потопталися і покинули її як безперспективну. Буває навіть, що за нові землі приймають звичайні міражі (в педагогіці таке – не рідкість). Трапляється нарікання, а то й "бунт на кораблі". Тоді бунтівників - "за борт", щоб

не заважали решті "дружного", "здорового" (частіше здоровенного) педколективу нормально працювати. (Добре хоч не на реї!)

Уперті впливають на необжиті острова і починають все спочатку. Самі, поодинці створюють свою робінзонаду, багато сил витрачають на зведення частоколу, сподіваючись на порятунок від постійних зовнішніх нападів. З'являється й "П'ятниця", та не один. Через деякий час це "господарство" починає заважати будівництву в цьому місці комплексу залізобетонних типових споруд педагогічної індустрії. "Робінзону" можуть надати кілька соток території в кінці подвір'я, будуть навіть водити туди екскурсантів, які бажають подивитися на місцевого оригінала. Але частіше пропонують шукати собі новий цілинний острів і починати все спочатку: будуй сам собі човен, сам дуй у свої "вітрила" й – вперед!

Характерно, що і на "фелюгах" педагогічних одинаків, і на багатотоннажних педагогічних "лайнерах" з величезними екіпажами панує той самий недолік: однаково слабка навігаторська (теоретична) озброєність, яка, крім рекомендацій емпіричного типу: "роби, як я" або "іди за мною", нічого істотного запропонувати не може.

Скільки авторів, стільки різних порад і пропозицій, напрямків і засобів руху до мети (не зовсім ясної). І всі вони, звичайно ж, робляться на підставі "найостанніших, новітніх даних сучасної

науки", з урахуванням "нових умов", з "позицій останніх досягнень виробництва" і "вимог, що диктуються науково-технічною революцією".

Можуть сказати: а як же освітня реформа, чи не змінить вона становище, не здійснить консолідацію педагогічних сил і задасть напрямок реального руху, стане рушієм тощо? Може, звичайно. Може визначити напрямок, але вся річ у тім – який? Може здійснити й консолідацію, інтеграцію, а може і навпаки. Все буде залежати не тільки від тексту постанови (вдалого чи менш вдалого), а від того, як вона буде здійснюватися на Практиці, і як остання буде фактично організована, від того, нарешті, на якій теоретичній підставі, на яких фундаментальних принципах (таких, що відповідають або не відповідають саморозвитку об'єктивної необхідності) буде будуватися освітньо-виховна система. Не виключено, що без цього реформа виявиться такою, що хронічно буксує (що й відбувається).

І чи не повинен нас турбувати той факт, що "забуксувало" у шкільній реформі якраз те, що ще зовсім недавно у процесі "широкого обговорення" отримало "одностайне схвалення", найвище благословення й було затверджено для "неухильного виконання"? І де гарантія, що й нове обговорення не буде безрезультатним? Слід вести мову про роблення висновків. Але

якраз це-то й не робиться. Єдиний висновок, який слід зробити, – це той, що не робляться ніякі висновки. У кожному новому "обговоренні" все йде так само, як і в попередньому. Все та ж "буря в склянці води". Все так само, з однаковим "успіхом", обговорюються проблеми та псевдопроблеми, яких накопичилося чимало. Виходить, пробуксовує саме обговорення реформи, яка буксує.

Чи не стає «буксування» хронічним, свого роду способом існування системи освіти? Що так, то так. І це зрозуміло. Не ясно, чому? Чого бракує? І в цій неясності, можливо, вся проблема. Не уявляємо чітко, чого хочемо, що і як потрібно робити, щоб робити те, що потрібно. Немає ясності мети та впевненості у виборі засобів для її досягнення. А це буває знову-таки від все тієї ж теоретичної необізнаності тих, хто повинен здійснювати перетворення освітньої системи на практиці. Ось і доводиться розраховуватися за теоретичну безтурботність.

Через теоретичну "непідкованність" ковзаємо по поверхні, неглибоко беремо, тужимо за наїждженою колією. Адже реформа тому й буксує, що вона – реформа, лише реформа, тоді як потрібні не реформаторські екстенсивні зміни, а революційні, корінні перетворення з виходом на нову, вищу підставу. Всі можливості старої основи вичерпані. Тому повторюємося (в помилках теж),

засмальцьовуємо ті ж самі проблеми, пропонуємо свідомо нерезультативні заходи та порожні рекомендації. І начебто хочеться зробити щось нове, але, при теоретичній необізнаності, незнанні теорії розвитку нічого, крім туги за старими гімназіями, реальними училищами, ліцеями та тому подібними "принадами" "старого доброго часу" або дурниць на кшталт ранньої спеціалізації, диференційованого й профільного навчання тощо, на думку не спадає.

Але це все стосується середньої школи. А як же справи йдуть у вищій школі? А ніяк. Тут, на відміну від середньошкільних бур, штормів і борінь, тиша. Майже повний штиль. І радість. Як і в давні часи "шльопає" по спокійній воді наш колісний пароплав-тихоходик. І все за течією. У цьому "високому" штилі й перебуваємо.

Відповідно до цього рухається й потік пропозицій про перебудову вищої школи. Послухаєш, прочитаєш все, що пропонують доброзичливці вищої освіти (включно із самими "батьками" провідних ВНЗ), так і хочеться сказати: "І це все, що вам треба, чого вам не вистачає?" Так мало, виявляється! Уявіть, що ви це отримали. Невже ВНЗ зможуть забезпечити все необхідне для потроєння продуктивних сил в найближчі 15 років?

Адже всі розмови, побажання й пропозиції спрямовані в основному на отримання, добирання того, що недодано або недороблено свого часу, тобто в який раз мова йде про що завгодно, тільки не про інтенсивний перехід на інтенсивну основу розвитку. Вимоги відкрити нові факультети, кафедри, спеціалізації, відділення, додати нові лекційні курси, спецкурси, побудувати нові корпуси тощо – це лише розширення, зростання, розбухання, а не розвиток. І при чому тут прискорення? (До речі, це слово, голосно сказане зопалу на перших порах, тепер сором'язливо не вживається.) Пафос пропозицій про перебудову явно не відповідає їх змісту.

Не перебудова виходить, а прибудова, суцільні ремонтні роботи, до того ж не капітальні, а так, побілка по старій фарбі, освіження до свята. Як раніше постійно "покращували", "оновлювали", так і тепер "підновляємо", "добудовуємо" й "прибудовуємо", як в селянському дворі прибудова ліпиться до прибудови. Колишній хлів перетворюється в кімнату, курник – у хлів. Про ґрунтовну ломку й мови немає, все в господарстві знадобиться. Але як на селянську хату надбудувати бетонно-блочні поверхи сучасного висотного будинку? Ламати старі, рідні стіни й, навіть фундамент, що знову-таки по плечу людям, які

вміють творчо, сміливо мислити й рішуче діяти. А такі зараз у великому дефіциті, особливо у вищій школі.

Той факт, що вишівці не знають навіть, чого їм треба й чого вимагати, – показник не тільки безгосподарності їх господарства й убогства матеріальної бази, відсутність продуктивної уваги та нерозвиненості теоретичного мислення, а й того, що розвиток цього господарства йде стихійно й що в самому способі побудови вузівської і викладання відсутня науково обґрунтована організація. (Точна копія нинішнього стану нашого господарства взагалі.) Там, як правило, панує (якщо панує) стихія індивідуальних наукових інтересів, смаків, схильностей і особистих педагогічних особливостей (а то й амбіцій!) Випадково підібраних викладачів – умільців від педагогіки. Остання у кожного своя, індивідуального, домашнього виготовлення. Викладачі ВНЗ взагалі - "саморобники" в педагогічному відношенні. І це не так вже й страшно. Не потрібно нівелювати й підганяти всіх під одноманітну схему викладання, чим грішить наша система управління вищою освітою. Нехай кожен викладач творить свою "методу", свій стиль доведення до розуміння, свою манеру спілкування, будує й перебудовує на швидку руку свій спосіб навчання. Нехай роз'єднуються й об'єднуються за інтересами і викладачі, і студенти, змагаються між собою вчені, пропонуючи паралельні, конкурентні курси лекцій (за

вільним записом) і витончені мудрощі викладання тощо, але побудовані всі на науковій основі – об'єктивному саморозвитку необхідності, з позицій матеріалістичного монізму. Змінюються форми, суть – змістовна, об'єктивно-справжня, єдина – залишається. Більш того, перше є умовою здійснення іншого (яке є процесом).

На цій же підставі повинні викристалізовуватися науково-педагогічні школи та інші об'єднання вищого порядку. Поки такого майже немає. Навіть у спеціальних навчальних підрозділах (педагогічні інститути, ІПК, кафедри педагогіки, психології тощо), де згідно самого їх статусу належить розробляти теорію викладацько-виховної справи, квітне в основному педагогічна алхімія. Відповідно й у пропозиціях про перебудову освіти панують в основному випадкові рекомендації, "добрі наміри" і безтурботність щодо теоретичного обґрунтування та дотримання фундаментальних принципів побудови системи освіти в цілому.

Є і ще одна небезпека (в найближчій перспективі): замість дійсних, дієвих практичних заходів, рішучих дій зісковзнути на розмови про перебудову, інтенсифікацію, задовольнитися введенням спецкурсу про перебудову, насиченням програм з усіх предметів відповідними "актуальними" термінами, неодмінним цитуванням у кожній науковій роботі та текстах лекцій слів про

перебудову й нескінченним з'ясуванням визначень і уточненням понять. Формулювання відповідей будуть дані на лекціях під запис. І увійдуть відповідні питання (під ці відповіді) до екзаменаційних білетів, у тематику курсових, дипломних робіт. На тому, як кажуть ворожки, серце і заспокоїться. Наукова тиша й педагогічна благодать створюють якесь в'язке середовище, в якому все рухається як у сповільненій зйомці. Іноді здається, що в деяких із підрозділів ВНЗ такий застійний, заболочений стан, що попади туди Тунгуський метеорит – і нічого не зміниться, лише брижі підуть по поверхні.

І ще одна надпроблема. Як будувати систему освіти, щоб вона залишалася соціалістичною, де гарантії, що вона у нас виходить саме така, як уберегти її від суб'єктивізму й волюнтаризму? Хіба мало що заманеться тому чи іншому новоявленому черговому керівнику освіти і його адміністративній команді, які, маючи владу, можуть нав'язати, навіть не бажаючи цього, свої смаки, уподобання, пріоритети, моделі, що здалися їм симпатичними (що бувало), й навіть свої уявлення про соціалізм. Не кажучи вже про те, як відчуті всю відповідальність (особливо в разі прорахунків), яку беремо перед новим поколінням, що дивиться на нас довірливими дитячими очима. Чи не подаємо поганий приклад списувати свої помилки й промахи на рахунок минулого?

ШКОЛА НАША СЕРЕДНЯ. ІНФОРМАЦІЙНИЙ ВИБУХ. РОЗДУМИ ДО ІНФОРМАЦІЇ

Неважко помітити, що в останні роки вся педагогічна громадськість (і не тільки педагогічна) знаходиться під великим враженням від так званого інформаційного вибуху, й основні пошуки та рекомендації з приводу вдосконалення освіти зосереджуються навколо проблем "охоплення" й «перероблення» зростаючих обсягів і різноманітності інформації, що лавиноподібно навалюється. Загіпнотизовані цим і офіційні освітні установи. Не приховують свого занепокоєння вчені й відповідальні працівники ниви освіти – як сіяти розумне, добре, вічне, якщо стало очевидним неймовірне: "обсяг знань збільшується кожні десять років вдвічі, а здатності людини залишаються тими ж, мозок не може засвоювати більше інформації"[3].

Деякі шукають вихід у ранній спеціалізації навчання в школі. Арифметика тут проста: якщо не всю масу інформації звалювати на кожного учня, а диференціювати її, розділивши на більше число частин, і навчати якомога раніше спеціалізованих учнів, то інформаційне навантаження відразу зменшиться. Уже, мовляв,

легше. Інші сподіваються на форсування роботи мозку, на вдосконалення пам'яті та інших інтелектуальних здібностей, економію часу за рахунок все більшого перемикання навчання на безпосереднє засвоєння теорій, теоретичних висновків, формул тощо. І виключення з навчального процесу всяких там фізкультур, літератур і, тим більше, уроків праці.

Але, по-перше, не настільки страшний "вибух", як його "малюють". Не кажучи вже про те, що не настільки він інформаційний, скільки дезінформаційний. Дійсно результативної, справді наукової інформації, без якої не обійтися, не так уже й катастрофічно багато, щоб побоюватися за людські можливості. Тому проблема, по суті, полягає не стільки в освоєнні інформації, скільки у виборі з "бурхливого потоку" добротної інформації і вмілому захисті учня від зайвого, несуттєвого, повторюваного, невпорядкованого, відволікаючого тощо. Крім того, ажіотаж навколо "інформаційного вибуху" поглинає всю увагу й сили, веде до перебільшення фактично лише одного моменту, однієї рисочки в пізнанні (якою є власне інформація), роздування, розбухання, перетворення в самоціль, у самотійну сутність того, що займає далеко не головне місце в механізмі пізнавального процесу взагалі й тим більше – в навчанні.

Це спотворює всю картину й дезорієнтує в справі організації правильного, всебічного формування не тільки способу пізнання, а й людини в цілому, відволікає, відводить вбік від дійсних проблем і завдань вдосконалення освіти та виховання. Світ клином зіштовся на інформації для людей, що отримали односторонню, по суті, механістичну освіту, без розвиненого теоретичного і, тим більше, філософського мислення.

При вузькопрофесійному, природничому або монотехнічному навчанні, де переважають аналітичні дії, легко отримати абстрактно-загальне поняття, яким є поняття "інформація". Його псевдоуніверсальність якраз і полягає в абстрактній однобічності. Його тому й хочеться застосувати скрізь і всюди, що воно нічого не означає. Точно так же, як і модне поняття "система", яке від нескінченного вживання не стає конкретним, тобто єдністю різноманіття. Воно лише охоплює всі предмети порожнім єднанням. Що тільки не називають системою! І машину, і організм, і наукову теорію, і політичний лад, і людину. При цьому не складає труднощів і людину, і машину, і ссавця, і навіть шевську щітку підвести під одне поняття - "система". До речі, можна й інформацію назвати системою, а можна і навпаки.

В результаті такого інформативно-споживацького підходу виробляється, особливо у натуралістів, аналітизм як спосіб

мислення. Аналітика цілком влаштовує емпіризм: він себе досить затишно в ній почуває й не хоче від нього відмовлятися. Він навіть хизується цим і з гордістю, демонстративно заявляє, що він "чистий фізик". Але "чисті фізики", як зауважив Гегель, – це тварини, які, дійсно, не знають теоретичного мислення й обмежуються аналітичними пристосувальними діями. Саме тварини у своєму способі відображення навколишньої дійсності ближче до того, що зветься інформацією. Ще ближче – обчислювально-вирішувальна машина. Її доля – чиста інформація. Про неї навіть не можна сказати, що вона "не знає" нічого іншого, крім інформації, через те, що вона взагалі нічого не знає, до неї не застосовується поняття "знання".

Людина, що володіє феноменом знання, володіє в складі останнього й таким його моментом, як інформація. Але чим досконаліше, багатше й більш розвинуте людське знання, тим більшою єдністю різноманіття (більш конкретним) воно стає, тим більше воно як би віддаляється від інформації й інформативності. Остання як необхідний односторонній момент знімається у вищому. Ставка на гіпертрофоване отримання й споживання інформації не дозволяє розвиватися творчому мисленню. Всі зусилля й здібності йдуть на фіксування односторонності, відмінностей і просте утримання інформаційного масиву в голові.

По-друге, і це головне, суть і призначення системи освіти, виховання, формування людини, особистості зовсім не в забезпеченні інформацією, не в тому, щоб встигнути у встановлені терміни щільніше набити голову учня відомостями (числом більше) відповідно до "моделі духовного наповнення фахівця", як заведено сьогодні виражатися, наповнити всім тим, що може знадобиться в життєвому морі й що можна буде витягти при необхідності із «схованок» пам'яті (а що не знадобиться для обраної професії – геть)!

Нагнітанням інформації не сформувати багатой і всебічної, глибокої у всіх своїх почуттях і сприйняттях людини, бо не тільки мисленням, а й усіма почуттями людина утверджує себе в предметному світі. Сам такий інформативно-навчальний підхід у принципі є неправильним. Та й річ не в багатознанні, а, виявляється, взагалі не в знанні. Зараз же якраз переважає захоплення саме ним. Зусилля школи та вчительства зосереджені на вдосконаленні інтелектуальних можливостей учня і засобів «доставки» йому теоретичного багажу науки: даєш інтелект будь-яким шляхом, аж до ін'єкцій із настоянки сірої речовини мозку інтелектуалів, які наказали довго жити (зустрічається, виявляється, й таке в нашій літературі).

Орієнтація на інформаційне насичення породила моду на створення моделей шкіл із всілякими ухилами та спеціалізаціями, що неминуче, так чи інакше, веде справу освіти вниз. У своєму захопленні педагогічними хитрощами автори ухиляються від головного, визначального в справі навчання, виховання, освіти – від продуктивної праці, забуваючи про фундаментальне положення матеріалізму: людина – продукт не обставин і виховання, а активної предметно-практичної діяльності, зф зміни обставин, перетворення дійсності. Переробляючи, змінюючи їх, вона тим самим змінює, формує, створює й себе як людину. Тому не виховні можливості педагогіки та дидактики, а спосіб зміни, перетворення, спосіб виробництва і є врешті-решт способом освіти, способом виробництва людини. У наших же школах праця "присутня у вигляді декількох "уроків праці" при суцільно теоретичному, словесному навчанні.

Епіцентром уваги майже всіх проектів (моделей) вдосконалення освіти виступають сфери свідомості, пізнання, духу, моралі, науки, в тому числі й педагогічної тощо, що не результативно і для освіти взагалі, і для освоєння безпосередньо цих областей. Останні, як і всі інші форми духу, не мають власного розвитку. Відповідно не мають вони й своїх безпосередніх засобів розвитку, перетворення в надбання людини. Не наука й не

педагогіка формують людські здібності, а продуктивна праця, практика. Ось і слід перш за все (і постійно!) забезпечувати школяра, який формується, саме цим засобом, який формує. Все інше, включаючи й розвиток інтелекту, мислення, – вже при цьому, з цього і разом із цим, на основі цього й через це, і, знову-таки, для цього ж. Але не замість цього, як у нас нині водиться.

Зауважте, мова не про те, щоб послабити або відсунути в сторону, на другий план, інтелект і його значення. Ні. У марксизмі він стоїть на першій лінії в одній зв'язці з іншими рівноправними моментами фундаментальної основи, на якій, як на "трьох китах", тримається вся виховно-освітня система – разом з фізичним і політехнічним вихованням. Разом, але не поряд. При генетичному розгляді інтелектуальна освіта виступає не як самостійна сутність, а як момент, продукт, наслідок деякої дійсної, матеріальної сутності, якій притаманний об'єктивний саморозвиток і яка породжує на певному його етапі щось протилежне матеріальному – ідеальне, без якого продовження розвитку неможливо. Цією визначальною сутністю є практика, праця, виробництво.

Подібно до того, як свідомість не існує в дійсності інакше, як своє інше буття (суспільного), так і неможливо отримати інтелект людини, яка усвідомлює, (індивіда, суб'єкта) безпосередньо шляхом передачі готових форм мислення, пізнання, інформації

тощо. Тільки відтворення в онтогенезі суспільного розвитку дитини філогенезу інтелекту людства в процесі суспільно значущої продуктивної праці може дати шуканий результат. Тому основною, генеральною ідеєю будь-якої освіти повинна бути опора на продуктивну працю. І іншої не потрібно. Точніше, вона неможлива. І річ не в тому, що ця ідея сформульована в "Маніфесті Комуністичної партії" К. Марксом і Ф. Енгельсом, а в тому, що без опори на цю опору у школи немає перспективи, немає руху вперед, немає майбутнього. І не тільки майбутнього. Немає справжнього сьогодення! Не буде продуктивної праці – не буде й інтелекту!

Освоєння цієї істини для багатьох тому є непереборною трудністю, що суть "з'єднання виховання з продуктивною працею" неможливо зрозуміти без теоретичного діалектичного мислення. А чого немає, того немає. Навіть ті, хто не заперечує проти впровадження в школі продуктивної праці, не можуть піти далі уявлення про необхідність зовнішнього поєднання, чергування традиційного, теоретичного, класного навчання й уроків праці, де головне, щоб учень був "при справі", майстрував щось і якимось, чимось був зайнятий – прибиранням території, збором брухту, макулатури тощо. Усі суперечки – лише навколо кількості годин для таких цілей.

Але не вміння робити всілякі вироби або навіть набуття будь-якої професії ще в стінах школи слід мати на увазі, коли йдеться про продуктивну працю і її виховну роль, а те, що називається характером праці й способом виробництва, ступенем (рівнем) розвиненості колективності, які єдино визначають ступінь розвиненості формованої людини. Вся виховна результативність праці в школі буде залежати від того, чи зуміли ми організувати колективну працю учнів так, щоб продуктивна діяльність кожного була доведена (піднята) до рівня продуктивних сил, більш того, до виробничих відносин, до їх зміни, тобто до соціально-революційної діяльності, а не залишалася просто технологією виготовлення одиничних речей.

У справі організації й реорганізації школи нам якраз і заважає незнання самого феномена освіти й, відповідно, того, що і як ми збираємося створювати. "Ходячі" ж уявлення тільки деформують мету й спрямованість навчання. Все це – від нерозуміння сутності людини.

Чого тільки не почуєш у наші дні про природу людини! Це - "мисляча істота", "така, що прагне задовольнити свою допитливість", "вроджена пристрасть до дослідження", "потреба в інформації", "потреба в пізнанні". Вона "проявляє вроджену нетерпимість до інформаційного вакууму", оскільки "голод знання,

інформації більше нестерпний, ніж харчовий голод" ("а коли організм позбавлений отримання новизни, він починає конструювати сам") тощо. Нам наполегливо переконують, що людина – це оригінальний живий запам'ятовувальний пристрій для кодування й зберігання інформації (тільки встигай постачати!) або того крутіше – «саморегульована і самоорганізована система», призначення якої в тому й полягає, щоб здійснювати "відбір наявної інформації", і лише одна турбота та печаль - "наш мозок обмежений черепною коробкою, а ось штучний мозок міг би бути яким завгодно великим і потужним".

Зовсім незрозуміла тут роль учителя. Хто він? І навіщо він потрібен системі, яка сама регулюється та організується? Наладчик? Мазильник? Сторож? Виявляється, знайшли йому місце і сучасну, красиву, цілком технічну назву - "транслятор". Переносник, значить, інформації. Щось, що відповідає сучасному статусу вчителя, в цьому, звичайно, є. Були "подвижники соцвиху", були "шкраби" (рос. школьные работники), тепер "транслятори" (у ВНЗ - "ретранслятори") - цілком логічно.

Але навіть якщо не зводити людину до такого агрегатного уявлення, відкинути нарікання щодо малогабаритності, малоємності й малої потужності вищезгаданої "коробки", а мислення не зводити до роботи того, що в ній

"закупорено" (нейрони, клітини, а то і молекули, які тут, мовляв, такої високої досконалості, що здатні продукувати думки, виробляти знання), і з більшою повагою поставитися до homo sapiens у всій його біологічно-фізіологічній "цілісності", то все одно ми не наблизимося ні на йоту до того, що являє собою сутність людини, бо остання полягає зовсім не в тому, що це, мовляв, феноменальне природне кмітливе створіння (складний органічний пристрій, жива система а-ля комп'ютер тричі досконалого покоління), високоорганізована "головата" тварина. У цьому випадку вчитель був би просто дресирувальником, а успіх справи залежав би від підбору об'єктів і методики навчання.

Шукати в окремого індивіда ознаки людськості, приналежності до людського роду – безнадійна річ. Історія філософії - тому свідчення. Більш того, те, хто зветься людиною, взагалі не є чимось, властивим окремому індивіду. Сутність людини є сукупністю (ансамблем) всіх суспільних відносин. І цим все сказано. Тут не можна ні додати, ні відняти. І все життя кожної людини як людини є "по суті практичним" (К. Маркс), виключно суспільним життям. Це зауваження К. Маркса про чуттєво-практичну природу сутності людини (а не інтелектуальну, духовну, теоретичну, естетичну, етичну тощо, про що так багато стали писати в наші дні) надзвичайно важливо для "побудови" загального

навчання, виховання, яке повинно здійснюватися в межах практики, предметно-діяльного, перетворювального ставлення людини до дійсності та людини до людини, тобто в межах того, що і складає дійсне, власне людське, суспільне, на відміну від просто органічного, тваринного, життя.

Легше за все думати, що люди є продуктом виховання, обставин, умов, середовища (в тому числі й суспільного), а, отже, люди, що змінилися, – продукти інших, змінених обставин [4], зміненого виховання, середовища, які впливають на індивіда й викликають у ньому відповідні зміни. І тому, мовляв, потрібно створити таке середовище (сприятливе), такі умови (хороші, зрозуміло), таке виховання, таку інформацію тощо, при яких виходили б хороші, добротні людські особи (розумахи, знавці, ерудити, умільці тощо). Не природа та не середовище (в тому числі й суспільне), і не їх вплив формують людину в її власне людських (гуманістичних) якостях. Строго кажучи, для людини взагалі не існує середовища, бо навколишній світ, природа взагалі не дані людині безпосередньо як такі у формі об'єкта, у формі споглядання, а дані змінюваними у формі діяльності, практики. Тільки змінюваний практично світ, природа, що перетворюються, можуть стати об'єктивним змістом знання, об'єктивною істиною. "Діяльність людини, що склала собі об'єктивну картину світу, **змінює** зовнішню

дійсність, знищує її визначеність (= змінює ті чи інші її сторони, якості) й таким чином забирає у неї риси видимості, зовнішності й нікчемності, робить її самою-в-собі та самою-для-себе справжньою (= об'єктивно істинною)" [23,199].

Але головне тут (і це дуже важливо для розглянутих питань виховання) те, що самі люди, практично-перетворювально змінюючи дійсність, у цій активній зміні та її процесі *цим самим* змінюють і себе, виробляючи, формуючи таким чином свою власну людську особливість; створюють, творять, виробляють і відтворюють, розвивають і стверджують себе у своїй людській (неодмінно й виключно суспільній) сутності, яка (зауважимо і врахуємо для організації навчання) виступає не як еталон, модель, ідеал, зразок для конструювання людини, а як *процес* (розвиток), який цілком визначається змінами *способу діяльності*, тобто не просто зміною речей, а *способу виробництва, способу перетворення дійсності* під егідою відповідних їм суспільних, і перш за все, виробничих відносин. Звернемо увагу (і теж для правильної організації освітньо-виховного процесу) на наступне. Не в тому річ, що певним чином окремі індивіди, що сформувалися у людину (хороші чи трохи гірші) у своїй сукупності складають суспільство і, таким чином, складаються певні суспільні відносини – хороші чи не дуже, в залежності від того, які люди в

них вступають. Звідси, мовляв, і завдання освіти – забезпечити (сформувати) певну кількість індивідів із наявністю в кожному хороших моральних рис, якостей, і сума таких досконалих людей утворить досконале суспільство.

Насправді все відбувається, можна сказати, зовсім навпаки. Кожен лише остільки й в такій мірі є людиною, оскільки та якою мірою він є сукупністю (ансамблем) суспільних відносин (і яких саме). Не окремі люди складають у своїй сукупності громадянське суспільство, а кожен окремий індивід є лише продуктом і виразом усупільненого людства, почуттями й розумом якого відчуває й мислить кожна окрема людина. Якщо ж зрозуміло, що людина взагалі не є чимось, властивим безпосередньо окремим індивідам, які об'єднуються з іншими, собі подібними, "екземплярами" родовою або видовою, "німою" спільністю, що підпадає під абстрактно-загальне поняття "людина", то головним для вихователів стає питання – як організувати справу, щоб саме так - "навпаки" - і здійснювалося, робилося навчання й виховання – з опорою на загальне, на колективність і в її межах (а не з позицій так званого "індивідуального підходу"), щоб кожен вихованець привласнив всю сукупність всіх суспільних відносин?

Відповідь на це питання дає діалектичний матеріалізм. Якщо відомо, що нічого людського, в тому числі й свої органи чуття, і свій

мозок, людина не отримує безпосередньо від природи, природним шляхом, а все повинна, як показав Ф. Енгельс, зробити сама, зробити суспільним способом, в процесі зміни й перетворення природного і цим самим себе, то й дайте їй перш за все в шкільні роки можливість праці, виробничої діяльності по зміні дійсності та таким чином, зміні, утворенню, формуванню себе як людини. Дайте можливість стати людиною, зробити, утворити з себе людину. Не вчіть її як здібну тварину, не перетворюйте на "видресировану силу природи" (К. Маркс), а забезпечте їй можливість вчити-ся (вчити себе). А для цього дайте їй можливість змінювати світ. Не менше!

Ось це й буде тим, що К. Маркс називає "вихованням вихователя", тобто джерелом виховної функції обставин і умов (в тому числі суспільних), формувального та розвивального впливу на людину є активна зміна самого такого "вихователя" з боку людини, яка тільки таким чином і може отримати зміну себе. А "збіг зміни обставин і людської діяльності може розглядатися й бути раціонально зрозумілим лише як *революційна практика*" [1, 2].

"Практичне творення *предметного світу*, перероблення неорганічної природи є самоствердженням людини" [5, 93].^[5*] Зміна ж самого способу зміни, перероблення природи людиною,

тобто зміна способу виробництва, призводить до зміни (принципової) людини. На цьому шляху ми отримуємо не просто відтворення людини, а виробництво самої людини.

Втім, і відтворення людини принципово відрізняється від відтворення тварини, що відтворює тільки саму себе під владою безпосередніх фізіологічних потреб її організму. Тварина будує себе за "міркою й потребою того виду, до якого вона належить" [5, 94], (коза будує з сіна козу, а корова з того ж сіна – корову), тоді як людина виробляє вільно від фізичної потреби, і, отже, виробляє універсально, за мірками будь-якого виду, і не просто саму себе, а всю природу; її продукт безпосереднім чином не пов'язаний з її фізичною будовою, вона вільно протистоїть своєму продукту й все людське повинна створити сама, нічого не отримуючи від природи.

Тварини не відносяться й не виділяють себе з природи, не мають усвідомлення себе, не мають свого "я". Осел не знає, що він осел. Шпак часом свистить так само, як хлопчики кличуть один одного, а іноді точно відтворює звук мітли, яка підмітає асфальт. Але в тому й в іншому випадку птах не розуміє, що робить, не має поняття, а тільки рефлекси. Для поняття потрібно бути сукупністю суспільних відносин. Чого у птахів немає. Соловейко не співає, а дає сигнали за рефлекторно-приспосувальним типом (наприклад, відволікає хижаків від гнізда, де самка висиджує пташенят). А ті, які

так не робили, просто загинули й вимерли. Яскраво пофарбоване пір'я півня теж виконує таку ж функцію, а не спокушає курей.

Тим і шкідливе для дитини, наприклад, раннє плавання, "моржування" з місячного віку, що вони з самого початку направляють її розвиток не за людським, а за тваринним типом, оскільки у чужому людині середовищі все її формування зводиться до пристосування й боротьби за виживання. Діяльність, що формує зв'язки в корі головного мозку, йде на задній план, на перший виступає підкорова діяльність. Незабаром навіть тільки дитини почне деформуватися, ставати обтічним тощо (що видно у старших плавців). І від того, по якій лінії, в якому напрямку з самого початку піде розвиток дитини, чи дадуть їй можливість виробляти речі універсально за мірками будь-якого виду (опредметнювати й розпредметнювати) і таким чином виявляти власні людські сутнісні сили, чи приречуть на пристосувальні дії за мірками фізіологічних потреб її біологічної будови, багато в чому залежить її доля, майбутнє.

Ставши предметами людської культури, що включені до практичного руху суспільних відносин, речі перестають бути простим виразом фізичних, речових властивостей, закладених в їх будові. "Внаслідок цього потреба й користування річчю втратили свою *егоїстичну* природу, а природа втратила свою голу

корисність, оскільки користь стала людською користю" [5, 121]. І справді, в суспільних відносинах зроблені суспільною людиною суспільні предмети, речі виступають вже не у своїй природній, чисто споживчій корисності зі своїми фізичними, хімічними та іншими властивостями "дикої" природної взаємодії (наприклад, хімічного сполучення або розкладання), які використовуються людиною безпосередньо для підтримки функціонування її біологічного тіла, тобто для підтримки нелюдського в людині. (Процес поживання корисних для організму речовин, які людський організм перетворює в собі й себе в речовині природи (обмін речовин), як і у тварин, відбувається постійно, але в ньому людина втрачає себе як людину.)

Тут вже немає речей як таких, самих по собі. Здатність їх вступати в стосунки, де вони представляють один одного не за фізичними та іншими властивостями, – виключно суспільна, людська властивість. Вона-то і є, врешті-решт, передосновою появи того, що називається ідеальним. Воно, у свою чергу, потребує відповідного універсального теоретичного вираження у вигляді поняттєвої форми тощо. Виходить, що чуттєво-матеріальне в русі практики, не перестаючи бути таким (чуттєво-діяльно-практичним, суспільним), одночасно виступає ідеальним (почуття у своєму практичному русі стають теоретиками), тобто

запереченням чуттєвого, його своїм іншим, не-чуттєвим, яке без чуттєвого, запереченням якого воно тільки й може бути, не має сенсу, власної самостійної сутності, але і не зводиться до нього.

Така негативна форма, форма деякого чуттєвого "ніщо", буквально вимагає мисленної (логічної) форми для вираження себе.

Те, що називається логікою мислення, є по суті лише іноформою логіки справи, яка у свою чергу є "логікою", розвитком природи, матерії, що отримала буття, спосіб існування в практиці, до якої ми наближаємося через віддалення від її конкретних форм. Логіка мислення завжди була й залишається "при справі", не маючи власного розвитку, своєю суттю, вона розвивається через розвиток способу діяльності. Поняття й категорії виступають перш за все як форми діяльності - суспільної, людської (і лише потім, і разом з цим, і тому - формами мислення). Звідси не що інше, як діяння, практика є логічним "висновком", "фігурою логіки": "Практика людини, мільярди раз повторюючись, закріплюється у свідомості людини фігурами логіки" [23, 198]. У свідомості закріплюється те, що живе живим життям у русі практики, в дії, революційній практиці.

Отже, хочете, щоб дитина стала інтелектуально, розумово розвиненою, яка логічно, творчо мислить, - включайте її до логіки

людської суспільн значимої справи й суспільних відносин. І не тільки до високорозвинених форм того й іншого, але і до логіки справи зміни того й іншого, тобто до практики революційної перетворювальної справи. Розум, логічне мислення є лише моментом (своїм іншим) вмілої, логічної справи й, врешті-решт, рух згідно з логікою, закономірністю розвитку предмету без предмета. Щоб навчитися руху без предмета (ідеальному, теоретичному, логічному), потрібно спочатку навчитися "рухатися згідно з предметом", точніше, з практичною зміною, перетворенням його відповідно до суспільних цілей і потреб людини.

Лише в процесі такої предметно-практичної зміни, речі, перестаючи бути природними й стаючи людськими, суспільними, починають як би відокремлювати себе від самого себе й протиставити себе у формі деякої протилежності, заперечності. Це і є передосною ідеального й, потім, мислення.

Все це докорінно змінює уявлення про характер і завдання навчання взагалі, включаючи й шкільне. Новонародженому людському дитинчаті ще тільки належить стати (або не стати) людиною - (і якою саме) в залежності від того, чи буде воно включене (і як саме) до суспільно-перетворювального активnodіяння і суспільних відносин. Отже, багато що буде

залежати від організації самого практичного способу включення дитини - претендента на людську сутність (на статус людини) - до практики.

Образно кажучи, після біологічного народження власне людські «пологи» тільки попереду, і цьому передує тривалий процес суспільного дозрівання суспільного «ембріона» людини в лоні «суспільного організму». Саме школа і її колектив є тим суспільним органом («дитячим місцем»), який повинен зробити реальною можливість перетворення загального рівня розвиненості усупільненого людства в становлення окремої людини (філогенезу в онтогенез). На тій стадії розвитку, коли ще не обірвана "пуповина" окремої дитини від суспільного організму і його органів (сім'я, школа), що безпосередньо формують його, "ембріон" людини надзвичайно чутливий до тих речовин, які він отримує від тіла суспільної культури для побудови себе за людським типом. Тому настільки відповідальне завдання школи – не забезпечення відомостями й інформацією готової людини, а забезпечення можливостей і умов для розвитку людини в людині. Для цього, до речі, всі "ембріони" повинні отримати все необхідне, всі елементи культури для нормального формування й розвитку, а не обмежені спеціалізацією предметів, що вивчаються, як пропонують ті, хто

ратує за диференційоване навчання, аж до шкіл із різними профілями і програмами.

Той факт, що дійсність не дана людині безпосередньо у формі об'єкта, у формі споглядання (дивись навколо й набирайся інформації), але тільки у формі активно-діяльної практики (і до того ж суспільної), докорінно змінює розуміння того, що називається інтелектом, свідомістю, мисленням. Вони народжуються в процесі вищезгаданої суспільної практичної діяльності й формуються у "логіці справи", а не є вродженими властивостями людського організму. Відповідно до цього змінюється (має змінюватися) уявлення про способи їх формування, виховання, вдосконалення. Якщо, як говорить Ф. Енгельс, "найбільш істотною й найближчою основою людського мислення є якраз зміна природи людиною, а не сама природа як така, і розум людини розвивався відповідно до того, як людина навчалася змінювати природу" [14, 545], то саме ця зміна, тобто перетворювально-практична, виробнича діяльність і її логіка, а не технологія запам'ятовування теоретичних положень, і має бути в центрі уваги вихователів, які бажають по-справжньому навчити своїх вихованців мислити, навчити способу мислення.

Мислення не має власної логіки. Його логіка - це логіка реальної справи. Або, інакше, те, що називається логікою мислення, є лише іноформою логіки справи. Розум - це, як у своїх

роботах добре показав Е.В. Ільєнков, зрештою, наявність вміння – здатності робити, кмітливо (логічно) діяти. А що таки потрібно навчати мислення, створювати такий феномен, сумніватися не доводиться. Ніяких "вродженої допитливості", "вродженої потреби в пізнанні, в мисленні" й іншого самих по собі в людини не існує.

Є потреба в дії предметно-практичній, яка тільки й може викликати до життя потребу в мисленні: воно виникає й існує лише як деяка надбудова, наслідок, форма потреби в дії. Але й остання, у свою чергу, теж не вроджена, а виключно така, що виховується, формується у людини (людського дитинчати) і теж – предметно-практично. І виникає, формується, розвивається вона внаслідок включення її (людини, яка формується) до людських суспільних відносин і активно-діяльного залучення до предметів людської культури.

Тільки на сформованій таким чином потребі в дії (суспільній потребі, перетвореній в індивідуальну) формується потреба в "грі інтелекту", в появі людського мислення, виникає "інтелектуальний голод" тощо. І втамовується останній суспільним чином, в суспільному способі мислення. Інтелектуальний голод індивідуума – це суспільний голод, який виникає тоді, коли суспільство в змозі його задовольнити суспільним же шляхом – практично, тобто тоді, коли виникають такі створені суспільством

речі й відносини, які в змозі представляти один одного не за своїми фізичними, природними, а суспільними властивостями.

Іншого способу, іншого шляху появи такої потреби не існує. Їй просто нема звідки взятися. Наївно вважати, що "потреба свідомості закладена в нас самою природою і йде вона від інстинкту, як потреба пtiці співати ..." тощо, як це говориться в одному науково-популярному фільмі про "вічний пошук". Така точка зору, хоча і стала популярною завдяки засобам масової інформації, не є науковою. В індивідуума немає ніяких внутрішніх (біологічних) стимулів до мислення. Думати, ніби "у людини стимул закладений сотнями мільйонів років розвитку живої природи", - все одно, що вірити в реальність дива. Ні в біологічному тілі людини, ні в його функціях, ні у фізіологічному, хімічному або молекулярному функціонуванні мозку тощо нічого такого немає й виникнути саме по собі не може.

Відомо, що якщо взяти людину з мозком, що нормально працює в біологічному відношенні, але таку, яка абсолютно не знала праці, суспільних відносин, і показати їй раптом, в одну прекрасну мить навколишній світ: дивись і вбирай інформацію, бери до відома побачене в природі й перетворюй у знання – жодної думки (ні навіть домислу або недоумства) у неї не виникне, і ніякого знання, розуміння, способу та всього того, що

бачимо й уявляємо ми, не з'явиться [6]. І ніякими засобами безпосередньо не доставити, не заштовхати, не втиснути в мозок такої людини інформацію і не перетворити її в зміст знання, в думку, в істину. Немає також ніякої генетично закодованої в структурі людського організму або мозковій речовині програми, за якою здійснювалося б те, що називається мисленням, свідомістю. Позбавте людину від народження суспільних відносин (як це бувало, коли людське дитя потрапляло до зграї тварин і жило там), так не те що мислення – ніякої людиноподібної діяльності не буде, навіть із задоволення харчового голоду (хоча він і не менш нестерпний, ніж "інтелектуальний"), не буде в неї руки, а тільки лапа, з усіма наслідками, що випливають звідси, навіть прямоходіння не буде.

Будь-які розмови доморощених "знавців", які філософствують, про те, що "наша діяльність зумовлюється структурою організму в кожний даний момент" й "вся проблема тільки в складності структури, яка визначає складність і різноманітність реалізованих програм", - показник того що "товариш не розуміє", тобто не більше ніж плід фантазії (якщо взагалі можна назвати "плодом" результат філософської "незайманості").

Мислити потрібно вчити, але не шляхом прямих, "транзитних" постачань інформації, а предметно-практичною справою, що включає раніше створене людським виробництвом, матеріальною й духовною культурою, та так, щоб постійно викликати до життя вищеописану потребу в дії і через неї – в мисленні. Кожен індивід не виробляє заново логіку й форми мислення, а привласнює історично вироблене суспільне мислення і його форми, засновані на історично сформованій логіці справи людства, але знову-таки за допомогою включення кожного до загальної практичної діяльності та її логіки.

Коли ми слідом за Ф. Енгельсом говоримо, що все людське людина не отримує від природи, а повинна зробити сама суспільним способом, то маються на увазі в тому числі й органи дії, і органи людських почуттів. Мозок людський (як і рука, і очі, і вухо) - теж виключно суспільне явище, та його теж потрібно вчити, щоб перетворити в людський, розумний мозок. У відриві від суспільних відносин, від цілеспрямованої активної дії, від роботи рук, це буде не людський мозок, а мізки.

Запрошення до осмислення вищенаведених діалектико-матеріалістичних положень нам знадобилося для того, щоб звернути увагу на найважливіший аспект у завданні, яке розв'язує система освіти.

Загальноосвітня школа як суспільна організація, яка взяла на себе роль формувача людини (в тому числі і її інтелекту, способу мислення, а також всіх людських почуттів), повинна побудувати цю справу так, щоб вона була й в прямому сенсі слова справою. А це означає, що школа повинна бути трудовою. Вона повинна так вчити праці й такої, щоб вчити працею всіх і кожного, фактичної живої праці, а не знанням про працю або "повазі до праці" тощо. Причому вчити не тим чи іншим спеціальним формам праці в їх особливості або як спеціальності, професії, що формують агента виробництва, часткового працівника, а праці як загальної практики, яка формує людину як таку в її власне людській суспільній конкретно-історичній сутності.

Не можу відмовити собі в задоволенні привести цікаву думку К. Маркса (до неї ми будемо звертатися не раз із різних приводів). К. Маркс підкреслює, що предмет стає людським предметом "лише тоді, коли цей предмет стає для неї суспільним предметом, сама вона (людина - авт.) стає для себе суспільною істотою, а суспільство стає для неї сутністю в даному предметі" [5, 121] [7]. І лише тоді, продовжує К. Маркс, людина "не втрачає саму себе у своєму предметі" [5, 121]. Ось так то. Відчуваєте, яка праця й для чого потрібна в школі? Не важко зрозуміти, що ми робимо зовсім не те, коли (і як) організовуємо так звані уроки праці. І не тільки тоді, коли

проводимо їх за принципом "аби дитина була при справі, чимось зайнятою, долученою тощо". Характерний приклад такого ставлення до праці наводить Н.К.Крупська: "Раніше, наприклад, в жіночих школах бували уроки рукоділля. Велено було принести в гімназію нитки, й ось сидимо, бувало, і в'яжемо якісь петлі ... Або візьмемо столярні майстерні. Давалася часто настільки одноманітна робота, що ніякої ув'язки навичок із суспільним життям, із виробництвом у цілому не виходило. Зараз треба зовсім інакше побудувати цю справу. Звичайно, нам і не потрібна такого роду праця" [43, 198]. Чи не правда, все це дуже схоже на уроки праці в наших школах і в наш час?

Строго кажучи, праця – не праця, якщо вона не суспільне виробництво, й організувати її слід так, щоб це було не просто навчання різним навичкам із виконання репродуктивних, механічних операцій із оброблюваним предметом і відпрацювання рухів згідно з зовнішнім контуром предметів. Праця повинна бути такою, щоб проявилися "ті деякі великі основні форми руху, в яких необхідно відбувається вся продуктивна діяльність людського тіла" [4, 497]. Головне питання в розумінні трудової школи – не те, що роблять, а те, як виробляють, який характер праці, який *спосіб виробництва*. Іншими словами, виробництво речей, врешті-решт, повинно бути доведено до виробництва людини. Тільки праця, що

розгортається в такий висхідний "ланцюжок" (праця – виробництво – продуктивні сили – виробничі відносини – виробництво людини), може виступити об'єктивним формувальним механізмом у вихованні школяра. "Продуктивні сили й суспільні відносини – ті, й інші є різними сторонами розвитку суспільного індивіда" [7, 214].

Більш того, можна сказати, люди "оновлюють самих себе в такій же мірі, в якій вони оновлюють створюваний ними світ багатства" [43, 394]. Ось і слід забезпечити нашу школу максимальними можливостями створення та оновлення світу продуктивною працею і постійним засобом безперервного оновлення індивідів.

Школа зобов'язана виховати у кожної дитини інтерес і смак, нагальну внутрішню потребу у фактичній трудовій діяльності будь-якого виду, активність, працездатність, ініціативність, творче ставлення до кожної праці, здатності й звичку до праці систематичної, ефективної, новаторської; повинна виробити почуття відповідальності за виконувану роботу, почуття задоволення і радості від завершеної справи, свідому трудову дисципліну, самодисципліну і, звичайно ж, волю до праці. Працю слід організувати так, щоб у ній формувалися перспектива й тенденція безпосередньо суспільного характеру праці та відповідна цьому вільна, всебічно розвинена особистість, вільна, творча.

І, нарешті, дуже важливо, щоб школа забезпечувала саме суспільний, колективістський характер праці, виробляла у кожного вміння брати участь в колективній праці соціалістичного типу з реалізації суспільних цілей, готовність брати відповідальність за колективну справу, яка виконується (бути в ній не частиною цілого, а цілим цілого). Кожен повинен бути навчений не тільки брати участь, а й перетворювати будь-яку роботу в колективну працю, формувати почуття неприйняття іншого характеру праці. Але навчений, знову-таки, практично реальним відносинам безпосередньої колективності. Все, що говорилося вище про формування людини, без колективу нездійсненне. Поза спілкуванням людина взагалі не формується нормально, навіть якщо її забезпечити висококласною інформацією з усіх предметів. Більш того, у неї не розвивається інтелект. Жодне загальне поняття не в змозі сформуватися поза колективом (бо загальне – це і є суспільне, а поняття і категорії – лише ідеальні вираження суспільних відносин). Це – до відома прихильників так званого індивідуального підходу у вихованні.

Звичайно ж, при науковому розумінні праці та її ролі у формуванні людини не може спливати на думку ідея ранньої спеціалізації й професіоналізації. Даючи в родині одній дитині тільки білки, іншій – тільки жири, третій – тільки вуглеводи,

четвертій – тільки вітаміни тощо, нема чого дивуватися, чому це кожна з них нездорова, якщо вся-то сім'я в цілому отримала всі необхідні для нормального розвитку речовини (і по валу, і за асортиментом). А саме подібний результат можуть отримати ті, хто, ратуючи за різне раннє спеціалізоване навчання й вимагаючи, "щоб школа за можливістю раніше орієнтувала учнів на ту чи іншу форму професійної підготовки", втішають себе та інших тим, що суспільство, в цілому, молвляв, буде мати всіх потрібних фахівців. Такий собі конгломерат безпосередніх агентів виробництва. Говорячи на американському жаргоні, тут і "сині куртки" (робітники), і "білі комірці" (службовці), і "жовті каски" (будівельники), і «яйцеголові» (вчені), і "рожеві комірці" (працівниці), і "короткі штани" (діти, які працюють), і, навіть, "дублені заग्रивки" (морські піхотинці) тощо. Жодної – людини. Людське суспільство без людини («человекейник»).

Трудове навчання має на меті підготовку не просто професіонала з одного або декількох видів праці, а виховання знову-таки (і все тієї ж) людини в її конкретно-історичній сутності. І поняття відповідне вироблено в науковій матеріалістичній педагогіці - "трудова школа". Зауважте, "трудова", а не "професійна". Це капіталізм, на думку К. Маркса, грішить тим, що "розвиваючи до віртуозності односторонню спеціальність за

допомогою здатності до праці взагалі ... перетворює в особливу спеціальність відсутність будь-якого розвитку" [4, 363].

Нинішні керівники освіти обіцяють в планах реформи школи організувати "мережу шкіл, які передбачають ранню диференціацію навчання", так само як і "різні профілі шкіл". Незрозуміло тільки, чому це видається за новацію й велике досягнення. Адже було таке, було, до того ж, давним-давно. І назва цього давно вже є – фуркації.

Правда, введення в плоть і кров нашої школи ранньої професійної диференціації, можливо, не смертельне. Не таке пережила наша середня. Але скалічити може. Саме такому навчанню ми зобов'язані "своїм знівеченням за допомогою виховання, що викроєне за міркою однієї певної спеціальності" [13, 304].

Поділ шкільного навчання на цикли "заціклює" дітей в однобічності й робить їх неповноцінними, навіть якщо зі "свого" циклу дитина досягла успіху і досягла високої досконалості.

Ясно, що тільки політехнізм у школі, знайомить, за словами В.І. Леніна, "в теорії й на практиці з усіма головними галузями виробництва" [37, 116 -117], в єдності з інтелектуальним і фізичним навчанням усіх без винятку дітей (обох статей) і кожного в однаковій мірі, може забезпечити правильне, нормальне

формування, розвиток людини й разом з тим принципову, універсальну готовність до праці в будь-якій її формі. І тільки з такої широкої платформи, тобто після закінчення школи – загальноосвітньої, загальноформувальної, що забезпечує однакове загальне дозрівання всім і кожному члену суспільства, можливі швидке освоєння і виконання в принципі будь-якої спеціальної форми діяльності, гарантованість пристосовності працівника до постійно мінливої праці, готовність до активної рухливості й зміни форм праці (яка в наш час неминуча). Цим же самим забезпечується також свобода вибору роду діяльності, вибору по любові, а не з розрахунку, за смаком, тепер уже виробленим і зрілим, а не через односторонню або ранню, або слабку з певних предметів підготовленість, або недовченість, а то і під впливом дорослих, під тиском психолога, які вже в ранньому дитинстві визначили дитині "суджену" професію. І, нарешті, забезпечується можливість зміни роду діяльності. Останнє взагалі має стати способом життєдіяльності кожного індивіда.

Вихід – знову-таки в політехнізмі. До речі, слова "політехнічна школа" знову з'явилися в лексиконі педагогічних працівників. Нам би радіти. Але, судячи з обговорення проектів реформи шкільної освіти, автори не зовсім ясно собі уявляють, що таке політехнізм. Точніше, зовсім не уявляють. Ясно, що політехнізм при такому

підході так і залишиться красивим словом на вивісці школи. Те, що було дотепер або планується, – це навіть не монотехнічна, а безтехнічна, якщо не антитехнічна освіта. І не освіта (рос. образование), а, скоріше, розпад, деструкція. І це при всьому тому, що В. І. Ленін наполягав на "*принциповому* значенні політехнічної освіти" [30, 228].

І ще одна неодмінна умова. Праця в школі, праця в дитинстві, та сама, яка є формувачем дитини за суспільним людським типом, повинна бути справжньою, продуктивною, результативною, суспільно значущою, організованою не на примітивній напівкустарній, ремісничій основі, а на сучасній, індустріальній, високопродуктивній, включеній до системи суспільного виробництва країни, до продуктивних сил у цілому з реалізації суспільно необхідних цілей. Школярі повинні бути впевненими, що з ними не грають в працю й що їхня справа є господарською потребою загальнодержавного масштабу загальнонародної власності, що вироблена ними продукція включена до державних народногосподарських планів і що їм довіряють беззастережно, в тому числі вони несуть всю повноту відповідальності за розпочату справу.

Якби дорослі ризикнули довірити підліткам робити деталі для космічних кораблів, то можна не сумніватися, що ніяке

держприймання їм би не знадобилася. А.С.Макаренко знав, що робив, коли довірив вчорашнім безпритульним виробництво фотоапаратів моделі вищого світового класу. Це було дійсно тим, що В. І. Ленін називав здійсненням "тісного зв'язку навчання з дитячою суспільно-продуктивною працею" [36, 70]. При цьому слід передбачити, щоб маленькі члени суспільства тут же вчилися б організації виробництва, здійсненню обліку та контролю, самоконтролю, самодисципліни, відповідальності за виконання взятих зобов'язань, соціалістичному змагання. Вчилися б практично, а не слухаючи лекції про важливість дисципліни й соцзмагання. Вони брали участь би в плануванні й відпрацьовували, виробляли б комуністичне ставлення до праці – без норми і винагороди, навчилися б по-державному оцінювати результати своєї діяльності.

Справа має бути організованою так, щоб школярі не відчували себе об'єктом виховання. Потрібно вчити участі у виробленні економічних або навіть політичних рішень різного масштабу. Діти повинні чітко бачити, що їхня думка дійсно інтегрована до загальнодержавної політики, яка підзвітна і юним виробникам. Лише в такому випадку вони виростуть зрілими керівниками, які зважають на волю мас. У школяра повинні бути нормою турботи всесвітнього масштабу. Він повинен відчувати себе творцем,

революціонером. Виробити ж почуття революціонера можна тільки через участь у справді революційній практиці.

Що все це серйозніше, ніж просто навчання дітей деяким навичкам самообслуговування, видно з наступних слів К. Маркса: "Раннє з'єднання продуктивної праці з навчанням є одним з наймогутніших засобів перебудови сучасного суспільства". К. Маркс має на увазі перебудову суспільних відносин, а не просто виробництва. І це зрозуміло, тому що через формування дітей у праці, побудованій за соціалістичним типом, відбувається перетворення їх у нову людину, оновлення реальних відносин цілого покоління. Ось якого масштабу проблема дитячої продуктивної праці, ігнорування якої завдає шкоди не тільки відлученим від неї дітям, а й "несумісне з існуванням великої промисловості" (К. Маркс).

Слід мати на увазі, що праця як виховний засіб не повинна виступати самоціллю. Не сама по собі робить вона потрібну нам виховну справу, а тільки тоді, коли вона організована так, що людина не просто "ішачить", а активно діючи, бере участь у певному конкретному способі суспільного життя, і ця її активність отримує відповідне громадське, політичне, моральне та ідейне спрямування. Звідси й праця школярів повинна бути організованою, і так включатися до продуктивних сил країни, щоб

самі маленькі виробники включалися при цьому до соціалістичних виробничих відносин та діяли з цих позицій. Саме ці відносини і їх тип є визначальними для сукупності всіх інших суспільних відносин, в тому числі моральних, юридичних, політичних, естетичних тощо. Потрібно доводити справу до суспільно значущої праці й через неї – до формування світогляду і способу життєдіяльності.

Завдання нашої системи освіти – організувати працю так, щоб у кожного учня сформувався колективістський спосіб життєдіяльності.

Як здійснюється таке сходження – від безпосередньо простих форм праці, з якими має справу дитина, підліток, через цілу систему зв'язків і опосередкованих форм до усвідомлення та участі в організації праці, і, нарешті, до матеріалістичного світогляду, – добре показала Н. К. Крупська [42].

Зрозуміло, для цього дорослі повинні ставитися до такого маленького за віком учасника загальнодержавної продуктивної праці як до громадянина, члена суспільства (а не мало як до "брата меншого") й з повною довірою. Виступає якимось по радіо керівник одного великого індустріального підприємства і як приклад турботи й уважного ставлення до молодих робочих свого заводу видає наступну інформацію: "Якщо хто погано працює, – викликаємо ... батьків". Але ж це непристойно робити навіть у школі.

Надзвичайно важливою є й вимога В.І.Леніна розвивати самодіяльність дітей в школі. Вона має глибокий філософський зміст, тому що мова йде про зародження і прищеплення прийдешнім поколінням того, що повинно розвинути вільну, творчу людську, комуністичну діяльність як самодіяльність. Але чого майже зовсім не водиться в школі, так це якраз самодіяльності. Так що в школі, у ВНЗ ще далеко до справжньої самодіяльності. Тут безроздільно панує його величність кураторство. А потім дивуємося, чому це наші випускники такі несамостійні, безініціативні тощо. Самі ж намагаємося все робити за своїх вихованців. Точно, як в школі. Нам так легше (щонайменше, буде кому дати догану в разі "НП"), але чи корисно тим, кого опікають? Н. К. Крупська обурювалася, що в школі керують гуртками вчителі, а не учні. У нас же навіть у ВНЗ небагато знайдеться гуртків, якими керують самі студенти.

А це питання принципове. І не тільки в тому тут втрата, що без самодіяльності можна сформувавши тільки виконавця, а й в тому, що по-справжньому вчиться (і навчається) тільки той, хто вчить інших. І тому слід навіть спеціально організувати навчання у ВНЗ так, щоб студент протягом усього терміну навчання мав можливість всьому, що дізнається сам, навчати інших з усією відповідальністю за результати такого навчання. Подібна практика дає можливість

студенту вчити-ся (вчити себе), бути суб'єктом виховання, а не просто споживачем інформації. Тільки так його знання можуть перетворюватися в метод, у спосіб пізнання, добування нового знання, а не залишатися вантажем відомостей, задепонованих у пам'яті. Та й накопичена інформація до закінчення ВНЗ безнадійно застаріває (якщо вона залишилася власне інформацією), так і не дочекавшись запитання. Постійне ж переучування, оновлення її, перетрушування і, природно, невстигання за все зростаючою номенклатурою відомостей, роблять людину зовсім і постійно безпорадною.

Вихід тільки в тому, щоб з самого початку вчити не кількісно, не шляхом збільшення знань і репродуктивного їх відтворення, а так, щоб все це перетворювалося, ущільнюючись й трансформуючись в те, що дозволило б молодій людині в будь-яких нових умовах, за будь-яких змін конкретної ситуації вирішувати абсолютно нові, небачені й не передбачувані раніше завдання, тобто в метод.

Все це можливо, по-перше, якщо зміна діяльності передбачена в самому способі навчання з урахуванням того, що у випускника така постійна зміна буде способом його життєдіяльності. К. Маркс взагалі вважав питанням "життя і смерті" виховати людину придатною "для мінливих потреб у праці;

часткового робітника, простого носія відомої часткової суспільної функції, замінити всебічно розвиненим індивідумом, для якого різні суспільні функції є способами життєдіяльності, які змінюють один одного" [4, 499]. Потрібно не поспішати "завужувати" якомога раніше студентів у спеціалізації за галузями й навіть за факультетами, а давати знання в найширшому діапазоні "шляхом усунення колишнього поділу праці, шляхом виробничого виховання, зміни видів діяльності" [12, 336].

По-друге, якщо вже в процесі самого навчання наставники не привчили учня до заучування набору готових рішень і їх відтворення, на семінарах, заліках, іспитах, які завжди залишаються банальною перевіркою пам'яті, але ніяк не навчанням способу пізнання, мислення.

І, по-третє (і це головне), якщо навчання побудовано практично, тобто все досліджуване відразу ж застосовується учнем до справи, в тому числі й до справи навчання інших, результативність, ефективність і якість навчання навчання зростає незрівнянно. Не кажучи вже про те, що при цьому у фахівця формується почуття відповідальності, здатність до самоконтролю та інші важливі якості, в тому числі навички керівника, організатора.

Розкриваючи зміст формули "зв'язок навчання з життям, з виробництвом", не можна обійтися без дороговказних ідей В. І.

Леніна, сфокусованих до майбутнього, що стають в наші дні теперішнім. "Не можна собі уявити ідеал майбутнього суспільства, – писав він, – без поєднання навчання з продуктивною працею молодого покоління: ні навчання й освіта без продуктивної праці, ні продуктивна праця без паралельного навчання й освіти не могли би бути поставленими на ту висоту, яка потрібна сучасному рівню техніки й стану наукового знання. Цю думку висловлювали ще старі великі утопісти; її цілком поділяють й "учні", які саме з цієї причини, між іншим, і не виступають принципово проти промислової праці жінок і підлітків, вважають реакційними спроби заборонити зовсім цю працю та наполягають лише на постановці її в умови цілком гігієнічні" [18, 485].

Як дитина не може отримати навчання, освіти, формування без продуктивної праці, так і доросла людина не може здійснювати виробництво без постійного навчання, безперервної (висхідної) освіти.

Коли ми читаємо у В. І. Леніна: "... для того, щоб з'єднати загальну продуктивну працю з загальним навчанням, необхідно, очевидно, покласти на всіх обов'язок брати участь у продуктивній праці" [18, 486], не можна не звернути увагу на те, що саме "на всіх" і "обов'язок", бо тільки "обов'язкова продуктивна праця є ... умовою загального й всебічного людського розвитку" [18, 486].

Отже, включеність до продуктивної праці потрібна не тільки для тих, хто обрав собі робочу спеціальність, а для нормального розвитку в людину, в особистість. І позбавити людину, яка формується, продуктивної праці – це все одно, що позбавити її розвитку, позбавити її можливості сформуватися в людину за людським типом. Тому-то праця і повинна бути загальною й обов'язковою в загальній обов'язковій освіті. Навчання без продуктивної праці - "погана наука", яка "лише трохи краща, ніж наука неробства" [4, 499].

Школа словесна без продуктивної праці неодмінно стає, як застерігав В. І. Ленін, "школою навчання, школою муштри". Так-так, саме муштри, для чого зовсім не обов'язкове марширування, а достатньо будувати навчання на запам'ятовуванні, вивчанні, заучуванні, утриманні в пам'яті й точному відтворенні всілякої інформації, теоретичних положень, формул, визначень, правил, розвитку алгоритму, тобто саме так, як в основному і робиться зараз у школі, та й у ВНЗ. І, навіть, якщо все при цьому витримано за всіма правилами формальної логіки, це буде типова інтелектуальна муштра. Головою, виявляється, теж можна "карбувати крок" ("карбувати алгоритм"). Не крокуючи на плацу, а сиднем сидячи на цылком теоретичному уроці, все звести до "ать – два", "сіно – солома", "або – або", "А = А". Коли запитують

про це, то потрібно відповідати так, а буде запитано про те, то відповідати вже сяк. Тетяна Ларіна? - Образ морально стійкої дівчини. Катерина? - "Промінь світла". Печорін, Онегін? - Зайві люди. Рахметов, Віра Павлівна? - Кращі люди. Базаров, Марк Волохов, П'єр Безухов? - Люди трохи гірші тощо.

І хіба не продуктом такого інтелектуального марширування є той сумний факт, що абітурієнти прагнуть назбирати більше (до 80!) готових, кимось написаних творів на ймовірні теми. І не для того, щоб списати на вступному іспиті. Ну, що ви, не можна! Все чесно заучується на пам'ять і сумлінно відтворюється. І до цього способу вдаються не тільки безнадійно слабкі випускники, а нерідко навіть відмінники, які, виявляється, іншого способу підготовки й не знають, і на ваше здивування реагують не меншим здивуванням, не розуміючи, чого ж ви хочете від них та що тут поганого. Ох, це "вивчив"! У школі це і мета, і критерій, і найвища похвала. (Що стосується викладання літератури в школі й підручників з літератури, то цікава й повчальна в цьому відношенні думка Н. К. Крупської, яка, якщо зовсім коротко сказати, зводиться до наступного: навчати потрібно письменницькій майстерності, а не споживанню літератури. І такий підхід є найбільш результативним не тільки в навчанні літературі, а й інших предметів.)

Дотепер у ВНЗ ви можете почути від студента, у якого в екзаменаційному білеті з філософії виявилось питання "Закон заперечення заперечення": "Це що, розповідати про те, як росте ячмінне зерно?"

Питаю якось сусідських хлопчаків, які за новітньою програмою в молодших класах вивчають алгебру: "А чому ми отримуємо саме такий результат у даній задачі?". Відповідь хлопців з приводу різних завдань пролунав однаково: "Тому що є така формулка".

А це хіба не муштра, коли маленьку людину, на її нещастя, "облагодіяли" - відібрали як здібну до спеціальної школи, й вона світла білого не бачить. (Це і в прямому також сенсі, оскільки весь світловий день у дитини зайнятий уроками, домашніми завданнями. На чисте повітря потрапляє тільки з настанням темряви.) Одних завдань по сотні в день задають. Або ось ще: щоденні, майже п'ятигодинні (крім шкільних уроків), виснажливі тренування зовсім юних гімнасток спортивних шкіл у задушливому залі (і в літню спеку теж) до знемоги й сьомого поту (теж у буквальному сенсі). І як мені, темному, роз'яснили, це вкрай необхідно для користі самих же грацій – попереджає, мовляв, збільшення ваги й виробляє пристосовність організму спортсмена до умов майбутніх змагань в багатолюдних

приміщеннях. Так само і волейболісти, і боксери "працюють" серед літа тільки в приміщенні. Цього мені так і не дано зрозуміти, як і спокійних, в тоні само собою зрозумілого, розмов наставників із фізичної, вибачте на слові, "культури" про так звані професійні (?!) захворювання юних спортсменів. Тільки й чути: "у цього меніск, а у того зв'язки" (розрив, значить, цих самих зв'язок). Суцільні травми й не тільки тілесні, але і душевні – продукт все тієї ж муштри. А взагалі-то, чи варто робити упор на підготовку спортсменів, може бути все ж краще зробити ставку на фізичну КУЛЬТУРУ?

Про музичне навчання й годі казати. Ось вже де всім муштрам муштра. Тож не дивно, що багато молодих людей у день закінчення музичної школи з полегшенням закидають інструмент і не підходять до нього роками. А частіше "закінчують" свою музичну освіту десь на півдорозі, з радістю погоджуючись ходити в "нездібних". Відпрацьовувати до досконалості в нескінченному повторенні протягом року пару-другу музичних речей – ненормальне для нормальної дитини явище. Це приблизно те ж саме, що вчити людину читати й розуміти літературу шляхом багатомісячного перечитування (по кілька годин на день) двох оповідань, поки бідолаха не навчиться це робити на рівні майстра художнього слова. Неважко уявити результат такого навчання. Та й уявляти не потрібно – результати зустрічаються на кожному кроці.

Хіба мало дітей навіть середнього віку не люблять читати книги? І все тому, що дорослі, дотримуючись порад радіопередачі "Дорослим про дітей" вчити читання дітей самостійно вдома, до школи, зробили це за всіма правилами антипедагогічного свого розуміння і, звичайно ж, прищепили огиду до цієї процедури на все життя. Але ж як важливо якраз на початку навчання закласти правильну, з урахуванням досягнень педагогіки, основу формування технології читання, рахування тощо.

Школа «учоби». Тільки й чує дитина: "Учи! Учи! Запам'ятовуй! Розкажи, перекажи, знову вчи! "Кінця цьому "учи" не видно. Спершу вчитель розповідає на уроці. Потім учень (на цьому ж уроці!) переказує те, що розповів учитель (закріплювали, значить). Потім задають прочитати те ж саме в підручнику (за "ліхтариками" або за параграфами) вдома, з побажанням переказати собі вголос. А потім знову вголос це ж переказати, але вже вчителю на наступному уроці (перевірка знань!?). А десь у середині цього циклу, звичайно ж, підключається батько, який захотів внести свій особистий внесок в інтелектуальне вдосконалення дитини (пам'ятаючи суворий наказ школи: простежити, проконтролювати й не перекладати все виховання на школу) і теж ... Правильно. Вгадали. Вимагає переказати йому вивчене. Як правило, резолюція одна: "Прочитай ще раз" (або "ще раз програй річ", якщо мова йде

про гру на музичному інструменті, або "крутни ще разок" в спортивному навчанні тощо). Зайвий раз, мовляв, не завадить. Все це стає нестерпним для нормальної дитини й для здорового дитячого організму. І все тому, що навчання перетворено в заучування, в школу, у вишколювання, муштру, дресуру.

Може, у ВНЗ знайдеться порятунок від такого навчання? Як би не так! Потрібно слухати викладача на лекції, записувати, запам'ятовувати, читати те ж саме в підручнику, конспектувати, переказувати на семінарі, проміжному заліку, нормальному заліку, іспиті тощо. Різниця лише кількісна, задавали в школі десятків сторінок, тут – сотні. І, звичайно ж, той самий контроль пам'яті, старанності, конспектів. Там класний керівник – організатор всіх твоїх справ і беззаперечний відповідач за них у разі чого, тут – куратор. Вся та різниця, що батьків не викликають до інституту. (Викликають, виявляється, часто-густо.)

Одним словом, і тут школа (від слова вишколювати), тільки вже вища. Остання де в чому навіть перевершила своїм школярство "нижчу" (молодшу) сестру: в школі п'ять атестацій в чотирьох чвертях, а у ВНЗ у двох семестрах сім! Учи й запам'ятовуй протягом 15-ти років. Хто таке витримає? Чи не протиприродно таке довічно-запам'ятовувальне словесне навчання для молодої людини й для його чуттєво-предметно-практично діяльної природи? І чи не від

того настільки частим у деяких школярів і студентів стає відчайдушне небажання вчитися, аж до втечі з навчального закладу? І чи не природна це реакція (рятуйся, хто може!) на спосіб навчання? Чи не в цьому одна з причин нещасної проблеми відсіву у ВНЗ (до 40% і більше)?

Молоді люди тужать за живою справою, за живою працею. Тягнуться до неї, рятують свою людську сутність. Хоча і роблять це не найкращим чином. Зупинити цю стихію й поставити все на своїй місця може рішення введення до навчання предметно-практичного, активно-діяльного моменту, продуктивної праці (що, крім іншого, перетворює учня з об'єкта навчання на суб'єкта виховання).

Ми зараз розплачуємося за те, що в школі панувало словесне, мовне навчання – коли йдуть від мовних форм, а не від діяльності. При опорі на предметно-практичну активну дію дитини в залученні її до всіх досягнень людської матеріальної й духовної культури, створеної історією людства, "висловлювання", якщо так можна висловитися, вираження в мові логіки опановуваної справи і перетворення останньої в логіку мислення відбувається природно й результативно для розвитку її мислення. Але в плані наслідку, вторинності, а не основи. Якщо ж будувати навчання навпаки – з "опорою на голову", йдучи від слова, від мовних форм тощо, то дитина змушена або бездумно запам'ятовувати мертві форми,

зачувати форму як таку, не розуміючи сенсу почутого, й по сигналу відтворювати її (без поняття, як папуга), або стихійно проробляти те, що потрібно для нормального розвитку та розуміння, але вже попри те, що вимагає вчитель і школа. Релігія знала, що їй треба для одурманення, коли проголошувала: "спочатку було слово". Дитина сама створює "методику" осягнення дійсності, її відтворення й, таким чином, через логіку справи, протягнуту "контрабандою", сяк-так, самотужки, формує логіку свого мислення. Як правильно помітив Гегель, найрозумніше, що може зробити з іграшкою дитина, це зламати її. Так і у нас – людинка, яка стає, формує своє мислення всупереч (ламаючи!) старанням дорослих.

Нагадаємо, що логіка мислення своєї сутності, власного розвитку не має. Її живе життя і розвиток – це логіка (розвиток) справи, предметно-практичної, суспільної справи усупільненого людства, іноформою чого логіка мислення тільки і є. Навчити останньому поза реальною справою та її логікою – безнадійна річ. Разом з тим саме так поки в основному побудоване навчання в школі. Поняття – це розуміння самої суті справи. Але цього не отримати шляхом вивчення готових, зовнішніх мовних форм. Школа, вчителі, й гадки не маючи про природу поняття, звичайно ж, не виробляють їх у підопічних, не розвивають поняття в учнів, а

видають готовий результат для запам'ятовування. А нам потрібні, наполягає Ф. Енгельс, не такі готові результати, скільки шлях до них: "Висновки – ніщо без того розвитку, який до них привів ... висновки більш ніж марні, якщо вони перетворюються на щось самодостатнє, якщо вони не стають знову засновками для подальшого розвитку "[11, 585]. І таке суцільне "ніщо" якраз і пропонується тим, хто навчається і в школі, й у ВНЗ. Тим більше, немає в цих закладах реальної справи такого рангу, яка викликала б до життя діалектичну логіку мислення. Вищеописана біда наочно проявляється у вивченні іноземної мови. Остання тому й залишається незнаною в школі (і, чого гріха таїти, у ВНЗ теж), що її "вчать" як власне мову, тобто від мови, а не від справи. А подивіться, як вправно нею опановує дитина, коли вона потрапляє в гущу діяльності та спілкування, де дії лише супроводжуються цими мовними формами, що викликаються потребами практичної справи. Спочатку була справа. Безпосереднє вивчення мови як такої та її граматико-синтаксичних законів і правил не стає логікою мислення учня. Він так і не мислить мовою, що вивчається. Він мислить своєю, мовою своєї практичної справи, мовою свого дитинства, а потім "переодягає" думки у форму, яка вивчається. Мова так і залишається об'єктом зовнішнього дослідження (анатомічного), розкладеним на лабораторному столі,

а не формою поняття (розуміння), засобом вираження думки й передачі її іншому.

Але ще дивніше те, що школа примудряється так само побудувати навчання навіть рідної мови. Більш того, всі досліджувані предмети розглядаються як власне мовні, що вимовляються, форми, всі науки постають перед учнем, перш за все, як різні мови (які вчити – не перевчити). Спробуйте таким способом осягнути закони, логіку самого досліджуваного об'єктивного руху дійсності.

Природно, що отримане в результаті такого словесного, лекційного, мовного інформативного, заучувального навчання знання (якщо воно навіть багатознання) не стає, не перетворюється не тільки в метод, але і в матеріалістичний світогляд, не матеріалізується у спосіб діяльності, а залишається тим самим вантажем, складованим у пам'яті запасом інформації, яка відклалася шар за шаром, та береться до уваги й може бути видана за вимогою.

Словесне навчання не стає вихованням. Не в змозі воно сформувати й переконання. Найбільше, що воно може, – виробити віру. Але цього-то якраз не потрібно робити ні в якому разі. В. І. Ленін вважав, що люди "дійсно освічені, за яких можна ручатися, що вони ні слова не візьмуть на віру" [33, 391].

В результаті того, що і, власне, виховання залишається словесним, трапляється, що, наприклад, ідейність молода людина розуміє як необхідність говоріння про ідейність, політичність – як необхідність згадки про політику, зв'язок з життям – як розмови про важливість зв'язку з життям; народність твору, партійність, класовість тощо – як обов'язкова наявність цих слів у контексті; застосування діалектичного методу – як вірнопідданські, схвальні, апологетичні розмови на адресу цього методу або включення до кожної фрази слова "діалектичний" або "як вчить діалектичний матеріалізм» як такого собі підсилювача значущості сказаного; реагування на постанову – як розмови про важливість постанови або цитування місць із неї тощо.

Наївні люди вважають, що варто ввести викладання етики в школі, прочитати (вимовити) в лекціях положення і висновки цієї науки, довести до відома дітей (і не як-небудь факультативно, а в нормативному, узаконеному, освяченому благословенням міністерства курсі й за добротною багатогодинною програмою), "закріпити" на уроках, гарненько проекзаменувати, чи все сказане (весь звід норм, принципів моралі) слухачі запам'ятали, і моральність покоління буде забезпечена, із кожного, хто відмінно засвоїв положення етики, ми отримаємо особистість з найкращими морально-етичними параметрами, скроєну, "змодельовану" (так

буде звучати більш сучасною) за найкращою, оптимальною програмою.

А річ тут все в тому ж: це не справа знання, моральність – не в компетенції знаного. Моральне виховання молоді "має полягати не в тому, що їй підносять ... правила про моральність" [29, 313]. Зверніть увагу, є, наприклад, "Правила поведінки учня". Розвішені вони на всіх поверхах всіх шкіл, і вчать їх напам'ять, і питають, і відповідають. Ну і що? Приблизно такий же результат буде й з курсом етики в школі. Та й науку шкода. Адже, справді, це зовсім не те, але це бачиться тим, хто пропонує вводити її в школі. Той, хто знає, що це таке, не буде змушувати її виконувати не властиві їй функції, не буде перетворювати в щось схоже на правила хорошого тону, пристойної поведінки. Сам такий підхід – від понять - перетворює її у свого роду "катехізис".

А ще більше шкода учня, який, хоча й формується ще, але – людина (і теж хоче "звучати гордо"), але який може здорово постраждати, бідолаха, якщо ми в шкільних класах і коридорах замість учнів будемо бачити "системи, які саморозвиваються", доля яких - "відбір наявної інформації". Для чіткого і безперервного функціонування таких "систем", звичайно ж, цілком достатньо моралі, що розуміється деякими авторами як алгоритм, "згідно з яким ЕОМ виробляє свої дії: того робити не можна ні в якому разі,

це можна робити за умови ... І так далі". Тільки "і так далі", мабуть, зайве, тому що далі, як то кажуть, вже нікуди. І давайте краще не будемо навіть "за умови", а зовсім навпаки - "не можна ні в якому разі".

І вже, звичайно ж, не таке розуміння моралі мав на увазі В. І. Ленін, коли говорив, що вся справа виховання, освіти і навчання повинна бути вихованням комуністичної моралі. І найголовнішими елементами вирішення цієї справи він вважав не заучування гасел і брошур про комунізм, а те, щоб "всі завдання свого вчення ставити так, щоб кожного дня ... молодь вирішувала практично ту чи іншу задачу спільної праці" [29, 318].

Словесно-мовне, інформативне навчання спокушає ілюзією економності. Навіщо втрачати сили й час на довгу і дорогу практичну виробничу діяльність (і без того ледве встигаєш перелопатити гори інформації)? Чи не краще, минаючи цю клопітку справу, організувати безпосередню передачу готових теоретичних висновків, положень, формул (щось на зразок переписування з однієї магнітофонної стрічки на іншу) і домагатися досконалості в цьому напрямку? Натуралістичний підхід до розуміння природи людини та її мислення якраз і заохочує пошуки якогось чудесного, психологічно або технічно придатного способу безпосереднього "закачування" інформації в мозкову порожнину кожного окремого

індивіда. Включив на ніч магнітофон – на ранок прокинувся інтелектуалом (поліглотом, наприклад). Або ще краще: пересадити б клітини, а то й молекули від визнаних інтелектуалів із закодованою добrotною інформацією, і справу зроблено. Швидко, вигідно, надійно, економно. Як в ощадкасі. І цілком гуманно, не хвилюйтеся. Від покійних адже. Чого пропадати даремно, так би мовити, вторсировині. А в перспективі дехто навіть обіцяє "організацію інформаційного нуклеїнового фонду мозку, з якого будуть брати нуклеїнові кислоти, що містять інформацію, для ін'єкцій, призначених ненавченим і малообдарованим людям". Це вам уже цілий, банк, а не районна ощадкаса. До речі, саме така солідна назва й уготована цій майбутній установі. Неясно тільки, за попереднім записом будуть давати чи за живою чергою, за скільки й кому покладені пільги щодо "без черги"? Як довести, що саме ти – безнадійно ... достойний раніше, ніж інші, отоваритися?

Спокуса, звичайно, велика. Сидиш собі, склавши руки, і отримуєш без всяких турбот інтелект "вищий сорт", на рівні світових стандартів (а то й імпорт, якщо пощастить). Але якраз таких любителів "отримати інтелект, не докладаючи рук", доведеться розчарувати. Жоден з подібних проектів не має майбутнього. І без такої суттєвої деталі, як руки, тут ніяк не обійтися. Явно недооцінюється роль рук і в шкільному вихованні. Прагнуть навіть

якось розділити дітвору на "головастих" (майбутні Ейнштейни) і "рукатих" (майбутні слюсарята), явно віддаючи перевагу першим. Навіть якщо відволіктися від того, що їх "безрукість", практична незграбність і безпорадність самі по собі є потворністю, як і від того, що називається "лінуєшся руки простягнути – протягнеш ноги", слід мати на увазі, що в результаті недовантаження або відключення від роботи рук постраждає насамперед голова. Це тільки здається, що росте собі дитина, вдосконалюється структура і "механізми" її голови, мозку, поліпшується перероблення і збільшується кількість накопиченої інформації, підвищується її якість тощо. (Останній сучасний двієчник мислить на голову вище фонвізінського недоросля; сучасний дурень – не товариш Омелькові - дурневі минулого.) Руки ж, мовляв, так, при голові.

Зрозуміти, що руки – всьому голова, а психіка людська, мислення є функцією предметно-практичної діяльності й похідна від роботи рук, не так легко. (Слід настійно рекомендувати прочитати про це цікаву статтю Е. В. Ільєнкова "Становлення особистості: до підсумків наукового експерименту" [39].) Як нелегко було і людству у своїй історії дочекатися такого рівня розвитку предметно-практичного виробничого діяння рук людських, щоб людська голова, нарешті, змогла додуматися (К.

Маркс, теорія марксизму), що людина, "впливаючи за допомогою цього руху (руки, ноги, пальців) на зовнішню природу і змінюючи її .. одночасно змінює й свою власну природу" [4, 188]. Але, усвідомивши це, зрозумівши, що у філогенезі лише разом з рукою розвивалася голова й що те ж саме відбувається в онтогенезі – індивідуальному розвитку, слід свідомо організувати виховання таким чином, щоб предметно-практична діяльність у всій активності рук, фізичної праці займала відповідне місце на кожному ступені поступального розвитку індивіда.

Як говорив К. Маркс, "людина створює продукт, пристосовуючи зовнішній предмет до своїх потреб, і в цій операції фізична праця й праця розумова з'єднуються нерозривними узами подібно до того, як в природі рука та голова не можуть обходитися одна без іншої" [9, 190]. Так і слід будувати виховання й навчання – з великою увагою та обережністю до цих нерозривних зв'язків і нерозривних органів в їх суспільному функціонуванні.

Про неприпустимість недооцінки ролі й місця активності ручної праці, практики в навчанні й вихованні тим більше потрібно пам'ятати, якщо думати про розвиток інтелекту. (До речі, в цьому ви можете легко переконатися самі. Дайте можливість дитині грудного віку більше діяти пальцями, і ви з подивом виявите, як

вона рано і кмітливо заговорить і взагалі буде дуже тямущою малою.) Неповага, зверхнє ставлення, а то і зневага до рук і їх роботі в шкільному навчанні й вихованні, недооцінка ролі їх активності у формуванні інтелекту не проходять дарма, ще ж і надто, мстять заднім числом. Неувага до рук, недовантаження рук, як правило, і перш за все "б'є по голові". Чи не звернули ви увагу, як ті самі хлопці, які були такими кмітливими в молодших класах, у старших, часом, стають невпізнаними: перетворюються на якихось тугодумів, безглуздох, нетямущих, некмітливих, безініціативних, які дратують батьків і вчителів своєю тупуватістю? ККД навчання катастрофічно падає (навіть вірш, який в молодших класах запам'ятовував з другого прочитання, зараз зубрить цілий день і немає впевненості, що запам'ятав). З'являється лінощі думки, творчий порив згасає. На будь-яке звернення старших – одна відповідь: "А що таке?" На будь-яке пропозицію щось зробити - "А чому я?!".

У чому ж все-таки справа? Хіба не зростає постійно кількість уроків, предметів, завдань, не ускладнюються теорії в старших класах? Феномен намагаються пояснити й віковими особливостями організму, спадковими й тому подібними індивідуальними, незалежними від вихователів причинами.

Це – розплата за інформативність, розтягнуте навчання за параграфами, "ліхтариками" й іншими дрібними порціями, які нещадно паралізують всяку живу цілісність і перетворюють навчання в набір частин, в анатомію, в труп, що здатні сформувати лише одностороннє аналітичне мислення. Розплата за понуро одноманітне навчання без урахування віку й поступального розвитку учня, за відсутність сходження в методах навчання, виховання і заміну їх суцільним поступовим екстенсивним збільшенням доз інформації. Але найголовніше – розплата за відсутність предметно-практичної діяльності, живої продуктивної праці й поступального ускладнення її форм у розвитку, без чого будь-яке навчання і виховання, в тому числі й виховання інтелекту (а його таки виховують, а не "навчають"), приречене на неуспіх. Непродуктивна дитяча праця "залишає дитячий розум порожнім" (К. Маркс), а відсутність продуктивної праці – тим більше. Просто нема чому викликати до життя потребу в інтелекті, в думці. Зовнішнім же нагнітанням можна затрамбувати "кагати" пам'яті інформацією (нехай "зимує", знадобиться), але не можна викликати потребу в розвитку розуму. Така людина може бути "в курсі справи" в різних областях. Але не більше!

А можна будувати процес навчання і вдосконалення теоретичного мислення так, щоб "всю дорогу" будь-яка ідеальна

форма, теорія, схема тощо у русі мислення молодого людини так чи інакше викликала практичною потребою, була б теоретичним, ідеальним виразом дії (і потреби в ній), відтворенням (в тому числі й випереджальним) того, чого поки що не було справді, але що має з необхідністю вийти з дійсної дії й втілитися потім у дійсну ж дію.

Ту ж математику, на яку помилково покладаються основні надії в розвитку теоретичного мислення, слід вивчати (щоб вона виконала свою дійсну функцію) не як самоціль, а неодмінно у зв'язку з практикою, як вторинне практики, її момент, як породження і наслідок практичної потреби. Те ж і з вивченням мови. Н.К.Крупська вважала за необхідне виховувати потребу передавати яскраві переживання не менш яскравою мовою. Ось цю потребу і слід "спрямувати в русло вивчення мови" [41, 80]. Неважко помітити, що все це означає не просто завчати й не заради запам'ятовування. Це було б те сама «учоба», яку, за словами В.І. Леніна і Н.К.Крупської, потрібно вигнати з наших навчальних закладів.

Слід зрозуміти, що формування інтелекту, розуму, теоретичного мислення (про вдосконалення чого так турбуються доброзичливці від педагогіки) здійснюється у сфері практики. І найтурботливіша турбота про інтелект, і спроба досягти успіху в його розвитку, минаючи практику, шляхом гіпертрофованої уваги

безпосередньо до "його величності" інтелекту, нерезультативні й завдають шкоди самій "величності".

Довелося якось спостерігати студентів-практикантів – першокурсників медучилища і четвертокурсників медінституту – в умовах надскладного відділення великої лікарні. Перші у своєму навчанні йдуть зазвичай від практики – через місяць після початку навчання вони вже в клініці, другі потрапляють туди після трирічного слухання теоретичних курсів лекцій. Так мало того, що перші предметно-практично діють куди вправніше, спритніше, кмітливіше, впевненіше, результативніше, гнучкіше реагують на нестандартну або ситуацію, яка швидко змінюється; вони краще засвоюють і теорії, які слід знати при такій діяльності. Теоретичні положення ними схоплюються моментально й з легкістю, більш глибоко, повніше, більш наповнено, доречно, а не просто заучують про запас, бездумно (колись, мовляв, згодиться). Поняття і визначення при такому навчанні вінчають рух дійсного стану речей до змісту знання, до істини й включають до підсумку, до повного визначення весь шлях до себе і перш за все практику, що і є вимогою діалектичної логіки. І самі поняття, звичайно ж, у них набагато більш розвинуті і набагато змістовніші, ніж у тих, хто йде у вивченні безпосередньо від понять. І це зрозуміло, дійсність їм

дана у формі практики, а не у формі споглядання, що і відповідає сутності самої природи людського пізнання.

Інститутські ж у всьому відрізняються. Ходять як неприкаяні, кожен раз підглядають у конспекти й болісно згадують все те, що чули на лекції, що вивчали "всуху", намагаються якось "верифікувати" і пов'язати абстрактні уявлення, що колись, якось склалися на теоретичних заняттях, з тим, що зустріли у справжнього, а не уявного хворого. Про вихід за межі уявлення й елементарно-розумового освоєння годі й говорити, зате дуже часто звертаються до аналогій, мимоволі прагнуть підтягнути дійсну картину під теоретичні положення, схему, а то і свої уявлення, що склалися при заучуванні цих положень, усюди їм ввижаються ознаки досліджуваних з сьогодні на завтра захворювань. Навіть у себе вони знаходять всі симптоми чергових вивчених хвороб, що цілком зрозуміло – навчання "від понять", як правило, створює благодатний ґрунт для містифікацій.

І в дії, яка, власне, і є "пусковим механізмом" потреби в думці, теоретичному освоєнні дійсності, обидві групи значно відрізняються. Якщо перших буквально не відрізнити від професійних працівників лікарні (хіба що по юних обличчях) – всі вони "при справі", настільки органічно вписуються в ритм спільної справи і цілеспрямованого руху єдиного "організму" клініки, то

других відразу видно по тому, що вони не вписуються в цей ритм загальної справи, по недолугості. Вони – як чужорідні тіла, які переміщуються хаотично і ніяк не займають певного місця на «орбітах» загальної системи діяльності. Такі собі "вільні електрони". Невпевненість і нерішучість не тільки в діях, а й у знаннях; у міркуваннях так і просвічує спроба відтворити текстуально записане в конспекті. І ця саме форма нерідко так і залишається змістом думки, і за нею, з такими трудами викопаної з куточків пам'яті, нічого не стоїть (і вона нічого не варта). Змістом цілепокладання тут є не стільки лікування конкретного хворого в його особливості, скільки демонстрація своїх знань, а точніше, можливостей пам'яті та здібностей до старанного відтворення вивченого.

Запитував більш ніж у десятка початківців з медучилища і приблизно у такої ж кількості старшокурсників медінституту: "Чи зможете не дати загинути людині від серцевого нападу, якщо, крім вас, потерпілому сподіватися не буде на кого?" Цікаво, що перші, всі як один, впевнено відповідали, що "не дали б", "аякже", "звичайно!". І судячи по заходах, які збираються зробити в такій ситуації, переконуєшся, що таки не дали б. Відповіді на те ж питання майже всіх студентів медінституту були негативними: "Ну,

що ви!", "Я тільки вчуся", "Не знаю", "Проходили, але не впевнений, що вийде".

Я б хотів потрапити (якщо ніяк не можна, щоб не потрапити взагалі) до першого, молодшого, але такого впевненого, до такого, що гарантує успіх. Мій юний друже! Я-то знаю, що твої гарантії не так надійні, як тобі здається, але все-таки я волів би, щоб в тяжку хвилину поруч опинився саме ти, а не інший.

Не тільки ВНЗ не повинен перетворюватися в школу, продовжувати школу, а й школа не повинна залишатися школою. І, звичайно ж, коли йдеться про необхідність повернути її "обличчям до практики", то мається на увазі не зневага до теорії, не заміна загальноосвітніх предметів горезвісним домогосподарством або уроками "праці", не повернення до емпірії замість розвитку теоретичного мислення. Зовсім ні. Йдеться про те, що в будь-якому навчанні, в тому числі й практичній трудовій діяльності, повинна бути «незримо присутня» предметно-практична потреба, яка, у свою чергу, викликає дійсний інтерес учня до предмету навчання.

Думаєте, чому підлітки так часто уникають навчання, поспішають скоріше розлучитися зі школою? У них буквально "руки сверблять" (перш за все руки) за справжньою роботою. І якщо їм раз у раз "давати по руках" (а саме такий стиль виховання переважає у дорослих - «Не можна! Не займай! Не роби! Не смій!

Без тебе обійдеться. Твоя справа – уроки вчити!» тощо), то цей енергійний народ починає сам "давати рукам волю", "розпускати руки", тобто діяти, але не найвдалішим чином.

Тепер ми, дорослі, з дивовижною одностайністю кидаємося по тривозі (полундра!) приборкувати малого і, звичайно ж, з позицій найбільш випробуваного, страшенно "педагогічного" методу (не так педагогічного, як страшенно), прагнемо прибрати його до рук і вдаємося, у свою чергу, не до найвдаліших засобів. І свої-то руки при цьому часто не залишаємо в бездіяльності. Для виправдання безуспішності вжитих акцій обзивають "противника" "важким" і твердимо це бідоласі, поки він і сам не починає вірити в це й діяти в повній відповідальності цим визначенням.

А насправді «важкі» – дорослі. І підліткам з нами – такими нетямущими, впертими, невмілими, негнучкими, такими що відвикли від живої всебічної діяльності, нецікавими, що не терплять заперечень, нудними, односторонніми, занудними (досить і цього) - куди важче. Їм би наші турботи! І якщо дорослі не знають, що з підлітком робити, але хоч якусь надію мають на майбутнє, то незрозуміла, недосвідчена, самотня, принижувана на кожному кроці (і недовірою, і контролем, аж до перевірки кишень, і нескінченними оцінками всіх сторін її діяльності) дитина

залишається на межі відчаю, не маючи ніякої надії на наше перевиховання. І ми самі зробили все, щоб дати їй це зрозуміти.

Часто навздогін тому, хто тікає зі школи, зривається з вуст вчителів: "Ну, постривай! Потрапиш в армію, там старшина виб'є дурість з твоєї голови, відразу з'явиться бажання вчитися!". Воно й справді, після армії приходили невпізнанно перетворені хлопці й, дійсно, з невгамовною жадібністю до навчання. Але результативність Радянської Армії у виховному відношенні була зовсім не в беззастережній, незаперечній владі товариша старшини з його арсеналом "бронебійно-запальних" виховних засобів у вигляді позачергових нарядів тощо. Це самі вчителі, назаймані в педагогічному сенсі, екстраполювали на армійську дійсність свої уявлення, мрії й тугу саме за тими засобами, яких, на їхню думку, їм тільки й не вистачає для результативного навчання і виховання. Треба ж якось пояснити, чому комусь вдалося зробити те, що у тебе не вийшло, ось і тішили себе антипедагогічними ілюзіями. От би йому дали волю для придушення волі вихованців ... "А то розбестили молодь, нема чого з ними церемонії розводити", "менше вигадували б всякий там всеобуч та стовідсоткову успішність", "гнати б тих, хто не хоче вчитися або нездатний до навчання, наполовину менше залишиться, але зате з ними можна буде працювати, можна буде говорити про успішність". Або

"штрафувати батьків", "менше давати розмовляти, а то занадто язикаті стали, все їм доведи: чому таку позначку ставиш, а не іншу? За що виганяєш з класу? Чому читаєш чужу записку, вивертаєш кишені? Це, бачте, принижує його гідність. Чого понавигадували. Малі ще, не доросли" (і далі про молоко, яке не обсохло, і яйця, які вчать курей). "Учитель я, і роблю, як хочу". "Занадто багато їм дозволено, поважати, боятися старших перестали" тощо. (Всі вирази взяті з листів – відгуків вчителів на статті автора, опубліковані в "Комсомольській правді".)

Зісковзнувши з єдино результативної виховної основи – продуктивної праці – і переключившись у практиці виховання на засоби зовнішнього впливу (з опорою на вольові рішення зверху, покарання, контроль тощо), вчительське мислення не може запропонувати нічого іншого, крім ескалації виховних засобів у цьому ж пригнічувально-карному напрямку (аж до відчайдушних і абсурдних).

Але при такому стані речей й від підлітків нічого іншого, крім контрвольових вчинків і контрескалації почуття конфронтації й бажання протидіяти, годі чекати. У відповідь на «різки» вони можуть взятися за «металолом». На посилення вимог вони дадуть відповідь жорстокістю. Придушення волі підлітків до інфантильного стану (що нас теж не влаштовує) рано чи пізно дасть перехід в

протилежність. І цілі армії такої "інфантерії" будуть шукати привід спробувати свою силу.

Підлітки, говорив М. І. Калінін, здійснюють набіги на чужі сади не тому, що їм хочеться поїсти фруктів (у кожного з них цього добра вистачає й у своїх дворах), а тому, що таким чином є шанс отримати заряд солі у відповідне місце. Це вихователю потрібно знати й враховувати при організації заходів для такого контингенту. У цьому, можливо, вся сіль підліткової поведінки. Так даймо їм і "сади", і "сіль" - ризик у відповідних культурних формах для апробування своїх особистісних сил і можливостей в очах однолітків. Не треба сюсюкати з ними, терзати й тиснути їх своєю волею. Розуміння всього цього найкращим чином проявив письменник Аркадій Гайдар, коли написав книгу «Тимур і його команда», зміст якої переріс у масовий рух державного масштабу.

Насправді ж виховний і перевиховний ефект армії – в наявності там практичної живої діяльності та у відсутності будь-якого практично не необхідного теоретизування. Тут потреба в дії править усім. Жодні теорії тут – не самоціль, а призначені виключно для негайного застосування, віддачі (програвання) у практичній справі, що дає практичні результати (які негайно забезпечують перевірку істинності й зв'язок з метою). І зате вже ті теорії, потреба в яких викликана життям, практикою, засвоюються зразу, швидко,

досконально й на вищому рівні. Практика тут не чекає, вона буквально стріляє. Це в школі – вчи, вчи на невизначене потім, виростеш – дізнаєшся, навіщо і для чого все це потрібно. Тут же все гранично ясно, швидко і чітко. Тут він зустрічає, нарешті, дійсно живу справу, й вона-то і виховує, підтверджуючи ту істину, що вся справа – в справі. Саме тут "зарита собака" спраги до навчання. Кожному тут забезпечена безпосередня предметно-практична активна дія плюс серйозне ставлення, довіра і, звичайно ж, виняткова колективність. Це – найважливіша умова результативності, в тому числі й виховної.

На цій бадьорій ноті й закінчити б панегірик на адресу армії. Якби не одне "але" (і, мабуть, не одне), яке з'явилося не так давно, ґрунтовно вплинувши на виховну результативність армії, і воно вміщує в себе чимало, в тому числі й те, що називається "дідівщиною", і багато іншого, чого в помині раніше не було в Червоній Армії.

Схоже, що армія втрачає пріоритет і виховну міць безкорисливої колективності.

Отже, що потрібно зробити перш за все, так це вигнати з наших навчальних закладів те, що В. І. Ленін і Н. К. Крупська називали "методом мертвого навчання". "І навчання і схоластику можна і треба вбити в корені" [42, 199], якщо не хочемо, щоб вона

вбила людину в людині й дійсно перетворила його в "багатокритеріальний автомат зі складним багатокритеріальним управлінням, здатним до навчання і самоорганізації".

"Найкращий метод засвоєння знань, – наполягала Н. К. Крупська, – це трудовий метод. Знання повинні здобуватися не книжковим шляхом, а засвоюватися в процесі праці" [42, 201].
Зауважте, *в процесі, в ході праці*, а не за допомогою праці. Навпаки: *лише за допомогою мислення, але в самій праці*. При цьому не просто активність учня мається на увазі. "Ми, – підкреслює Н. К. Крупська, – розуміємо трудовий метод як набування знань в процесі продуктивної праці" [42, 201]. Йдеться про безпосередньо трудовий метод, спосіб отримання знання, а не про працю поряд із пізнанням або про «уроки праці» і так званого «трудового виховання»; про такий метод, коли практична праця викликає потребу у виявленні таких законів реальної дійсності, які недоступні, не засвоєні безпосередньо чуттєвим сприйняттям і, відповідно, викликають до життя специфічний засіб їх освоєння у вигляді теоретичного, логічного мислення (а через рух понять розкривається сутність, закон реального руху). Практика ж забезпечує засвідчення відповідності такої форми теоретичного відображення дійсному, об'єктивному стану речей.

Це важливо, цього не розуміють. Дотримання цього непорушного принципу матеріалістичного монізму або недотримання, відповідно, дасть нам розвинену людину, багату в почуттях і розумі, або нічого не дасть.

Але щоб сформувати людину й отримати на виході зі шкіл не слюсарів, фізиків, математиків, штукатурів та інших часткових агентів виробництва, потрібна не горезвісна "гуманітаризація середньої освіти", з якою зараз так носяться, а організація в стінах школи продуктивної праці, до того ж неодмінно безпосередньо суспільного характеру і відповідних останньому суспільних відносин безпосередньої колективності.

Школа повинна стати свого роду полігоном для відпрацювання суспільних відносин наступного ступеня розвиненості. За шкільний період діти повинні стати піонерами майбутнього, якби практично прожити в майбутньому, подолати інерцію буржуазного права (без буржуазії) - «принцип оплати від виробітку», навчитися праці без норми й винагороди, набути до неї смак і навички, стати практичними носіями нової дисципліни, щоб, зростаючи комунарами (як у Макаренка) не миритися з тим, що значна частина дорослих з усіма їх звичками й забобонами залишається ще в минулому, і активно, творчо, самовіддано прагнути «тягти» відсталі ділянки життя суспільства до такого

знайомого їм, відпрацьованого в шкільному колективі майбутнього. Цілком зрозуміло, що такі не змиряться з відсталістю старого покоління, консерватизмом, віджилими формами, традиціями. З такою громадянською, класовою позицією і принципами, ввібраними з молоком альма-матер вони в змозі зробити історичну справу.

Саме так виглядали справи у Макаренка в комуні імені Дзержинського. Причому, зауважте, справа виховання не було завданням учительства. Останні – вчителі – предметники, які навчають наукам, а виховання було справою самого дитячого організованого, самостійного, самодіяльного колективу і його самоорганізацією і самоврядуванням на строгих наукових підставах, у складі якого всі пости займають самі діти. Кожен член колективу займає певне місце в «механізмі» єдиної системи та несе відповідальність за роботу всієї системи в цілому.

За роки дитинства і юності можна, звичайно, нафарширувати голову учня всілякими теоретичними положеннями, математичними формулами тощо, та так, що він буде вражати інформацією, яку видає, або швидкістю розумових операцій з її переробки (хоч з естради показуй), але водночас залишиться дитиною, недоуком, тобто недорозвиненою і несформованою людиною, односторонньою, наївною, абстрактною (навіть

жалюгідним і смішним недотепою), в тому числі й в інтелектуальному відношенні, якщо мова заходить про щось інше, ніж просто підрахунки або іншу його вузьку професійна спеціалізацію, при якій він знаходиться як її деталь, складова частина, пусковий механізм тощо. Ніколи не зустрічали такого чистого (дистильованого) інтелектуала-теоретика, який пишається і хизується подібними успіхами, який непогано (утішно) виглядає, поки блискуче оперує поняттями та формулами своєї науки, але як тільки заговорить на інші теми: про літературу, поезію й особливо про політику, ідеологію, то хоч "святих винось", нічого не залишається від інтелектуальності такого інтелектуала? І називається це, по Марксу, професійним кретинізмом. І будь-якій людській дитині загрожує те ж саме, якщо не зробити її надбанням всю сукупність суспільних (соціалістичних вищої розвиненості) відносин і досягнень всієї людської культури – матеріальної й духовної – в найширшому діапазоні. Навпаки ж, зробити це в повній мірі – значить сформувати її колективістом, комунаром. Не просто знавцем і цінителем культури, споживачем культурних цінностей і багатознавцем у всіх цих областях, а саме «комунаром», яким і стає людина, врешті-решт, збагативши себе, як це показав В. І. Ленін у "Завданнях спілок молоді", усіма досягненнями людської культури. Комунар – це людина вищої

розвиненості людської сутності, способом життєдіяльності якої як раз і є сукупність дійсно всіх суспільних відносин.

Те, що зветься освітою, є не наповнення голови інформацією, знаннями, відомостями, а створення людини людиною, через привласнення, відтворення всіх суспільних відносин і перетворення особистості в ансамбль всіх суспільних конкретно-історичних відносин і становлення людини становленням.

ВЧИТИ ЗА ПОКЛИКАННЯМ І ЗДІБНОСТЯМИ. А СУДДІ ХТО?

Як тільки проходять дні, коли одним з найпопулярніших у лексиконі керівників навчальних закладів є слово "відбір" (все літо ВНЗ живуть, вірніше, їх лихоманить під цим гаслом), їм на зміну приходять інші, коли таким словом стає "відсів", "невдалий набір" тощо. Кажуть, майже четверта частина вступників відсіюється в перший же рік. Ось так, не встигли ще засіяти "ниву", а вже нумо косити. Але косити – не сіяти. Та й усі прагнуть у косарі, а не в сівачі.

Не за покликанням іде до нас молодь, нарікають ВНЗ, і в цьому корінь зла. Дорікають школі: "Не дає, не забезпечує уявлення про нашу професію, й від цього всі біди" тощо. Не важко помітити, що надії при цьому покладаються в основному на відбір. Будь методи відбору більш досконалі, якщо би більше було

хитромудрих машин і психологів для виявлення та сортування всіх претендентів за покликанням, здібностями й призначенням, і ... буде порядок. Все стане на свої місця, проблема буде вирішена. Деякі ВНЗ намагаються за допомогою відсіву (до 40% учнів на рік) виховувати повагу до своєї професії. До речі, відсів, по суті, – той же відбір, продовження його, тільки в дещо розтягнутому вигляді.

Але чи не перебільшуємо ми роль і значення відбору? Чи правильна взагалі ставка на відбір в такій справі, як народна освіта? Чи не відволікає і не підміняє, не веде в бік захоплення відбором від чогось більш суттєвого, важливого і навіть головного?

Якщо всі відбирають (і всім, звичайно, подавай най-най і в готовому вже вигляді), то хто ж буде створювати, готувати, формувати, виховувати, в тому числі і якості, які мають попит при відборах, – покликання, здібності, інтерес, та ще й неодмінно до даної професії?

А чому не розмірковувати представникам ВНЗ, наприклад, так: звідки воно, це саме покликання до металургії або до гірничої справи, до тракторобудування або до філософії, візьметься у сімнадцятирічного школяра? Адже тільки в спеціальному навчальному закладі (оскільки мова тут йде про ВНЗ), що готує фахівців, знавців цієї справи, він і може як слід дізнатися, що, власне, це таке, тобто, лише "з'ївши пиріг", зможе судити про

нього. Ось і вчить. Та так і на такому високому науковому рівні й так цікаво, щоб це захоплювало молоду людину, викликало інтерес і гордість за цю професію. І неважливо, що вона поки не дуже ясно уявляє свою спеціальність, і вибрала її випадково. (А це іноді навіть добре – не треба буде переучувати. Знаю, що це таке, з досвіду роботи на філософському факультеті.) Адже вона (при нормальному розвитку) не може знати справжню сутність всіх професій, у тому числі й даної, щоб вибрати зі знанням справи.

Ми беремо "кота в мішку", але і він теж ... "махнув, не глядя". Ми не знаємо, хто він, а він не знає, чого варті ми зі своєю професією, що являє собою наша справа. Ось і квити. Він авансує нам свою довіру у своєму виборі не менше, ніж ми йому. Ми ризикуємо, але і він не менше, а то й більше: нам що, не сподобався – відсіємо, візьмемо іншого, он скільки їх, охочих на кожне місце, а йому – на все життя. Аванс обопільний.

Ось тут-то і важливо усвідомити, що наше завдання – зробити все, щоб він не пошкодував у майбутньому, що пішов саме до нас і пов'язав з нами, з нашою професією свою долю; навчити, зацікавити, сформувати смак до цієї справи, дати широкий діапазон загальнонаукових і загальнокультурних знань, щоб молода людина не відчувала себе обділеною в порівнянні з представниками інших спеціальностей. Вона зрозуміє тоді, що даний інститут (наприклад,

залізничного транспорту або харчової, або легкої промисловості) формує фахівця-професіонала і, що дуже важливо, людину, особистість яка відповідає усім вимогам сучасного рівня науки й культури, і робить це не гірше, ніж, скажімо, авіаційний інститут чи університет. І якщо на перших порах її трохи бентежило, а то й зачіпало усвідомлення того, що буде конструювати вона не блакитні реактивні лайнери, а лише звичайні сірі локомотиви - (або трактори, або одяг), то тепер починає розуміти (і це вже залежить від нас), що не це головне і що можливостей для творчості, для вираження всіх своїх людських якостей у неї тут не менше, що її професійна справа, як і вона сама, займає місце в системі суспільного виробництва, суспільних відносин не менш важливе, ніж інші. Вона повинна побачити, що отримує в даному ВНЗ не просто вузькопрофесійні знання, навички, а справжній розвиток, і до того ж всебічний. І не тільки всебічно-технічний, професійний, а й всебічно-культурний, громадянський, політичний, тобто багатоплановий, на вищому рівні сучасної розвиненості людства, гідний людської сутності; який не залишається прив'язаним до вузькопрофесійної відомчої форми діяльності, не стає додатком машини (все одно якої – токарної, обчислювальної або бюрократичної), не залишається "чистим" технарем (фізиком, спортсменом тощо).

Справа честі ВНЗ – організувати практичну реалізацію всього цього, сформувані у своїх вихованців прагнення до активних дій, творчості в даній області й творчості взагалі, виробити бажання, якщо хочете, звичку постійно вчитися, вдосконалюватися, розширювати діапазон компетентності, виходити за рамки професійних турбот, всебічно розвиватися, бути «політиком», брати активну участь у громадському житті країни. Цікаво, що подібний вихід за межі професії робить фахівця більш результативним і у своїй області.

Даючи професію, ВНЗ повинен виходити з марксового принципу: знати необхідно все, щонайменше, багато, а що-небудь одне – особливо. Успіх найбільшою мірою залежить (при тому, що основу забезпечує наявність соціалістичних суспільних відносин) від самого ВНЗ, від організації його роботи, навчальних планів, програм, від колективу, підбору викладачів і стилю роботи, професійного, педагогічного та загальнокультурного рівня наставників, їх авторитету, від того також, чи є вони цікавими людьми взагалі, ентузіастами своєї справи, і від багатьох інших речей, що знаходяться в межах можливостей ВНЗ.

Так ось, взяли молоду людину, довірився він нам, і вчить! Як говорила у фільмі "Чапаєв" Анка-кулеметниця: "Вчи, диявол!". Дійсно, на те ж і "приставлені".

Звичайно ж, молодій людині буде нецікаво, і вона занудьгує і зание, що не туди потрапила, якщо навчальний заклад дає дуже вже вузький профіль знань і робить її додатком вузької професії, фахівцем з кількох бездумних, майже механічних операцій (не важливо, яка це буде область діяльності – техніка, медицина, програмування, балет, спорт тощо).

Якщо студент розчарувався або опинився під загрозою відсіву, то це теж, зрештою, наша вина. Дійсність ВНЗ, як і конкретна спеціалізація, – це, як правило, не зовсім те, а точніше, зовсім не те, що собі уявляють молоді люди, коли зупиняють свій вибір на ній. І навіть тоді, коли абітурієнт думає, що він знає, куди йде, це все рівно фактично не те, що він собі уявляє. Але потрібно, щоб дійсність виявилася кращою, ніж він міг собі уявити.

Розчарування означає, що ми – досвідчені, тямущі – не змогли розкрити суть нашої важливої справи й показати її з кращого боку навіть на рівні не сформованої юнацької уяви, не змогли передати всю красу такої улюбленої нами професії, заразити цією любов'ю, зробити його колегою, товаришем по цікавій роботі, не змогли прищепити смак і інтерес, викликати ентузіазм. І до кого ми після цього можемо пред'являти претензії? До себе, звичайно. Принаймі більше, ніж наполовину. Хіба це не показник нашої невмілості й слабкої професійної кваліфікованості?

Адже найсправді ж професія гарна. І ми це напевно знаємо. А він не знає, так і не дізнався. Значить – не зуміли передати, розкрити, переконати. Або ми самі нецікаві люди й працюємо формально, не творчо. І тому наша робота не приваблива. Вона не зачіпає, не заражає і не запалює. Та й чи любимо ми свою справу? Бо до змісту поняття улюбленої справи включається вміння залучати до неї інших.

Кожен випадок відсіву (не кажучи вже про стійкий, що повторюється з року в рік) повинен бути сигналом для вихователів: щось ми, мабуть, не зуміли зробити, організувати, вчасно помітити. На нас лежить відповідальність більша, ніж на студентів за те, що він не відбувся, бо ми знаємо більше, в тому числі й те, що він майже нічого не знає про нашу професію і судить за зовнішніми, випадковими факторами. Тому ми повинні передбачити й це, врахувати й включити цей момент в систему заходів із залучення молодшого товариша і фактично нашого наступника у нашій з ним професії.

Які тільки химерні й часом найнеймовірніші й фантастичні випадковості не виступають раптом вирішальним фактором у виборі професії! Але бентежити вони й піддаватися осуду можуть лише людьми, позбавленими уяви, і які начисто забули свої шляхи в науку. Я знав багатьох молодих людей, яких призвело до обраних

ними факультетів привабливе звучання назви професій. "Журналіст" - звучить! (Уявляв себе не менше ніж у ролі прес-аташе, акредитованого при ООН.) "Юрисконсульт" - здорово! (Цей і не підозрював, що це всього-на-всього юридична консультація громадян у конторі.) "Фізик-теоретик" - теж красиво! І всі ці хлопці стали прекрасними фахівцями своєї справи, дуже задоволені своєю спеціальністю, хоча фізик став не теоретиком, а учителем школи, юрист не «консультантом», а журналіст "акредитований" при заводській багатотиражці. Вибір завжди починається з випадковості, з необхідністю притаманній самій випадковості.

Те, що молода людина, закінчуючи школу, просто-таки не знає, за що взятися, розгублюється, намагається хапатися за все, кидається, - це не така вже й біда і зовсім не показник ураженості вчорашнього школяра або школи, його виховала. Це - цілком нормальне явище, і від цього нікуди не дінешся. Було б дивно очікувати чогось іншого від молодих людей, готових випробувати свої сили (інтелектуальні, фізичні, моральні тощо) Буквально у всьому. І це природно для молодої, здорової людини. Вона не винна, що є ще суспільний поділ праці й що, прийнявши рішення і зробивши крок у певному напрямку, вона виключає можливість вибрати. Дійсність поки відстає від пориву молодої, нормально сформованої людини. І коли від неї вимагають раптом, з сьогодні

на завтра, взяти і обмежити, буквально "прикінчити" власними руками свої безмежні можливості, зупинитися на чомусь одному і, таким чином, зробити той самий злощасний крок у певному напрямку, який виключить всі інші можливості, то цілком зрозуміло, що тут будуть і хитання, і відчайдушні рішення, і випадкові чинники.

Обраний вуз якраз і виступає обмежувачем, залишає один напрямок. Вступ до нього - і радість, і сумнів. А раптом втрачаю щось більш важливе, істотне у своєму житті, раптом покликання моє не в цій професії, а моя "суджена" причаїлася десь і чекає на мене, а тепер так і не дочекається? А з усіх боків лунають застереження «доброзичливців»: дивись, не помилися; не берися не за свій "шматок"; не займайся тим, що тобі не призначене; не займи місце іншого тощо. Як тут не розгубитися? Чи варто дивуватися, що процес вживання в професію протікає не безболісно? І найлегше "вирішити" долю початківців шляхом "природного відсіву".

Звідси завдання - так побудувати освіту, організувати життя у ВНЗ, щоб це не було фатальним кроком, і всі інші можливості не відкидалися, а включалися й інтегрувалися, кажучи філософською мовою, у своїй окремішності, як загальне в особливому, і цим забезпечувалася єдність різноманіття. Зрозуміло, що мова йде не

просто про опанування багатьма професіями, а про продовження загального, всебічного розвитку особистості, включаючи, звичайно ж, і професійне вдосконалення як його момент. Важливі такі умови, при яких людина, яка обрала певну професію, могла бути впевненою, що все інше від неї не йде раз і назавжди, що їй не потрібно прощатися з мистецтвом або літературою, технікою, математикою і будь-якими іншими надбаннями людства тільки тому, що більше уваги вона захоче приділити або виплавці сталі, або будівництву будинків тощо. І в цьому, мабуть, вся річ.

Молодь як би поспішає в майбутнє без суспільного поділу праці, без поділу на фізичну і розумову працю тощо. Вона вже сьогодні хоче спробувати те, що К. Маркс називав "грою всіх духовних і фізичних сил". У 30-ті роки всі молоді люди прагнули потрапити в льотчики. Саме в цій області можна було випробувати всі свої сили, всі людські якості - і фізичні, і моральні, і інтелектуальні в найширшому діапазоні. Авіація була переднім краєм випробувань і торжеством всіх людських можливостей на даному рівні розвитку. Як же було не прагнути туди! Якими холодними розрахунками типу "вигідно - невигідно", "яка буде зарплата?" тощо, посміла би споганити таке навіть в думках молода людина? Ще більш зрозумілим було прагнення дівчат піти в льотчики, парашутисти, моряки. А хто з абітурієнтів першого

післявоєнного року не штурмував факультети міжнародних відносин? Величезній більшості довелося закінчувати зовсім інші факультети, але характерно, що задоволеними залишилися і ті, хто вступив тоді, і ті, хто не пройшов за конкурсом і набув іншу спеціальність. Потім цілина, БАМ. Молодим людям важливо, щоб це був "передній край", масштабна справа.

Молодь, ймовірно, і надалі буде знаходити собі подібні надскладні завдання, на яких захоче випробувати й відточити свої творчі революційно-перетворювальні (часом на межі фантастики) можливості. У свій час (у 70-ті роки) така тяга з'явилася до наукової діяльності. У кумирах ходила фізика, була "у фаворі" і кібернетика. Потім на їх місці опинилися гуманітарні науки.

Так буде і далі, але за однієї умови, якщо окрема діяльність через особливе буде виражати загальну. Загальна ж = суспільна. Саме суспільне значення вищезазначених справ перетворювало їх на цілу епопею і навіть на сенс життя. Те ж саме було і з ударництвом, стаханівським рухом, соцзмаганням (поки їх не заорганізували й не заформалізували до непристойності).

Спробуйте першим метробудівцям сказати щось нешанобливе або неповажне на адресу їхнього дітища. Заб'ють. І правильно зроблять. Істина конкретна, конкретно-історична (єдність у різноманітті), і щоб вона у ваших вустах мала адекватну

об'єктивність, потрібно, щоб у ваше поняття, до повного його визначення, увійшла вся конкретно-історична практика. За відсутності у вас адекватної практики краще мовчати. Інакше - що не слово, то не до речі. У них ця практика навіть у почуттях.

Це гордий народ, який знав щастя не в ситості, а в боротьбі.

Але повернемося до питання про чергову «перевірку на міцність». Важко сказати, що там, на черзі, і чи намічається така перевірка взагалі. Щось застопорилося. Не цікаво? Схоже, що саме так. Нецікаво вчитися. Нецікаво працювати. Нецікаво жити. У школі вчитися нестерпно (це бачать навіть батьки), у ВНЗ можна витерпіти, хоча і з труднощами (цього не бачать тільки викладачі). Нецікаво жити, відчують себе самотніми, непотрібними (цього не хочуть бачити ні ті, ні інші). Чого ж не вистачає? Чого хочуть молоді люди? Самі не знають. І ось це, мабуть, найгірше. Старші вже уникають говорити: "Ось ми в ваші роки ...". Але нічого іншого сказати толкового не можуть. І тим більше не можуть запропонувати молоді цікаву форму суспільної самоорганізації й самоствердження. Та й не дуже результативно зазвичай таке обдаровування ззовні. Організація "зверху" моментально стає формальною і швидко вироджується. Органічно ж включити молодь до великої своєї справи, на підставі якої

викристалізовувалася б відповідна цікава форма, дорослі не вміють, розучилися.

Стихійна ж "самоорганізація" спрямована з самого початку на дезорганізацію. Вона самим своїм виникненням як би орієнтована на альтернативну протилежність і навіть конфронтацію "офіціозу". Тут підкреслено називають себе "неформалами". Не важко збагнути, який статус, на їхню думку, мають всі інші організації. (Найдивовижніше тут те, що офіційні організації визнали цю назву й цим як би визнали власну формальність.) Коли норовлять називатися "фронтом", то мається на увазі, звичайно ж, конфронтація. На те і фронт. Проти кого? Прагнення назвати себе політичним рухом означає (незалежно від бажання чи небажання прагнуть) претензію на статус партії й боротьбу за владу. Замість очікуваної інтеграції та співробітництва справа йде до диференціації й розшарування руху, аж до "броунівського". А починалося начебто з невинного, банального "нецікаво".

Інтерес - велика справа. Як зробити кожну справу (включаючи й навчання їй) цікавою? Тоді куди б ти не пішов вчитися або працювати, потрапиш туди, куди треба. Будеш брати участь в праці, що приносить задоволення і насолоду. Ф. Енгельс завжди підкреслював, що людина, людство (на відміну від тварин) бореться не за існування, а за насолоду (якість якої формується в

організованій праці). Людство все своє життя (історію) прагнуло до свободи, але робило завжди щось протилежне їй.

Акцент на цікавості праці й навчання не всім подобається. Соціологи вважають, що така постанова питання розбещує молодих людей, що краще б їх орієнтувати на "гарування" без будь-яких ілюзій. Але перспектива труднощів зазвичай не лякає молодь. Можна організувати справу так, що якраз в труднощах людина побачить інтерес, у подоланні неймовірно важкого - задоволення. Я, наприклад, всупереч порадам, при підборі на роботу віддав би перевагу молодій людині, яка мріє, щоб кожен день роботи став святом, а не тому, хто міркує про нереальність подібної мрії. З хлопцями першого типу і їх "рожевими" ідеями можна-таки рано чи пізно зробити всяку працю святом, радістю, задоволенням, мистецтвом, з іншими, з їх "тверезими", приземленими поглядами, - ніколи.

Видно, нелегко собі уявити, щоб праця - і раптом свято. Звичніше - свято як неробство, суцільна гулянка, байдикування, тобто щось зовсім протилежне праці. Той, хто не знав задоволення від труднощів і їх подолання, насолоди від почуття втоми в результаті зробленої, завершеної роботи, багато чого не знає в житті, в тому числі, і що таке свято. Дуже вже модними стали рекомендації навчених життєвим

(вірніше, буденним) досвідом товаришів, в тому числі і соціологів, "приземляти" юнацькі очікування. Але що це? Роздратована неприязнь до польоту у "народжених повзати"?

З'явився якимось в дитячій поліклініці Московського району м. Києва зовсім молодий лікар. Бачили б ви, як він цікаво працював! Неможливо було без захоплення дивитися, з яким задоволенням він робив свою справу (далеко не легку). Де він тільки знаходив такі слова, з якими він звертався до дітей! І не важливо, немовля він тримав на руках, дошкільнятко чи підліток був перед ним, - всі вони були зачаровані його дією. Увага, тепло, любов до дітей - все це не ті слова, якими можна висловити те, що відбувалося і що діяло цілющим чином не тільки на дітей, а й не меншою мірою на батьків з їх тривогами за здоров'я дитини. І характерно, що зворушувало це не тільки батьків, з чиїми дітьми він порався, а й підлітків, які спостерігали цю картину. Не раз чув, як старші хлопці із захопленням розповідали один одному побачене. І не здивуюся, якщо хто-небудь з них напише в шкільному творі: "Хочу стати дитячим лікарем, щоб кожен день роботи був святом". Чимало вже років пройшло відтоді, як втратив я з причини того лікаря (виросли діти, припинилися човникові ходіння в дитячу поліклініку), але все думаю і навіть боюся, а чи не приземлили його. Не хотілося б. Але аж надто багато "приземлителів"

розвелось на всіх рівнях. І їм багато що вдається, в тому числі і перетворення в "приземлителів" самих ентузіастів.

Навіщо згадав зовсім невідомого лікаря? Адже епізод і тільки. Річ у тім, що на таких цікавих трудягах-ентузіастах все і тримається. Їх марно питати, що, власне, в такій безпросвітно важкій, каторжній роботі приносить їм задоволення. Подобається - і все тут! Такий їх природній внутрішній стан. А якщо бути точним, то не природний, а суспільний, та ще й з дуже тонким механізмом. Скількох я знав безвісних трудівників, які ніяких благ не мають, але працюють завжди цікаво, зі смаком, сумлінно і навіть красиво!

Напевно, В. І. Ленін їх мав на увазі, коли говорив після революції, що нам не вистачає справжніх революціонерів, не тих, хто готовий навіть на смерть піти на очах у всіх (цих чимало), а хто свідомо знає, що залишиться в безвісності, але буде займатися простою, прозовою і нудною, з точки зору обивателя і дрібного буржуа, але такою важливою для соціалізму роботою. Якраз такого типу революціонерів, які вміють перетворювати будь-яку роботу в цікаву, не вистачає нам до цього дня. І ми не вміємо їх створювати. Ми погано знаємо таємницю їх інтересу. Їх незвичайна і незвична логіка так не схожа на звичайну, життєву. Люблю! І крапка.

Спроба якось досягнути цей феномен, дати йому пояснення і продовження з позицій принципу матеріальної зацікавленості

терпить зазвичай повний провал. А який ще інтерес, крім голого ентузіазму, є у творчих педагогів з когорти Шаталова, Католікова, Амонашвілі, Лисенкової, Волкова і багатьох інших? Важке, не дуже забезпечене життя, постійна боротьба з труднощами. Але їх життю можна позаздрити. Усе найкраще в нашому світі було зроблено ентузіастами і, як правило, не завдяки ..., а всупереч ...

Удвічі потрібніший феномен інтересу викладачу. Він потрібен обом - і тому, хто вчить, і тому, кого навчають. Учитель, учні якого не пишуть у своїх творах "хочу стати педагогом", повинен зрозуміти, що не на його вулиці свято. "Приземлення" відбулося. На всі точки. Це і є те, що зветься профорієнтацією. Учителство - це, мабуть, єдина професія, яку учень має можливість знати досконально (знайомився майже щодня протягом десяти років). Але ставати учителем не хоче. Значить, "приземлили" ґрунтовно.

Але повернемося до проблем навчання у вузі. Найраше побудоване навчання професії (дійсно вища освіта) там, де не завужують людину, не втискують у тісні рамки професії, а дають знання в найширшому загальнонауковому, загальнотеоретичному і загальнокультурному діапазоні, забезпечують загальний, всебічний, поступальний, висхідний розвиток, розпочатий ще в школі. Професійне навчання має бути побудоване так, щоб майбутній фахівець міг отримати найширші, фундаментальні

знання і практичні навички, що дозволяють гнучко і результативно пристосовуватися до будь-яких особливостей, варіантів і ситуацій (що змінюються, розвиваються, застарівають тощо) у практичній роботі. Йти потрібно не шляхом навчання усієї множини частковостей (що в принципі неможливо), а прагнути досягнути те загальне, фундаментальне, що робить всі ці відмінності лише різними формами одного і того ж. З висоти більш загального. Так навченому фахівцеві буде легше освоїти ці відмінності у міру потреби. Хто береться за часткові питання без попереднього вирішення загальних, той неминуче буде на кожному кроці, несвідомо для себе "натикатися" (і спотикатися) на ці загальні питання, застерігав В. І. Ленін.

Будь-який вищий навчальний заклад має навчитися так вчити свого вихованця, щоб знання його були не просто цінним вантажем, а методом пізнання, способом освоєння будь-якої ситуації, що змінилася. Природно, ми не знаємо, які конкретні нові проблеми, а то й галузі виникнуть через 10-15 років, щоб навчити сьогодні відповідям на них. Саме тому ми повинні навчити тому фундаментальному, на основі чого відбувається підготовка й виникнення цих нових проблем, і забезпечити готовність зустріти їх; навчити чекання й пошуку нового; навчити діалектичного способу мислення, теорії розвитку; навчити вміння приймати

правильні рішення в будь-якій ситуації, що змінилася й отримувати практичні результати, а не бути вічним споживачем того, що подадуть.

Складнощі при адаптації до особливостей підприємства відчувають саме люди, які мають вузьку спеціалізацію. Крім того, це може бути показником недосконалості організації роботи самого підприємства. Воно може зі своєю специфічністю просто відставати від сучасного рівня настільки (або бути ізольованим від загальних промислових взаємозв'язків і слабо включеним до єдиного інтегрованого організму економіки країни в цілому), що висококваліфікованому фахівцеві в таких примітивних умовах (або організаційному хаосі) просто робити нічого, ніде застосувати свої знання і доводиться виконувати некваліфіковані роботи.

У підготовці фахівця потрібно виходити з перспективи, що все народне господарство стає "одним єдиним підприємством" (К. Маркс). Творче ставлення до обраної професії може проявлятися навіть в прагненні ліквідувати її, зробити такою, що зжила себе. Але для цього представник цієї спеціальності повинен знати набагато більше, ширше і глибше, ніж того вимагає дана професія. Лише в такому разі він правильно й вчасно оцінить місце і роль даної справи в системі виробництва та, якщо вона вичерпує себе, допоможе їй зробити це вчасно.

Хто міг подумати, що ковалеві потрібно знати вибухову справу? Так ось, подумати зміг той, хто знав і ковальську, і вибухову справу. І придумав механізм для штампування металевих виробів за допомогою вибуху. Так і з апаратом для зшивання кровоносних судин. Медики вивчали медицину, а техніки – техніку. Кожному своє. А хтось вивчив і те, і інше. Хто ж його знає, звідки прийде нове: бактерії й ... кольорова металургія, ботаніка і геологія тощо. Отже, потрібні найширші знання самих глибинних закономірностей.

Усі вузи в деякому сенсі повинні наближатися до університетів, перетворюватися в них (що не відбувається з перейменуванням вишу). Останні ж, у свою чергу, повинні зробити крок вперед щодо вищезгаданої інтеграції різноманіття в єдиному.

Весь сенс УНІВЕРСИТету якраз в тому і повинен полягати, щоб людина в ньому могла отримати максимально широке, всебічне, універсальне навчання, яке дозволило б їй розкривати найширші загальні зв'язки найрізноманітніших галузей знань, наук. Університетська освіта має давати стратегічний погляд на рух наукового пізнання в цілому як системи наук і розуміння місця обраної як спеціальності науки в цій єдиній системі, єдиному потоці історії та теорії пізнання. Відповідно і програми, і навчальні плани факультетів повинні бути складені так, щоб вони представляли не

просто зовнішній зв'язок, не як "симбіоз" різноманітних співіснуючих організмів, а нерозривні органи єдиного організму, де кожна наука знімає свою відмінність в єдності, тотожності. (І в окремому «органі» висвічує цілий організм.)

Сьогодні, і ще більше, завтра, не тільки біологу потрібно знати фізику, але і не меншою мірою фізику (фізиці в цілому, якщо висловлюватися точніше) необхідна біологія. І, підкреслюю, це потрібно не просто фізику для його загального розвитку, а самій науці фізиці для її власного розвитку. В органічній формі руху фізична міститься в знятому вигляді й тому краще розкриває свою власну сутність. Ще більше це стосується ставлення всього природознавства до суспільствознавства.

Що природничників не можна залишати без літератури, мистецтва, естетики, філософії тощо, ніхто вже не заперечує. Однак часто думають, що це потрібно для більшої освіченості, розширення кругозору, підвищення рівня культурності тощо. Щось на кшталт гри на музичному інструменті. Вміє людина плюс до професії ще й грати на гітарі - добре, не вміє - теж невелика біда для нього як фахівця у своїй галузі. Але в тому-то й річ, що гуманітарні науки потрібні фізику як фізику - без них він не буде результативним фахівцем у своїй галузі. Фізикам, як і представникам інших наук, ніяк сьогодні не можна обійтися без

такої форми пізнання, як продуктивна уява (без чого неможлива творчість), тим більше, що справу мають вони все частіше зовсім не з безпосередньо чуттєвими речами. А ця сама уява виробляється не без допомоги поезії, мистецтва [8]. У свою чергу, і для гуманітарія не менш важливо сьогодні знання природничих наук, техніки, економіки тощо. І теж не у вигляді еkleктичного з'єднання "фізики й лірики".

Не всім відомо, яке місце займає в системі наук і, відповідно, повинна займати в університетській освіті філософія. Це теж не просто добрі наміри, а нагальна необхідність, що диктується нинішнім рівнем розвитку науки і виробництва. Без діалектичного методу, без діалектичного способу мислення, без опанування цього способу мислення представниками кожної з конкретних наук жодна з них не може продовжувати свій розвиток. А теоретичне мислення - в компетенції філософії.

Все сказане стосується і політехнічних інститутів, якщо вони хочуть бути університетами сучасної техніки. Найважливішим напрямком у вирішенні даної нами проблеми буде ліквідація жорстких кордонів між професіями. І це стосується не тільки ВНЗ або інших навчальних професійних закладів, а й будь-якої установи, підприємства, заводу, будь-якого виробничого колективу. Всяка праця повинна бути побудована й організована цікаво, творчо, на

вищому сучасному рівні культури праці, організації науки й техніки, доведеною до рівня мистецтва і, звичайно ж, не паралізована вузьким професіоналізмом, відомчим кретинізмом тощо. Навпаки, потрібно створювати такі умови, при яких людина не мала б ніякої можливості замикатися у своїй професії, а змушена була би постійно виходити за її межі, безперервно вдосконалюватися, розширювати й поглиблювати коло знань, продовжувати свій всебічний розвиток як особистість (незалежно від того, після школи або після ВНЗ прийшов на роботу в дану галузь). Більш того, кожному члену колективу повинно бути забезпечено широке поле активної всебічної перетворювально-практичної діяльності, включаючи й ту, що виходить за рамки даного підприємства, установи (державну, політичну, громадську тощо).

Там, де передбачається таке загальне, обов'язкове, всебічне, універсальне навчання й розвиток кожного члена суспільства, гарантується можливість залучення до всього надбання науки й культури, до будь-якого роду діяльності, збереження свободи такого вибору, проблема так званого розчарування взагалі вичерпує себе, знімається і зникає. Саме питання про зміну професії втрачає будь-який сенс там, де така зміна закладена в самому змісті професії як необхідність, як умова її існування, передбачена в самому принципі підготовки фахівця. Дійсно, зміна,

як і вибір професії, перестане мати істотне, не кажучи вже, фатальне значення, якщо в будь-якому ВНЗ, на будь-якому підприємстві будуть вчити так само універсально та всебічно, на такій же загальній широкій науково-теоретичній і політехнічній основі. Тим більше, що кожному фахівцю після ВНЗ потрібно безперервно продовжувати вчитися, оновлюватися, всебічно вдосконалюватися (інакше років через п'ять гарантовані відставання, дискваліфікація), що в принципі майже те ж саме, що й зміна професії. Отже, сучасне володіння професією - це безперервна зміна своєї професії, рух, оновлення, розвиток її та її представників.

Те, що називається науково-технічною революцією, - справа не тимчасова. Революційний процес у виробництві й в науці буде безперервно наростати (тим більше, що в перспективі науці належить ставати безпосередньою продуктивною силою). І новому вчитися доведеться не тільки новому поколінню початківців-студентів, а й усім працівникам усіх галузей і безперервно. Навчальні заклади й повинні навчити тому, як це робити постійно. Навчання і слід побудувати так, щоб воно забезпечувало фундамент, основу для постійних змін, свого роду момент абсолютності в русі минутих знань і форм праці. (Не кажучи вже

про те, що навчальний заклад має сформувати світогляд і діалектичний спосіб мислення, метод пізнання і перетворення).

Зміна родів праці зрештою взагалі неминуха і необхідна для нормального функціонування і праці, і людини. Тут, мабуть, і криється вся таємниця проблеми покликання. Суспільство створює такий високий науково-технічний, індустріальний, культурний, і перш за все соціальний, рівень виробництва, такі виробничі суспільні відносини, такий спосіб виробництва, при якому в будь-якому роді діяльності (включаючи й розумову, і фізичну, і промислову, і сільськогосподарську) зникають істотні відмінності. І в цьому зникненні знайдуть вирішення всі нинішні проблеми "фатального" вибору професії. Люди розуміють, що власне професії та їх відмінності взагалі не головне. При соціалізмі має бути абсолютно не важливо, ким саме за професією стала людина. Це втрачає значення, якщо не виключається всебічність її розвитку і професія не ототожнюється з соціальним становищем.

Особливе, якщо не вирішальне, значення в проблемі задоволеності професією має те, чи є праця у своєму функціонуванні дійсно колективістською, а праця кожного члена колективу - вільно-свідомо-безпосередньо-суспільною. Відповідно, кожного окремого спеціаліста при розв'язанні питань про вибір професії слід розглядати не як абстрактного індивіда, а тільки в

колективі як вираження "ансамблю" суспільних, а не тільки виробничо-технічних відносин. Найпоширеніша помилка полягає в тому, що, намагаючись розв'язати цю проблему, розглядають розвиток відокремлених людей, а виробничі відносини плутають (і зводять) з відносинами на виробництві. За такого підходу в підготовці до професії (включаючи прагнення до ранньої й вузької спеціалізації) ми отримуємо те, що К. Маркс називав "частковим робочим", а нам потрібен всебічно розвинений індивідуум, для якого різні суспільні функції є способами життєдіяльності, що приходять на зміну один одному.

Все формування людини при навчанні професії й вихованні має здійснюватися в проекції на безпосередньо суспільний характер праці. Так само, як люди епохи Відродження, за словами Ф. Енгельса, "не стали ще рабами поділу праці, що обмежує, створює однобокість, вплив якого ми так часто спостерігаємо в їх наступників" [14, 347], люди комуністичного суспільства вже перестануть бути рабами поділу праці, що створює однобокість, вплив якого ми так часто спостерігаємо в їх попередників. "Звідси та повнота і сила характеру, які роблять їх цілісними людьми" [14, 347].

Що стосується покликання, то його потрібно робити, створювати, формувати. І якраз на це повинні звернути увагу

педагоги, а не орієнтуватися на відбір готового. Інакше йому - цьому злочасному дефіцитному покликанню - просто нізвідки взятися. Покликання - справа наживна. Не можна не погодитися з Н. К. Крупською, що "покликання в собі виховують теж".

Причому мова йшла про таку "тонку" професію, як педагогічна діяльність. Це, можна сказати, той же заклик, але заклик до самого себе і як би від себе ж. Це відповідь, відгук особистості як суспільної, конкретно-історичної сутності на заклик саморозвитку історичної необхідності й готовність будувати свою діяльність відповідно до цієї необхідності. І робити це вільно, як власний вибір, зробивши громадський заклик особистим. Загальна потреба викликає суспільну мету, що перетворюється в індивідуальну, особисту, - в те, що людина повинна робити відповідно історичної необхідності, але вільно. Перед війною всі молоді люди мріяли бути військовими, життя своє не мислили без армії. Неможливість бути призваним в армію сприймалася як особиста трагедія. Громадський призов до армії й покликання (приватне) досягли тотожності. Тому поява, наприклад, гасла "150 тисяч на літаки!" нічого не змінювала, цей заклик вже давно був покликанням молодих людей.

Будь-хто може займатися всім, і навчити можна всьому й всіх, якщо, зрозуміло, підходити до справи неупереджено і терпляче. У

нас же педагоги, не отримавши негайно бажаного результату, поспішають оголосити непридатним вихідний матеріал і вибракувати, відсіяти скоріше, забуваючи, що в педагогічній справі матеріал завжди той, який потрібен, бо весь сенс виховання в тому й полягає, щоб, працюючи з найрізноманітнішим вихідним матеріалом, отримувати позитивний результат, від незнання вести до знання. Інакше, навіщо потрібен педагог? Тут просто в принципі не існує поділу на найкраще й найгірше. У нескінченній і найнесподіванішій різноманітності та, якщо хочете, слабкій податливості цього матеріалу, в важкості й неповторності - весь інтерес і смак педагогічної справи, цього незвичайного мистецтва. Якщо педагог став працювати на повторюваних стандартних операціях або сенс своєї роботи бачить у повторенні з року в рік того ж самого, значить, він взагалі втратив здатність педагогічного бачення і перестав бути педагогом - творцем, художником, став ремісником.

Згадана вище біда наших педагогів, вчителів традиційна й помічена ще чотири століття тому відомим чеським педагогом Я.А. Коменським: "Зазвичай кожен учитель бере учня таким, яким він його знаходить, і відразу ж починає піддавати його обробці, виточує його, кує, розчісує, тче, пристосовує до своїх зразків і розраховує, що той стане блищати як відполірований. Якщо ж

цього негайно за його бажанням не станеться (а як могло це статися, питаю я), то він обурюється, шумить, шаленіє. Ми не дивуємося, що від такої освіти деякі ухиляються і втікають від неї! Швидше слід дивуватися тому, як хто-небудь в змозі витримати її" [40, 128]. Як у воду дивився! Ось тільки чи думав він, що ця манера навчання виявиться такою живучою? І чи не в цьому полягає таємниця відсіву? Вищезазначені 40% відсіву, на жаль, не вигадка і не перебільшення. Причому ректори багатьох ВНЗ переконані, що інакше й не можна. Логіка при цьому "вбивча" в повному сенсі цього слова: ВНЗ не може дозволити собі, щоб виробництво забракувало мало не половину його випускників, і тому ... ВНЗ нехай сам "вб'є" цю половину раніше, в самому зародку. Не будемо називати такий спосіб позбавлення від ще ненародженого фахівця спеціальним медичним терміном. Порівняємо краще з ситуацією з відомої дитячої книжки, де не допускали до вимирання китів оригінальним способом - їх просто знищували.

Схоже, що така вузівська "Спарта"(де кволих немовлят, за переказами, викидали в прірву) - явище не поодиноке. Звичайно ж, 40% - це ще не 83, а то і 92%, як в деяких коледжах США, але не будемо в цій справі "наздоганяти Америку". Про відсів все рідше говорять з жалем, як про явище, що викликає тривогу. Навпаки, стали виступати за нього, намагаються узаконити, звести в систему,

зробити нормою, намагаються представити його як засіб, інструмент, знаряддя, природний механізм, автоматичний регулятор підготовки кадрів.

Цікаво, що б сказали керівнику заводу, в продукції якого було б 40% браку? І як би виглядав керівник, який надумав доводити, що робиться це заради виробництва? А ось у ВНЗ, виявляється, таке можливо. Один академік ВАСГНІЛ якимось по радіо, розмовляючи з юнацтвом, договорився навіть до того, що не всім вища освіта корисна, а іноді вона навіть шкідлива (?!). І знову ж таки – не в передачі "Доброго ранку" або "Навколо сміху". З отакого й починається! Про відсів, як про бажане явище (з вимогою узаконити його), почали говорити вчителі середньої школи. Все частіше чується: "Дайте право на відсів! Дозвольте школі позбавлятися від тих, хто не хоче або не здатний вчитися". І як все, виявляється, просто і ясно: не хоче учень вчитися – нехай йде і не заважає іншим, тим, хто хоче. Не тягти ж за вуха в науку, мучити людину і вчителів. Як любив говорити один директор школи: "Хто не хоче вчитися – працевлаштую!".

Що значить: дитина шкільного віку не хоче вчитися? У кого повернувся б язик сказати про першокласника: "Відсіяти, тому що не хоче вчитися"? Безглуздо ж. Але такий заклик безглуздий і щодо семикласника. У першому класі він хотів вчитися, а потім

перехотілося? Значить, небажання сформувалося в цій же самій школі. Виходить, що це гріх не стільки самого учня, скільки тих, хто його вчив. Ось і виправляйте відхилення від ДСТУ, допущені у своїй "продукції". Виступати за відсів - значить підписуватися у своїй неспроможності, поспішати прибрати скоріше з очей геть свій гріх, невдалий продукт своєї роботи, наочне свідчення своєї педагогічної некомпетентності, безпорадності.

Дай боже свині крила, то вона б і небо зрила. Добре, що тут закон про загальну освіту довго і пильно стояв на сторожі й не давав "розгулятися" гарячим педагогічним головам. Однак ідея відбору в іншому вигляді прорвалася в середню школу, і "розгулює" вона там у найрізноманітніших, не менше потворних, ніж відсів, формах.

"Вірус" відбору занесли в школу представники ВНЗ, які не проти урвати трохи від шкільного часу для попередньої реалізації частини своєї програми ВНЗ і полегшити потім собі роботу в інституті, раніше перемкнути старанних учнів на вивчення своєї програми й, таким чином, частину своєї професійної підготовки здійснити коштом школи. Відбирають дітей до фізико-математичних та інших спеціальних шкіл, прагнучи раніше почати вузьку спеціалізацію. Не проти відбирати і спеціалізувати й самі вчителі "звичайної" середньої школи. Так і поспішають розділити

на "схильних" і "несхильних", здатних і нездатних до точних наук, на так званих природничників і гуманітаріїв тощо. Учитель математики відбирає кілька учнів з тих, хто на сьогодні встигає краще за інших, і дає їм завдання підвищеної складності, майже університетські, з тих хитрих завдань, які були призначені для відсіювання претендентів на торішніх вступних іспитах, так створюється ілюзія задоволеності успішною педагогічною роботою. А то відбирають і комплектують з успішних окремих математичний клас, з яким займаються за особливою програмою.

Звичайно, не сидять, склавши руки, і батьки. Щоб їх чадо могло ходити в обраних, відібраних, обдарованих, мобілізують репетиторів [9*]. Пощастило тим небагатьом дітям з небагатьох шкіл ряду міст, де виявилися ВНЗ, а у ВНЗ - ентузіасти, які надумали навчати дітей математики, фізики. Цілком зрозуміло, що при вступі до ВНЗ перевага буде у цих "нацькованих" доцентами дітей. Вони зможуть відповісти на найвитонченіші, найхитріші питання доцентів-екзаменаторів, які нерідко виходять далеко за межі звичайної, стандартної, нудною середньошкільної програми.

А як бути з іншими школярами, які "випадково" не мають під рукою ні доцентів, ні шефства вищого навчального закладу? Так педагогічні проблеми переростають у гостросоціальні. Зі схваленням преса заговорила про "необхідність елітарної школи" і

"конкурсу батьківських гаманців". Учитель фізкультури теж відбирає і відсіває: "А ну ж бо, кинь м'яч у баскетбольне кільце. Не потрапив. Відходь. А ти взагалі йди гуляй, зростом не вийшов. Цей потрапив, та й здоровань порядний. Ідеш у секцію".

Спостерігав якимось картину відбору "матеріалу" представниками спортивної спеціальної школи в початкових класах звичайної школи: "Зроби" місток". Іди, дівчинко, додому. А тепер ти ... Ставай сюди. Як прізвище? Наступний. Теж можеш іти додому. А ти приходь завтра на стадіон, запитаєш такого-то" тощо. Скільки було сліз і дитячих душевних травм, яких, видно, ніколи не зрозуміти дядькам і тіткам, які відбирають, і, можливо, саме з тієї причини, що їх самих свого часу хтось занадто рано відібрав й однобоко сформував. Кожен з них - суцільна гра м'язів, чого не можна, на жаль, сказати про розум, інакше вони б зрозуміли, що все це абсолютно примітивно й не результативно, не кажучи вже про антипедагогічність (область, ними абсолютно незнану). Рівно за тиждень майже всі "вилучені" дівчатка за просто робили одна перед одною цей нещасний "місток". Але жодна з них не пішла й не попросилася в секцію. Образа і гордість не дозволили. Але головне скоєно: діти стали взагалі триматися далі від спорту.

Міркування викладача фізкультури мало чим відрізняються від самовиправдання його колеги математика: "Не всім же бути

Ейнштейнами. Може, з нього хороший сантехнік вийде". І для цього у нього є свій "місток" - щось на зразок якоїсь задачі на кмітливість, яка і "вирішить" долю дитини. З легкістю неймовірною йому дадуть зрозуміти, що математика або фізика - не його майбутнє. "Ну й діти пішли, - скаржиться фізик, - нічого не хочуть вчити, їм би тільки хокей і футбол". Фізкультурник, у свою чергу, нарікає після чергового відбору: "Слабаки вони якісь тепер, нема з кого набрати волейбольну команду, "хиляки", сколіозники, все їм кібернетику давай та біоніку всіляку там".

Так воно і виходить. Одного накачують з дитинства фізикою, і він не тільки сутулий та кволий, але часто й нікудишній фізик; іншого рано помітили (до його нещастя) спортивні дядьки-тренери, відібрали і вичавлюють з молодого організму рекорди. Щоденні багатогодинні тренування, поїздки, збори, змагання - коли книгу в руки взяти. І виростає з такого "інтелектуал", який, крім газети «Футбол-хокей», нічого не збирається читати.

Відсутність всебічної культури моментально позначається й на фізичній культурі людини, не кажучи вже про те, що зі способу оздоровлення інтенсивні тренування перетворюються на щось зовсім протилежне. Начебто неважко збагнути, що фізкультура в школі для того й введена, щоб дитина виросла здоровою, а викладач для того і "приставлений", щоб вчити, вести від невміння

до уміння. Неспортивних, кволих, незграбних зробити спортивними, здоровими, витривалими, спритними, сильними, стрункими, коротше, всебічно фізично розвиненими, долучити до спорту, прищепити смак до нього, зацікавити всіх до одного заняттями фізичною культурою. Поки ж, хто вмів грати в баскетбол, робить це і без викладача, а хто не вмів, так і не буде ніколи вміти. Те саме можна сказати й про математику, фізику. У кого з дітей виходить, так би мовити, з ходу - добре. Але справжній педагогічний інтерес для справжнього педагога представляють якраз ті, у яких не виходить. Тут вже є над чим попрацювати. Відмінникам учитель менше потрібен. Вивести у відмінники слабкого учня, на якого майже махнули рукою, в тому числі й він сам, - оце так! І хіба не такого роду "муки" складають весь сенс життя педагога?

Навчити *всіх і всьому на однаково високому якісному рівні* - ось завдання! Звичайно ж, якщо вчити за принципом: хто хоче мати "трійку" - отримуй простеньку задачку, хто бажає "четвірку" - на тобі складніше, а хто хоче "п'ятірку" - повинен виконати роботу так званої підвищеної складності, що виходить за рамки звичайних вимог, це завдання не вирішити навіть на "трійку".

Стан науки, економіки країни, як і здоров'я населення, визначається зовсім не окремими рекордсменами. Визачні

показники одиниць не замінять собою і не компенсують того, що повинно бути зроблено всією масою людей. Куди, наприклад, результативніше для суспільства (і тим паче для кожного його члена), щоб бігали або плавали всі, мільйони (хай не на рекорд, а повільніше, але всі), ніж кілька десятків людей, а решта б сиділи біля телевізорів і пишалися їх видатними досягненнями, обмеживши свої власні зусилля вибором клубу, за кольори якого вони будуть "вболівати". Не може і наука триматися на вундеркіндах, нехай навіть вдало відібраних і розсортованих за галузями. Не можна будувати роботу педагогів і всю систему освіти за принципом "Алло, ми шукаємо таланти!".

Високі показники окремих учнів служать втіхою і виправданням для педагогів, які не в змозі по-справжньому вчити всіх і відводять душу на одиницях, найбільш підготовлених. Наукоподібні розмови про "нездатність", "відсутності схильності", "несхильності" тощо - все це незграбне задоволення свого сумління і спроба прикрити професійну неспроможність жалюгідним педагогічним міні-одягом. Для педагога-формувача, творця особистості, труднощі, неповторність, неочікуване, новизна і вже потім творення, ліпка з такого нескінченно різного матеріалу і практичне отримання результату, відповідного поставленої мети, і є його музикою і піснею, і піснею пісень.

Одним словом, працювати треба. Врешті-решт, немає поганих учнів, є погані вчителі. "Немає у світі такої високої скелі або вежі, на які не міг би піднятися всякий, хто має ноги, аби тільки сходи були поставлені правильно, або сходинки, висічені в самій скелі, були зроблені в належному положенні й порядку й огорожені були б загородками від небезпеки падіння в прірву. Тому, якщо до вершин знань доходять настільки небагато, а ті, які в будь-якій мірі наближаються до них, досягають цього не інакше, як з трудом, задихаючись, втомлені, з запамороченням, постійно спотикаючись і падаючи, то це відбувається не тому, що для людського роду є щонебудь недоступне, а тому, що сходинки влаштовані погано, зіпсовані, з провалами, готові обрушитися, тобто тому, що метод заплутаний. Безсумнівно, що по правильно влаштованих, неушкоджених, міцних, безпечних сходах можна кого завгодно звести на яку завгодно висоту" [40, 124-125]. Це знову Ян Амос Коменський і його "Велика дидактика". У наші дні, правда, вважають за краще користуватися "швидкісним ліфтом", але й ліфт теж нерідко буває в несправному стані ...

Були часи, коли своє невміння навчити й виховати пояснювали (читай, прикривали) тим, що всі здібності - від бога, "божий дар", "божа іскра" тощо. І що тут поробиш, якщо цього "бог не дав", якщо немає у людини цього самого "божого дару". Тепер

те ж саме виправдання, тільки замість "бога" наклеп зводять на "природу". Мовляв, якщо природою не дано здатності до чого-небудь, то толку в цій справі не буде, нічого даремно маятися.

Найцікавіше, що посилання на природу з'явилися ще у XVI столітті, але на відміну й навіть зовсім на противагу теперішньому часу - не в плані відмови людині в здібностях, а, навпаки, як аргумент на користь ствердження абсолютних і рівних можливостей всіх людей на підставі спільної природи людської. Вважалося, що все інше залежить від вихователів. "Кажуть, не з кожного шматка дерева виходить Меркурій ... але з кожної людини виходить людина, якщо немає псування ... Протягом кількох місяців вершник навчає коня по знаку хлиста бігати рясю, скакати, ходити по колу й робити складні рухи .. . Жалюгідна стара навчає папуг, сороку, ворона наслідувати людським звукам або мелодіям - все це всупереч природі і в короткий час. Як же людина не була б в змозі легко навчитися тому, до чого сама природа, не кажу, допускає її й веде, а навіть тягне? Соромно було б стверджувати це, щоб нас не засміяли муштрувальники звірів" [40, 123]. Ось так то. Дидактика Я.А.Коменського і справді велика.

У наші дні, правда, існує компромісна точка зору, і педагоги більше схильні вважати, що природа нікому не відмовляє у своїй милості й кожному щось дає, але ось тільки потрібно розпізнати, у

кого що "на роду написано" (вибачте, "записано в молекулах ДНК"), у кого до чого "природні дані" ("дар божий", по-старому). І справа тільки в тому, щоб точніше і раніше розгадати, виявити ці здібності та схильності й розвинути їх, щоб, не витрачаючи даремно сили й засоби, зосередити всю увагу і зусилля на цьому, притаманному даній особі феномену.

Міркування такого ґтибу найчастіше можна зустріти зараз на "перехресті думок". "Природна обдарованість в якійсь галузі властива, мабуть, всім, міркують нинішні педагоги, але ми поки, на жаль, мало займаємося тим, щоб своєчасно виявити її й створити умови для найбільш ефективного розвитку всіх підлітків". І єдина турбота в автора таких поглядів та, що недосконалість методів відбору може привести до випуску зі школи учнів, чиї природні дані так і залишилися нерозкритими. При цьому, звичайно ж, лунають заклики знайти "оптимальні рішення", "скоротити втрати до мінімуму", "удосконалювати методи виявлення й відбору", щоб не прогавити, не упустити момент і раніше визначити", хто є хто. Швидше б кібернетики придумали машину відбіркову - об'єктивну, неупереджену, одним словом, "залізну". Скільки б при цьому турбот зникло! А поки змушені за допомогою "екзаменаційних критеріїв" виявляти природні схильності й можливості людини, яким тільки належить розкритися.

Один із настійно рекомендованих виходів – якомога раніше починати відбір і виявлення схильностей і особливостей, тих самих, які "вроджені" й "природні". Дехто навіть вважає, що ми вже в "ясельний період життя наших дітей повинні виявити їх характерні вроджені особливості, щоб впливати на дитину згідно з її природою". Досить, мовляв, поглянути на подвір'я, коли в ньому зберуться діти, "і не треба бути психологом-професіоналом, щоб, трохи поспостерігавши за дітьми, визначити, хто є хто: хто будівельник – хто руйнівник, хто колективіст – хто егоцентрик і навіть хто із задатками жорстокості".

Але ось з'являються вже цілі спеціалізовані лабораторії з відбору. Кипучу роботу однієї з таких новинок відбірково-відсівальної індустрії показували якось по телебаченню. Тут вже не боязкі дилетанти-аматори, які працюють "на око", а впевнені професіонали – психологи та соціологи - "орудують" у всеозброєнні. В дію приведені найсучасніші досягнення науково-технічної революції.

У розпалі визначення здібностей у школярів. "А ну ж бо, поміркуй, як роз'єднати ось ці фігурки з дроту?" ("Це не простий дріт, а тести", - з розумним виглядом пояснює диктор. Пам'ятаю з дитинства, такі іграшки-саморобки були майже у кожного хлопчиська, разом з рогаткою.) "Включаємо секундомір. Впорався

вчасно. У цього, – повідомляє диктор, – технічні нахили ". Ось так все просто. Інший не зрозумів вчасно, в чому тут хитрість, і ... "немає здібностей до техніки!" - сказав, як відрізав, психолог. З таким же успіхом, а вірніше, неуспіхом можна було б запропонувати вистрілити з рогатки, і тих, хто потрапив в ціль, визначити в військові. Як зауважив свого часу український письменник-гуморист Остап Вишня, якщо дитя робить пальцем візерунок на підлозі у свіжоствореній ним калюжі, то це точна ознака, що буде письменником.

Але повернемося до телепередачі. Питають хлопця: "Які риси характеру вам більше подобаються: мужність, витривалість або приязність?". Бідний "піддослідний" гарячково міркує, що ж від нього хочуть почути, щоб це було те, що треба, й не підозрює, що зараз модно досліджувати так звану психологічну несумісність особистостей, і скажи він "мужність", а не "приязність", буде визначений як непридатний для формування дружного, згуртованого колективу. (Майже як у старому фільмі "Підкидьок": "Вибирай, що тобі краще, їхати на дачу або щоб тобі відірвали голову?")

А ця дівчина хоче вступати до ВНЗ. Її лякають суворі дядьки соціологи, що 80% випускників теж хочуть, але вступають тільки 40%. (І тут фатальні 40%!) А вона все одно хоче вступати. Лякай ще

дужче. Вона пополотніла, але твердить своє: "Буду вступати". Це перевіряли цілеспрямованість. Автори всієї цієї витівки не приховують головну мету своєї роботи: "тепер набагато менше залишиться тих, хто захоче вступити до ВНЗ"(?!).

Дивишся, з якою легкістю самовдоволені співробітники вирішують долі дітей і безапеляційно видають кожному "хто є хто" (а тим бідолахам від хвилювання - адже вирішується їх майбутнє - не те, що дріт роз'єднати, впору прізвища свого не згадати), і ледве стримуєшся, щоб не закричати: "Зупиніться! Це ж люди!".

Весь жах не в тому, що телефільм вийшов невдалий, хоча виставляти дітей на всесоюзне посміховисько більш ніж антипедагогічно, а в тому, що все показане продовжує існувати в нашому житті, і цілий загін "фахівців" переконаний, що своєю профдезорієнтацією він допомагає молодим людям.

Так і хочеться, дивлячись на все це, вчинити якусь перевірку щодо обдарованості самого цього дружного, згуртованого колективу співробітників соціолого-психологічного цеху. І не шкодуючи дроту! Немає на них "вродженого руйнівника"! Щонайменше, з таким педагогічним знахарством потрібно закінчувати, так можна дійти й до вимірювання черепів.

А яким шикарним прикриттям педагогічної неспроможності є розмови про здібності учнів, студентів! Хто в наші дні не любить

поговорити на цю тему! Замість того, щоб працювати, розводять руками: "що поробиш, у нього" на роду написано "бути нездатним до мого предмету, до моєї професії". А ще "переконливіше", коли таємниця загнана глибше, наприклад, у гени або молекули ДНК. Ну, тут зовсім нічого не вдієш - "не той генетичний матеріал". Тепер хоч помри, від тебе, скромного вихователя, нічого не залежить. Ось коли вчені-генетики навчаться управляти процесами в ДНК, тоді інша річ - приходьте, будь-які здібності на замовлення зробимо. Позначається звичка до очікування "дива", - щось на зразок того ж "заснув, прокинувся і ... видав: $E = MC^2$ ".

Але це в майбутньому, а поки всі надії на відбір. Диви, куди махнув хлопець, в лінгвісти захотів! І це при його-то генах! А ця подалася в науку, тоді як гени більше, ніж на вчительку, не тягнуть. Тобі ясно говорять генетики, що людині "властивий один-єдиний у своєму роді особистий спосіб реагування на соціальні та фізичні впливи середовища, і це запрограмовано, записано в молекулах ДНК і через зародкові клітини передається поколіннями". Ясно? А що записано в ДНК - не вирубати сокирою. Ось не стій, і не намагайся проскочити, наприклад, у композитори, бо все це передається через зародкові клітини з покоління в покоління, а у тебе, як достеменно відомо, дід зовсім Моцарт і навіть не Сальєрі.

"Усі властивості людини детерміновані генетично, й дивно було б, якби це було не так. Не з'явилися б, наприклад, математичні здібності". "У процесі еволюції виробилося, що всякі народжуються", - вторить першому інший. "Усередині будь-якої популяції є велика різноманітність". Це ми, виявляється, "популяція"! "Біологічна індивідуальність просвічує через товщу соціального впливу. Це інтелект, дух, поведінка". "І чи не мудріше було б утриматися від впливу на мозок, щоб не викликати неузгодженість і руйнування людської особистості". "В еволюції корені поведінки кожного з нас". "Всі властивості й ознаки людини та її мозку будуються на генетичній детермінації. Звідси різноманітність генетичних якостей визначає частку спадковості в розмаїтті здібностей". "Безперечно, що детермінація різноманітних здібностей належить детермінації біологічній. Без цього не було б індивідуальних відмінностей, і всі були б однаковими". І тут же вам на втіху: "Але кожна людина має цінність, являє собою цінний капітал". На цьому, напевно, пора зупинитися, хоча відтворювати міркування на цю тему можна до нескінченності.

Скількох дітей такі установки погублять, а скількох уже погубили?! Добре, що Уланова, Боголюбов, Дарвін, Гаусс, Твіст, Мендель, Кюв'є, Равель, Верді й той самий Ейнштейн, без якого жодна розмова про вроджені здібності не обходиться, виявилися

такими наполегливими й не послухали наполегливих рад фахівців, які пророкували повну відсутність у них здібностей саме до того роду діяльності, де вони згодом прославилися. А скільки було таких, хто здався перед авторитетами та їх безапеляційними й настільки ж безвідповідальними заявами, капітулював беззастережно, так і не зайнявшись улюбленою справою?

Стало звичайним явищем при ретроспективному розгляді життєвого шляху людини, яка досягла видатних результатів, представляти справу так, що вона вже дитиною в цій сфері виявляла здібності незвичайні. Створюється ілюзія, що ось народився хлопчик Корольов, а людство і не знає, не підозрює, що має тепер шанс полетіти в космос. Так і кажуть: "Але в цей час там-то народився хлопчик ім'ярек". Н. К. Крупська категорично заперечувала, щоб школярам представляли В.І.Леніна як геніальну дитину. І навіть заперечувала проти випуску жовтенятського значка із зображенням Леніна в дитинстві. Леніним, вождем був дорослий революціонер В. І. Ульянов, а не хлопчик, який добре вчився, був зразкової поведінки тощо.

А як бути все-таки з психологами? Залишити без роботи? Ні, нехай працюють. Нехай виявляють, для яких професій, які люди не підходять, але не для вибраковування претендентів, а для зміни

самих професій, усунення їх недосконалості, з тим, щоб кожен міг долучитися до будь-якої справи.

Є ще одне питання, яке прихильники біологічної спадковості, задатків і схильності вважають убивчим аргументом на свою користь. Точніше, не стільки на свою користь, скільки не на користь противника. Це питання про те, чи є людина "tabula rasa". Чомусь такий погляд вважається абсолютно непристойним, хоча ніхто толком не знає, чому саме.

Він і справді неістинний, але на іншій підставі. В діалектичному матеріалізмі, який категорично заперечує проти наявності у людини вроджених здібностей, не може бути й мови про горезвісну "чисту дошку". Це типова точка зору старого, наївного, розкритикованого К. Марксом споглядального матеріалізму, який виходить з того, що, з одного боку, є середовище, а з іншого - є людина - продукт цього середовища, яке зовнішнім чином впливає на людину і залишає на ній свою печатку. Справа полягає в іншому, і суть не в натуралістичному впливі й не просто на індивіда, якого середовище "ліпить" тощо, а він сприймає зовнішні впливи, фіксує і відбиває їх. Дійсність взагалі дана людині не у формі споглядання, а у формі практики. Значить, лише змінюючи навколишній світ суспільним способом, людина змінює, формує цим самим і себе. І в цьому сенсі, щоб бути

вихователем, середовище має перестати бути середовищем, а стати перетворюваним, виховуваним, олюднюваним. Збіг зміни обставин і людської діяльності відбувається в практиці. А в такій ситуації людина ніяк не може бути пасивною "чистою дошкою", на якій виводяться малюнки.

Активність людини - не у вродженій індивідуальній даності й заданості, а в предметній, суспільній, практичній спільно-роздільній діяльності, у процесі якої якраз і відбувається вихід з природного в людське - олюднювання. До речі, питання про "дошку" взагалі поставлено неправильно, тому воно і вносить стільки плутанини. "Чиста дошка" людина або - ні?" - запитують зазвичай. А що "дошка" - не сумніваються. Суть питання для запитувача полягає в тому, чи ззовні щось пишеться на ній чи там вже давно щось написано і задано природою. Так ось, повторюю, ніякої "дошки" взагалі немає (з її дерев'яністю, пасивністю, очікуванням, що на ній буде щось написано), як немає нічого свідомо записаного природою. Ось якби вона сама щось на чомусь "писала" і при цьому "подряпини", потертості, шліфування тощо, що залишаються від такого її впливу на навколишнє за допомогою іншого модифікованого предмета природи (= знаряддя праці), виготовленого самою "дошкою" же, змінювали б і її саму, тоді інша річ. Але для цього вона не повинна бути власне "дошкою" (у

звичному сенсі слова) й до того ж окремою, а повинна діяти за універсальним, а не пристосувальним типом, з платформи певних стосунків (суспільних відносин). Тоді відношення до природи, що змінюється цією штукою, будуть називатися продуктивними силами; відносини, з платформи яких виробляються зміни, - виробничими відносинами; головна сила таких продуктивних сил (= сукупність всіх суспільних відносин) - людиною; відокремлення речами, зробленими людьми за їх суспільними потребами, - як предметами культури - відокремлення ними себе від самих себе і протипокладання собі у формі абсолютного протиставлення відносних протилежностей, у формі загального (= суспільного) як заперечення природного, природного - "ідеальним"; відповідне вираження цих відносин називається категоріями як формами людської діяльності, ступенями виділення людини з природи (і, нарешті, формами діяльності, які перетворилися на форми мислення людини як усупільненого людства).

Так що питання - "чиста дошка" або "не чиста"? - неправильне в своїй основі, в самій його постановці. І нещасне "або - або" тут не годиться, і не зі сфери природного це питання, і не природничим чином воно вирішується. Навіть у такій області, як людські почуття, у вродженості й спадковості яких чомусь мало хто сумнівається, все йде не так. Не природного, спадкового вони походження, якщо

вони дійсно людські почуття, а результат формування, продукт суспільної практики.

"Утворення п'яти зовнішніх відчуттів, - за словами К. Маркса, - це робота всієї досі попередньої всесвітньої історії" [5, 122]. І саме - "утворення" (історичне), і саме - "робота", протягом якої почуття виробляються й виступають як продукт не природи, а практичної зміни природи та з цим - зміни себе, "роботи" довгої, суспільної, історичної та "всесвітньої" з олюднювання природи (в тому числі й природи почуттів) і таким чином роботи з формування почуттів людського типу в усупільненого людства.

Кожна окрема людина (сукупність всіх суспільних відносин) бачить, чує, мислить по-людськи, можна сказати, очима, вухами й всіма органами відчуттів (і головою) людства, яке саме у своїй суспільній діяльності формує органи суспільного способу відчуження. Оскільки вони не продукт природної еволюції, а "вироби" суспільної історії людства, "вироблені вперше тільки наступним історичним розвитком" [14, 510], що розвинулися як суспільні - "у формі суспільства" (К. Маркс), а не природні органи, у формі біологічних структур, оскільки й успадковуються вони не біологічно, а знову-таки через суспільну чуттєво-практичну діяльність. (Звідси ясно, чому те, що називається, наприклад, музичним слухом, не успадковується біологічно, бо це - функція не

біологічної будови слухового апарату, а суспільних відносин. Через включення людини до останніх і здійснюється успадкування такого феномена людської культури.)

Щоб зрозуміти, як відбувається власне привласнення почуттями, які формуються, індивіда, який формується, самого способу відчуття усупільненого людства і перетворення його у власне відчуття даної людини з її чуттєво практичним життям, необхідно розглянути формування людських почуттів у контексті суспільних відносин. Це дозволить розкрити й зрозуміти, що (і як) фактично "діяльність у безпосередньому спілкуванні з іншими тощо стала органом *прояву ... життя*" [5, 122] ("бо що таке життя, якщо воно не є діяльністю?" [5, 91]). Оскільки ж моє власне буття є суспільною діяльністю, то відповідно "почуття і насолоди інших людей стали моїм *власним надбанням*" [5, 121].

Варто ще раз підкреслити, що все це, на думку К. Маркса, стосується і до "п'яти зовнішніх відчуттів", а не тільки волі, любові тощо. "Одним словом, людське відчуття, людяність відчуттів, - виникають лише завдяки наявності *відповідного* предмета, завдяки *олюдненій* природі" [5, 122]. "Око, - каже К. Маркс, - стало людським оком точно так же, як його об'єкт став суспільним, людським об'єктом, створеним людиною для людини" [5, 120]. У цьому перетворенні об'єкта в суспільний, у створенні його

людиною для людини й полягають, врешті-решт, глибокий сенс і таємниця природи людських відчуттів (суспільної природи). Обумовлено ж все це тим, що нормальний людський стан "має бути створений нею самою" за допомогою праці. Так само й історично, у філогенезі усупільненого людства, і в онтогенезі кожної окремої суспільної людини.

К. Маркс роз'яснює, що почуття мають "відношення до речі заради речі, але сама ця річ є предметним, людським ставленням до самої себе і до людини, і навпаки" [5, 120-121].

У цьому, врешті-решт полягає суть того, що називається розвиненим людським баченням або розвиненим слухом у людини. Своєрідність і розвиненість останніх залежать від своєрідності й розвиненості способу практичного опредметнення сутнісних сил людини. Без останнього - немає музичного вуха. А "для немuzичного вуха найпрекрасніша музика позбавлена сенсу, вона для нього не є предметом, тому що мій предмет може бути тільки ствердженням однієї з моїх сутнісних сил" [5, 122]. "Музичне вуха, око, що відчуває красу форми, - такі вічуття, які здатні до людських насолод і які стверджують себе як людські сутнісні сили". [5, 122]

"Вічуття суспільної людини суть інші почуття, ніж відчуття несупільної людини" [5, 122]. Звідси "людське око сприймає і

насолоджується інакше, ніж грубе нелюдське око, людське вухо - інакше, ніж грубе, нерозвинене вухо тощо" [5, 121].

Але й у суспільної людини відмінність почуттів обумовлена відмінностями практики, до якої включається індивід за часів панування поділу праці, і відмінностями місця й ролі в суспільних відносинах.

Дуже досконале в біологічному відношенні, в десятки разів більше чуйне, ніж людське, вухо собаки не чує симфонію Бетховена, а тільки аналітично розщеплену суму звукових коливань. Воно чує (як і дуже пильне око орла бачить) за пристосувальним типом. У пристосувальному ж відношенні симфонія для тварини - всього лише набір шумів, котрі не грають жодної ролі в його існуванні. Навіть не сигнали для рефлексу. Павук реагує на гру скрипки, але не на музику, а на довжину хвилі звуків, які збігаються з коливаннями, створюваними мухою, що потрапила до павутини. Для нього це лише сигнал за пристосувальним типом. До речі, для деякої категорії людей, які не окультурили, не олюднили в достатній мірі свої почуття (до формування сутнісних сил) симфонія - також не зовсім зрозумілий шум, що хилить до сну (як і шум дощу).

У всіх в'єтнамців абсолютний слух, але не через особливу будову слухового апарату, а тому, що в'єтнамська мова як засіб

спілкування в практиці суспільних відносин (від якого дитині з самого початку нікуди не дітися) змушує з самого дитинства мати справу з відпрацюванням різноманіття відтінків звукових тонів. Виховуйте в'єтнамську дитину в іншомовних суспільно-практичних відносинах і буде все по-іншому. І, навпаки, будь-яке інше дитя в тих умовах отримає абсолютний слух.

До речі, всі розмови про національну особливість почуттів, національної свідомості та самосвідомості, а також про їх спадковий характер найчастіше мають дилетантський характер. Ті, що говорять, як правило, не знають справжньої природи почуттів і національних особливостей, які на всі сто відсотків суспільні та біологічно не успадковуються. Все, врешті-решт, від практики.

Мінералогічне почуття, писав К. Маркс, може бути у гранувальника мінералів, але ніколи - у торговця мінералами, в практиці якого немає цієї діяльності. І тому він бачить тільки цинічну вартість, а не красу і не своєрідну природу мінералу. Але зате у буржуа сильно розвинене почуття вартості.

К. Маркс вірно вважав, що при комуністичних відносинах і безпосередній колективності почуття людей зміняться в принципі, в своїй основі. Вони й справді у нас поки історично недорозвинені (як і суспільні відносини). Вони ще недолюдські й не стільки почуття, скільки передчуття, недочуття. На них печатка закону

вартості й товарних відносин, купівлі-продажу, розрахунку. (І це стосується навіть таких почуттів, як любов тощо) Звідси ж бажання впровадити в мистецтво, філософію, інші науки "ціннісний підхід", "аксіологічний метод".

"Приватна власність зробила нас настільки дурними й односторонніми, що який-небудь предмет є нашим лише тоді, коли ми ним володіємо, коли ми його споживаємо" [5, 120]. Володіння, споживання робить нас задоволеними. І в цьому весь трагізм нашого становища. Ми до цього дня тягнемо на собі цю хворобу, яка дісталася нам в соціальний спадок перетворених, заражених споживацтвом і тому безчуттєвих почуттів знелюдненої людини - споживача. Лише в постійній боротьбі за побудову справді людських відносин можна подолати недочуття.

Якщо все сказане про суспільну природу почуттів стосується і п'яти зовнішніх відчуттів, і так званих духовних і практичних почуттів (воля, любов тощо), то як все це може бути переданим біологічно, спадково? Через гени, кислоти, молекули?

А ніяк! Ніякі "дезоксирибонуклеїно-кислотні дощі" тут не допоможуть. Якщо те, що робить людину людиною, успадковується не природним, біологічним, а виключно соціальним способом, через суспільний "організм" суспільних відносин і залучення кожного окремого індивіда до предметів людської матеріальної й

духовної культури, то професійні нахили, здібності, покликання - тим більше суть продукти суспільного розвитку певних, історично конкретних суспільних відносин, сукупністю яких є сама людина. Способи такого залучення та їх результативність багато в чому залежать від вмілості педагогів, від рівня розвиненості педагогіки та її установ. (Але головне - від рівня соціальної розвиненості суспільства, яке застає кожне нове покоління людей і в якому "діє" відповідна педагогіка.)

Іноді й комунізм схильні уявляти як таке суспільство, яке зможе виявити індивідуальні особливості кожного і своєчасно забезпечить сприятливі умови для їх раннього розвитку. Насправді ж комунізм - це такі суспільні відносини, які найкращим чином включають всіх і кожного члена суспільства до активно-діяльного революційно-перетворювального функціонування безпосередньо суспільної праці, забезпечують йому формування, виховання - всебічне та гармонійне - і гарантують можливість практичного здійснення всіх сформованих творчих сил і здібностей, роблять людину вільною у виборі будь-якого роду діяльності. Людина не повинна бути прив'язаною до якої-небудь однієї форми праці, не має значення, чим запропонованою - суспільним поділом праці, впертим бажанням батьків або забобонами й байками про

"призначення", "вроджені схильності", "індивідуальні генетичні особливості" тощо.

Уявлення про вродженість професійних призначень дісталися нам у спадок від тих часів, коли дитина, що народилася в сім'ї коваля, орача або конторника, дійсно була приречена на повторення шляху своїх батьків. Але знову-таки в силу свого соціального, класового положення, але ніяк не вроджених природних здібностей, закодованих в молекулах ДНК тощо. Природа тут ні до чого.

Навряд чи дуже вже варто дивуватися вищеописаним "педагогічним вільностям", якщо вчені мужі вважають за можливе пропонувати й такого роду відбір, тепер уже - в педагоги: "... талановита в науковому відношенні частина студентів почне просуватися, а освіта інших буде спрямована в береги педагогіки (?!) і прикладної фізики ...". Коментарі, як то кажуть, зайві. На жаль, це досить поширений підхід, коли "береги педагогіки" уявляються чимось дрібним і другорядним, що не відповідає "великому кораблю для великого плавання". В університеті можна почути вмовляння: "Вчіться добре, а то підете в учителі".

А чого вартий поблажливо-втішне - "потрібні всякі: і з творчою іскрою (тобто ті, хто буде відкривати нове), і ті, хто буде впроваджувати відкриття перших, пропагувати, навчати"? І

особливо жахливо, коли слідом за своїми наставниками це ж починають повторювати їх вихованці.

"Інфекція відбору" поширюється і вшир, і вглиб, вона молодшає з кожним роком. Відбори можна зустріти в палацах піонерів, у молодших класах і навіть в дошкільних установах. Тільки й чути, що у цього немає здібності до танців, у того - до співу, цього не варто вчити музиці тощо. А доля піаніста взагалі, виявляється, може бути вирішена на другий день після народження дитини, варто тільки для цього виміряти розмах руху руки у новонародженого. Єдина користь у даному випадку полягає в тому, що, "отримавши відставку", дитина позбавлена нещастя бути підданою багаторічному навчанню такими викладачами.

Настільки ж шкідливий відбір у музиці, живописі та сфері мистецтва взагалі. І перш за все знову-таки тим, що орієнтує на вибір здатних негайно демонструвати результат і зовсім закриває шляхи тим, у кого ще тільки потрібно формувати інтерес і певні навички. Але цього тепер ніхто так і не зробить - він не представляє інтересу для демонстрації результатів. Клеймо "нездатний до музики" у дитини залишається на все життя, і не одна людина таким чином була відлучена від світу музики.

Неможливо описати, які трагедії розігруються під час відборів у музичні школи. Але цікаво, що знаходяться ентузіасти, які тут же,

у вестибюлі школи, підбирають "вилучених" і роблять з них прекрасних музикантів.

Загальновідомо, що є художники, які примудряються вчити малюванню так, що діти того ж самого дитячого садка з року в рік є переможцями міжнародних конкурсів дитячого малюнка. І треба ж природі так жартувати - протягом багатьох років в одному і тому ж садку збирати дітей, здатних до малювання!

І зовсім нищівного удару по прибічникам вроджених здібностей завдав один ентузіаст-хормейстер, який створив хор в одній пересічній звичайній школі. Та такий хор, в якому співають усі школярі до одного, кілька сотень, починаючи з перших класів і закінчуючи випускниками. УСІ ДО ОДНОГО! Без винятку, поголовно. Тому що професійно співають! На багатьох оглядах цей колектив незмінно отримував призи. І не за масовість, а за якісне професійне виконання. Всякі журі та комісії не могли повірити, що це - не відібрані спеціально хлопці. Коли піднявся ажіотаж навколо цього, керівник хору запропонував взяти будь-яку іншу школу, і вона в повному складі без винятку стане хором через деякий час. І взяв запропоновану школу в промисловому районі під Ленінградом, і зробив, як обіцяв. Виконав всі умови, задані фахівцями, і заробив чудовий хор, що майстерно виконує складні

хорові твори. Скептики були осоромлені й капітулювали. Так їм і треба.

Ах, ці ентузіасти! Хлібом їх не годуй, дай піти проти течії! Я знав математика (і не одного), здатного будь-якого підлітка, який не знає і знати не хоче цей предмет, боїться його і ненавидить, в найкоротші терміни перетворити в знавця і пристрасного любителя математики. Знаю людину, яка за 7-10 днів може перетворити будь-якого самого безнадійного двієчника з органічної хімії в відмінника. Та назавжди. Знайомий був і з учителем біології, у якого шестикласники знали ботаніку на рівні біологічного факультету університету. Дізналося "ВНО", заборонило, звичайно. Що це за іспит за білетами університетськими та ще й все відмінно відповідають? "Безлад виходить".

І таких людей чимало. Їх найменше цікавлять готові здібності, вони просто беруть і "роблять", виробляють їх у дітвори. Та ще і які! І в добрий час. Більше б таких! Одне ясно, це й є покликання нашого брата-педагога - створювати покликання, формувати здібності у молодих людей.

Але звідки ж все-таки беруться відмінності особистих здібностей у людей, якщо не з відмінностей природних обдарувань? Виявляється, "відмінність природних обдарувань в

індивідів не стільки причина, скільки наслідок поділу праці" (К. Маркс).

Так що не природні вони обдарування, а суспільні й детерміновані суспільним чином. "Разом з поділом праці, - писав Ф. Енгельс, - розділяється і сама людина. Розвитку однієї-єдиної діяльності приносяться в жертву всі інші фізичні й духовні здібності. Це калічення людини зростає в тій же мірі, в якій росте поділ праці" [13, 303].

«Чи не занадто дорого обходиться нам незнання свого призначення і правильність вибору професії?» - кажуть нам. Дорого. Але не незнання свого призначення, а незнання того, що ніякого призначення не існує. Надія на нього, очікування його виявлення замість того, щоб, засукавши рукава, формувати, навчати, - ось за що ми платимо. І ще більшою мірою - за те, що вчимо професії вузько, за жорстке розділення праці розплачуємося. Отже, не за відсутність орієнтації, а за орієнтацію, за її наявність, за вузьке і раннє орієнтування на односторонність, яка потім мстить заднім числом.

Рання спеціалізація - це свого роду дитяча хвороба педагогіки. У зрілому віці така хвороба протікає важко, з багатьма ускладненнями. Наша педагогіка вже переживала подібні хиби й помилки. Те, що ми маємо зараз, мабуть, рецидив. В. І. Ленін,

беручи участь в усуненні цієї хвороби в нашому педагогічному домі, не дарма так категорично вимагав "унікати ранньої спеціалізації" [30, 229], підкреслював, що професійні знання повинні даватися особам не раніше 17 років і тільки "у зв'язку із загальними політехнічними знаннями". Інші "міркування в корені невірні, для комуніста прямо неприпустимі, показують і незнання програми, і марні "захоплення" абстрактними гаслами" [31, 323].

Не так давно знову з'явилася тенденція неодмінно забезпечувати школярів професією. Доля дітей вирішуються, як правило, тим, яка установа розташована ближче до будівлі школи. Мехмайстерня - всі токарі, швейна фабрика - всі швачки, обчислювальний центр - програмісти, будівництво - штукатурки. Навряд чи треба доводити, що такий підхід не витримує ніякої критики, і не тільки з позицій марксистських освітньо-виховних, педагогічних основ.

Школа повинна дати таку загальну, широку (і неодмінно однакову для всіх) освіту, яка послужить міцною основою для обрання будь-якої спеціальності. Але саме для цього сама вона якраз і не повинна давати жодної з професій. І річ навіть не в тім, що школа не має таких можливостей, а в тому, що це протипоказано людині в тому самому періоді її поступального розвитку, коли вона знаходиться в школі. Отже, професіоналізація -

не справа школи. І якщо вона піде цим шляхом, то перестане бути школою, не виконає призначені їй функції, які полягають не в тому, щоб самій давати спеціальність, і навіть не в тому, строго кажучи, щоб готувати до вибору професії.

Всім дітям до 17-ти років обох статей школа повинна дати в найширшому плані основи наук, всі загальноосвітні предмети, щоб учень став практичним матеріалістом, отримав інтелектуальну і фізичну розвиненість і *"мав науковий світогляд, політехнічний кругозір і основи (початки) політехнічної освіти"* [30, 230].

Неважко помітити, що мова йде не просто про навчання, а про виховання найвищого рівня розвиненості та культури. Завдання школи - дати все, усі досягнення людської культури, необхідні для нормального розвитку людини в дорослому стані, і забезпечити, щоб людина, яка формується, це "все" взяла. В якій же області діяльності така всебічна людина захоче найбільш ефективно, творчо, вільно і з задоволенням віддавати узятє - це її справа. Рішення повинно прийматися нею після школи, після дозрівання, після 17-ти років.

Разом з тим не можна не помітити тенденцію (яка з'явилася протягом обговорення реформи школи, і яку активно підтримує, судячи з усього, керівництво освітньої системи) до відмови від загальної єдиної школи. Пропонуються "профільні",

"диференційовані" школи на вибір. Тепер можна вивчати математику, а можна і не вивчати, можна "дати зайві завдання здібним учням, а нездатним не дати «втратити лице»". Нічого собі, спершу, вважай, "зняли голову", а потім занепокоїлися про збереження лица! А як вам подобається таке: "Нехай в одного оцінка з фізики буде в атестаті, в іншого - ні. Нехай власник сам обміркує, де і як йому здати фізику - у вечірній школі або він її вивчить сам". І такі прожекти керівників від педагогіки підтримуються вчителями. Договорилися навіть до того, що школи повинні отримати "більше свободи разом із громадськістю вирішувати, що корисно і потрібно дітям, виходячи з конкретних умов життя регіону" (?!).

Повинні ж бути об'єктивні, науково обгрунтовані основи, принципи! У хімії ж не дозволяють порушувати технологію й закони утворення шуканого з'єднання і не віддають на відкуп місцевій громадськості. Подумати тільки, від якого хаосу випадковостей буде залежати доля дитини! Це ненормально, коли майбутнє людини залежить від збігу найнеймовірніших обставин: яка школа опинилася в тому мікрорайоні, в якому вам (теж випадково) дісталася квартира, не кажучи вже про те, місто це чи село; з яким ухилом і під який ухил пустить вона вашу дитину; який саме вчитель (кращий, гірший, захоплений ентузіаст або не дуже тощо)

зустрівся на його шляху; яким предметом зуміють зацікавити або, навпаки, до якого викликати нелюбов. І сила-силенна таких та інших випадковостей, врешті-решт, визначають, виросте ваше дитя розумним, захопленим, життєрадісним, активним або пасивним, пригніченим, непрацездатним; полюбить математику або зненавидить її; стане на все життя технарем, який, крім залозок, нічого знати не хоче, або всебічно розвиненим і розумним фахівцем тощо.

Система організації освіти повинна забезпечувати кожному однакову найвищу результативність навчання, незалежно ні від яких обставин, випадкових зустрічей тощо. Так ні ж, ми збираємося раніше розділити дітвору й узаконити їх різну освіченість! Більш того, ми з легкістю пропонуємо узаконити неосвіченість. Тільки й чуєш: "Загальна середня освіта - це не означає для всіх і кожного". (Яка ж вона тоді загальна?!) "Не кожен може здолати середню школу". (Це нашу-то середню школу не здолати, яка така середня, що далі нікуди!) "Не всі діти здатні освоїти програму середньої школи". (А коли так, то навіщо створювати таку програму, яка свідомо нездоланна?)

І якби таке зривалося з вуст любителів від освіти, то ще б нічого. Але це кажуть люди, котрі займають високі адміністративні пости в освітній справі. Природно, що подібні безвідповідальні

заяви відповідальних працівників зовсім збивають з пантелику і вчителів, і учнів, і батьків. Для особливо завзятих і старанних ці установки стають негайним керівництвом до дії, вірніше, до бездіяльності. Буквально на льоту підхоплюють вчителі ідею начальника, і пішло, поїхало: "загальну середню освіту введено передчасно", "потрібно її зробити справою добровільною", "завдяки цьому ми втрачаємо(?) інтелектуалів", "добре вчитися з усіх предметів у принципі неможливо" тощо. Це ж миттєво повторюють, дивлячись на свого наставника, на догоду йому і його "наставнику" й молоді інтелектуали (з тих, яких "не втратили"). «Потрібно, нарешті, визначитися: чи не поспішили ми з загальною середньою освітою?» Навпаки, запізнюємося. (!) І будемо за це розплачуватися.

Можна почути й таке: "Якщо ми не підемо на чесну відмову від загальної середньої освіти будь-якою ціною, ми надалі будемо безглуздо витрачати величезні гроші, сили, розбещуючи (?!) при цьому молодих". І навіть: "Змушувати вчитися - це ж теж утиск прав особистості". Подібні неграмотні міркування здатні переконати, що й справді не всім до снаги загальна середня освіта. Однак біда не в тому, що знайшлися люди, які так думають, а в тому, що не знайшлося жодного педагога або адміністратора від педагогіки, хто б заперечив проти цього. І з якого питання?! З найголовнішого,

стратегічного, з якого в принципі не може бути двох думок. Може йтися лише про те, щоб відповісти, як ми дожилися до такого життя, що ще не всі у нас здобувають середню освіту.

Розмови про нездатність всіх до середньої освіти імпонують, як правило, некомпетентним педагогам. Оголосити дитину нездатною легше, ніж розібратися, чому і на якому етапі навчання не склалося у неї вивчення (точніше, у нас не склалося її навчання), та завчасно підправити, вирівняти становище посиленням уваги до цього предмету. Замість цього ми, благодійники, милостиво дозволяємо дитині уникнути його, зосередитися на тому, що у неї і без нас добре виходить. На втіху бідоласі (фактично на втіху собі й своєму сумлінню) починаємо з фальшивим пафосом доводити, що сантехніки - теж шановні люди, дуже потрібні суспільству, що, мовляв, теслярська, столярна справа здавна називалася мистецтвом тощо. Ось і давай, вперед, ти створений для мистецтва! Так просто, виявляється. Досить перейменувати теслярське ремесло в мистецтво - і немає проблем. І ось такий "професіоналізм" збираються закладати з п'ятого класу. Напрошується питання: а судді хто? Хто буде визначати долі дітей, визначати, хто є хто і кому і що давати?

Відповідь, і це слід підкреслити, може бути одна: всім дати всі знання в однаковій мірі. І не тільки дати, але забезпечити, щоб він

взяв, захотів взяти й освоїв все, що надано; соціалістичне суспільство має гарантувати не тільки видачу й не тільки деяким (у кого вийде або кому захочеться), і не щось на вибір, а всім і все, що потрібно (обов'язково все без залишку і всім і кожному без винятку, як любила говорити Н. К. Крупська, "всім поголовно"), для однаково високої, єдиної освіти, тобто формування нормальної, всебічно розвиненої людини, гідної справді людської сутності.

Сказати, що не всім обов'язково мати середню освіту, а тільки тим, хто хоче або встигає, - це все одно, що закликати не кожну дитину годувати, не кожну, яка захворіла, лікувати тощо. Хто не хоче, наприклад, щеплення робити - це його воля, його клопіт і трагедія, не будемо "обмежувати права особистості". Слід зрозуміти, що загальна, єдина, обов'язкова шкільна освіта (звана нині середньою) - незамінна ланка в системі безперервного й постійного навчання. Це - питання освіти й продовження розвитку нормальної людини й отримання нею усіх необхідних для цього компонентів, відсутність одного з яких робить людину деформованою, такою, що не відбулася. Відповідно до цього слід зрозуміти й гарантованість освіти, суть якої не просто в тому, що кожному надається можливість її отримання, а в тому, що всі до одного отримують її в будь-якому випадку, жоден громадянин соціалістичного суспільства не може залишитися недовченим,

недоосвіченим (недолюдиною), незалежно від бажання чи небажання дитини-нетями або забобонів батьків тощо. І знову ж таки, не в тому річ, що її приведуть до школи і їй доведеться відходити визначений термін, а в сенсі фактичної навченості, успішності навчання всіх і кожного. І гарантується все це, зауважте, не доброю волею доброзичливців, а державою, самим способом існування соціалізму, його способом виробництва. Джерела обов'язковості середньої освіти не в тому, що соціалізм може собі дозволити таку розкіш із гуманних або престижних міркувань "обдарувати" безкоштовною освітою тих, хто побажає, а в тому, що соціалізм не може існувати, розвиватися, функціонувати без освічених і (при тому неодмінно всебічно) людей, і не деяких, що складають певний шар інтелектуалів, а всіх без винятку. Ось це дійсно гарантія, від якої нікуди дітися, не тільки яка гарантується, але і гарантує. Тому соціалістичне суспільство в особі держави й бере на себе турботу і відповідальність за результативність, успішність, гарантовану якість навчання всіх і всьому необхідному, що йому без цього не існувати.

Більш того, школа як повноважний представник соціалістичного суспільства повинна (ризикну таке сказати) у кожного вихованця виробити таланти (не виявити, а саме виробити, зробити, створити, сформувати), перейти "до виховання, навчання і

підготовки всебічно розвинених і всебічно підготовлених людей, людей, які вміють все робити" (Ленін).

Тому настільки великою помилкою є спроба узаконити перехід шкіл на роботу за різними програмами. Власне, це вже не спроби, цю точку зору відстоюють більшість керівників нашої системи освіти. Мабуть, обурилися б, якби в магазині їм замість хліба запропонували взяти подвійну порцію солі. А коли для інтелектуального розвитку пропонують подвійну порцію математики, яку часто видають за "сіль" всіх наук, замість літератури або фізичної культури, то це - в порядку речей. В іншій школі буде навпаки: без математики, але потрібні порції гуманітарної "каші". Неважко собі уявити, чим обернеться завтра для молоді людини така математична "дистрофія" і гуманітарне "ожиріння".

Те ж саме і з професіоналізацією школи. До всього сказаного раніше з цього приводу потрібно додати, що це - передчасна вимога до можливостей розвитку дитини. Професія повинна даватися тільки після всебічного розвитку (в тому числі фізичного, фізіологічного тощо) і вибиратися без зовнішнього тиску і втручання. Вибір може бути, як і в питаннях кохання, тільки самостійним і ні в якому разі не з дитинства, а тільки після

відповідного дозрівання, після дорослішання. І не раніше! Інакше можливі збочення.

Навіть незначні перетасовування предметів у програмі й внесення змін у конструкцію їх послідовності й дозування можуть призвести до небажаних наслідків. Будь-яка господиня знає, до чого призводить порушення рецепту і послідовності введення в страву необхідних компонентів, і не стане кидати в суп локшину раніше картоплі. У справі освіти, судячи з матеріалів обговорення, ми толком не знаємо навіть, що хочемо "зварити", але кидаємо у вариво що завгодно і як завгодно.

Звичайно ж, є люди, і їх чимало, які й в наш час іронізують з приводу всебічності, вважають, ніби загальна, однаково всебічна освіта призведе до одноманітності всіх людей і загальної безликісті, сірості, "нівелювання" здібних до середнього рівня тощо. Чомусь так важко зрозуміти, що тільки на багатій базі всебічної освіченості для всіх кожен зможе стати оригінальним, творчим і самобутнім надзвичайно. Це "для всіх" найбільше і дратує.

Обивателю зазвичай більш доступний примітивний спосіб створення несхожості на негативній основі - шляхом недовивчення чогось. Цього одного недовчили, того - іншого ... і раді, що всі вони несхожі, різні, і нічого у них спільного немає. Один пише вірші, інші

- глухі до них - кинь, кажуть, цю "тягомотину"; інший "видає" формули математичні, іншим це незрозуміло - нудьгують, позіхають; третій захлинаючись говорить про техніку, але не знаходить співрозмовника; четвертий віртуозно грає на музичному інструменті - не шуми, кажуть, скільки можна пілікати (почуття й органи чуття є продуктами певного виховання і практики, і іншому, і справді, спати хочеться під звуки класичної симфонічної музики) тощо. Кожен мислить і відчуває своїми категоріями, відмінними від всіх інших. І немає у них спів-чуття, свідомості та згоди (рос. со-чувствствія, со-знання, со-гласія — пер.), і нема про що їм говорити один з одним. Нічого собі компанія ("колективчик", товариство)! Це все одно, що в родині одного вчили читати, іншого - писати, третього - завдання вирішувати, а разом сім'я має всі, що треба. Власне кажучи, сама ідея одностороннього диференційованого навчання в школі вже є показником і результатом такого роздільного навчання. А ви помітили, що всі войовничі прихильники навчання тільки здібних і талановитих самих себе чомусь завжди зараховують до тих, кого треба було вчити неодмінно? Не сумніваються також і в тому, що саме їм дозволено вирішувати, кого вчити, а кого і не варто. Для справедливості треба визнати, що у відсотках університетського відсіву є "заслуга" і середньої школи. Не тому, що не вчила вона даної професії, а

скоріше, навпаки, прагнула всіляко це робити й тому сформувала людину односторонньою, обмеженою. (Десь у молодших класах переконали дитину після якого-небудь невдало вирішеного завдання, що математика (будь-який інший предмет) - не її справа, і зробили все, щоб сформувалася людина однобоко). Таким чином, основна претензія до школи полягає в тому, що не дала вона знання по своїй рідній шкільній програмі - загальній, єдиній для всіх, універсальній з усіх предметів, не навчила культури мислення, прагненню до творчого пошуку, організації праці, самостійної роботи над книгою, вмінню користуватися довідниками, конспектуванню, швидкочитанню, важливим для будь-якого ВНЗ і взагалі для життя речам. І ще на що має право скаржитися ВНЗ, так це на несистематичну, неповну, з масою прогалин підготовку людини за шкільною програмою. Тут-то і закладається "бомба" уповільненої дії, яка, як правило, спрацьовує у ВНЗ.

Продовжувати у ВНЗ розвиток людини, в знаннях і навичках якої існують серйозні прогалини ще зі шкільного періоду, - справа нелегка і для ВНЗ, і для самого студента. Починати все з самого початку, як це часто робиться, наприклад, з іноземної мови, неможливо й затратно. Студент і радий би вчитися у цьому інституті, але "гріхи" минулого не пускають. Серйозні "провали" в знанні шкільного курсу не дозволяють освоїти, зрозуміти

університетський матеріал, що будується на фундаменті попереднього. Простого заучування без розуміння надовго не вистачає. Борсається деякий час бідолаха, намагається знайти рятівну "соломинку" - щось на зразок книги, в якій були б поради, які розділи з попередніх курсів необхідно відновити у пам'яті, щоб ясним стало досліджуване зараз, як самому самотійно дійти до всіх цих незрозумілих речей, не виявляючи перед товаришами свого невігластва й зберігши у таємниці від викладача, який невідомо як зреагує на таку новину. (Ще піддасть публічному глузу). Але й з цим нічого не виходить поодинці, і тоді поступово закрадається думка кинути всю цю незбагненну справу, припинити тортури, махнути рукою на все і на себе (нездара я, що з мене взяти!) І піти якомога далі від цього всього й від своєї ганьби. І розрада є - не моє це покликання.

Але як же так, чого він тільки не читав, не вивчав раніше за даною спеціальністю понад шкільну програму, в різних гуртках, які оригінальні завдання не вирішував у заочній фізико-математичній школі, на олімпіадах тощо, - і все даремно? У чому ж річ? Чому ж не йде навчання у ВНЗ? Дійсно, кількісно він навчився багато чому й різному (те, що називається "нахапався"), але не отримав головного - цільних, фундаментальних, систематичних знань, системи знань, без якої продовження освіти неможливо. У всіляких гуртках і

"заочних школах" є сенс давати не стільки всякі абстрактні, фрагментарні "штучки" з вищих областей, скільки - цікаво, захопливо і привабливо - основи фундаментальних, універсальних знань, необхідних людині у будь-якому випадку, при виборі будь-якого фаху. Навчити вчитися. І робити це зі смаком, із задоволенням, із радістю, вільно орієнтуючись у матеріалі й законах, які схоплюють єдність світу в його різноманітті й саморозвитку.

Це велика річ - відповідний рівень шкільної підготовки й побудова навчання у даному ВНЗ таким чином, щоб воно було продовженням того фундаменту, який закладений у школі. Продовженням саме загальношкільного фундаменту, а не двох-трьох уже готових поверхів, "споруджених" фізико-математичними школами. Розрив у пару поверхів буде фатальним для "звичайних" випускників, і це неприпустимо. Таким чином, школа відповідає за якість, міцність фундаменту і не повинна прагнути будувати поверхи.

Однак відсіваються ж не ті, хто ледве закінчив школу, а ті, яких так ретельно відібрали самі ВНЗ із величезного числа претендентів, в тому числі й відмінники. Значить, десь у самому ВНЗ "зарита собака" відсіву. І про це-то в основному і йде розмова.

Вести учня від успіху до успіху - справа непросте. Це мистецтво. І чи не в цьому таємниця "миршавіння" студентів, аж до сумного результату (вибуття з ВНЗ), що старші не можуть організувати навчання так, щоб зберегти поступальне (від успіху до успіху) сходження у розвитку учня, студента? Ступенями й званнями, великою концентрацією в інституті вчених-знавців наукових істин - невміння навчати не компенсується. Можна бути результативним дослідником, але не вміти навчати інших. Недарма молодий початківець-викладач навчає часом більш ефективно, ніж поважний. Останній давно забув, як вперше сприймаються поняття його предмета початківцями вивчення, і як він сам доходив до істини. Молодий же сам ще тільки-тільки освоїв найскладніші проблеми науки, добре пам'ятає всі таємні стежки (результативні й тупикові) на шляху до осягнення істини та краще веде початківця від незнання до знання, від меншого знання до більшого тощо. А це, як відомо, і є один з основних принципів теорії пізнання діалектичного матеріалізму.

**ВИЩА ШКОЛА: ШКОЛА ТВОРЧОСТІ АБО ШКОЛА
ПРОФЕСІЙНОГО КРЕТИНІЗМУ? ФЕНОМЕН
ПОЛІТЕХНІЗМУ**

Йтиметься про технічну освіту, можна сказати, про технічне виховання. І, перш за все, про деякі теоретичні підстави побудови навчання в умовах інтенсифікації науково-технічного прогресу. Якщо ставиться завдання вдосконалення суспільного виробництва, то слід подбати й про відповідне вдосконалення справи навчання техніці, про переведення його з традиційних екстенсивних методів на інтенсивні, що дозволяють забезпечити перетворення знання (і самого феномену навчання) у безпосередню продуктивну силу. Поняття "екстенсивне" й "інтенсивне" щодо навчання вжиті не заради красивого слівця, не як данина моді й не для того, щоб підкреслити значущість даної проблеми, а для вираження самої суті й характеру необхідних змін у способі навчання відповідно до змін у способі виробництва. Так що розмова не про розширення, примноження технічних знань, не про посилення, поліпшення чинних методів навчання, не про перехід до прискорених або ущільнених методів навчання, більш ефективних способів засвоєння матеріалу (введення нових методик, дидактичних і технічних засобів у процес навчання, читання нових курсів, спецкурсів тощо) і взагалі не про методи, методики й технології навчання. Мова - про перехід до іншої стратегії навчання, іншого підходу до проблеми технічної освіти, іншої системи формування технічного мислення, про зміну в принципі самого характеру

побудови способу опанування технікою й включення її до способу життєдіяльності людини, тобто про нове навчання новому на новій підставі.

Слід виходити з того, що питання про технічне навчання людини - це питання про формування головної продуктивної сили. Але річ тут знову-таки не просто у тому, щоб з вдосконаленням інших елементів продуктивних сил (знарядь праці, техніки, технології) приділити більшу увагу так званому людському фактору, а в докорінній зміні й у заміні основи у становищі людини у системі виробництва, у набутті нею якісно іншого статусу, в зміні її місця й ролі як суб'єкта виробництва у складі продуктивних сил, в якісному перетворенні людини на рівні сутності. Відповідні зміни у способі навчання, формування людини (перетвореного з об'єкта на суб'єкт виховання) диктуються, таким чином, об'єктивною тенденцією реального розвитку з виходом на вищий рівень.

Тенденція ж суспільного процесу така, що в перспективі має відбуватися зміна самого характеру праці, і людина перестане бути безпосереднім агентом виробництва. Як передбачав К. Маркс, "з розвитком великої промисловості творення дійсного багатства стає менш залежним від робочого часу й від кількості затраченої праці, ніж від потужності тих агентів, які приводяться в рух протягом робочого часу і які самі, у свою чергу (їх потужна ефективність), не

перебувають ні в якій відповідності до безпосереднього робочого часу, що потрібний для їх виробництва "[7, 213]. Це вже проблема. І головне в ній - ефективність тих агентів, які "залежать, скоріше, від загального рівня науки й від прогресу техніки, або від застосування цієї науки до виробництва" [7, 213]. І далі: "Справжнє багатство постає тепер - і це розкривається великою промисловістю - скоріше у вигляді жахливої диспропорції між витраченим робочим часом і його продуктом. Праця виступає вже не стільки як включена до процесу виробництва, скільки як така праця, при якій людина, навпаки, включається до самого процесу виробництва як його контролер і регулювальник. Замість того, щоб бути головним агентом виробництва, робітник стає поруч з ним.

У цьому перетворенні головною основою виробництва і багатства виступає не безпосередня праця, яка виконується самою людиною, і не час, протягом якого вона працює, а привласнення її власної загальної продуктивної сили" [7, 213]. В цьому випадку мірою багатства буде аж ніяк вже не робочий, а вільний час. Така об'єктивна тенденція. Скажімо заздалегідь, що акценти тут зміщуються у бік реалізації та інтенсифікації тих агентів, які виражаються поняттям "культура".

Наведеними висловлюваннями К. Маркса проблема не вичерпується, але і їх достатньо, щоб зрозуміти, що при такому

підході завдання навчання далеко виходять за рамки простого оновлення знань, інформації й самих засобів навчання у зв'язку з оновленням засобів виробництва, технології, появою новинок на кшталт комп'ютерів або робототехніки. Не важко також уявити, які далекі наші нинішні методи навчання (на рівні "техобслуговування механізмів") від дійсних завдань організації освіти.

Якщо десь і потрібно відмовитися "від сформованих стереотипів мислення", так це, перш за все, в області навчання, тобто в області формування мислення. Тут, як ніде, міцно вкоренилися застарілі підходи, методи. Мислення взагалі відстає від буття, а форми навчання мисленню й формам свідомості (науці, філософії, моралі, мистецтву тощо) - подвійно. Ми тільки встигаємо періодично, і то з великим запізненням, каятися, що чогось не врахували у справі навчання, щось залишили поза увагою, а щось марно загубили через недогляд тощо. Але швидше за все застарівають самі "стереотипи", з ними це відбувається буквально у перший же день після їх народження.

Слід підкреслити, що рішення цих задач взагалі неможливе в межах чинної системи підготовки технічних кадрів (професійної, галузевої тощо) й, тим більше, чинними просвітницькими методами. Воно можливе лише як загальна єдина технічна освіта, що забезпечує людині (всім і кожному) оволодіння сучасною

технічною культурою у контексті опанування загальної й всебічної людської культури. Загальна, єдина і в сенсі обов'язковості для всіх членів суспільства, і в сенсі охоплення всіх ступенів освіти, починаючи з загальноосвітньої школи і закінчуючи середньою і вищою професійною (незалежно від спеціалізації), і, нарешті, в сенсі безперервності й нескінченності навчання, яке повинно супроводжувати людину протягом усього її трудового життя й являти собою систему висхідного розвитку, що забезпечує постійний стан розвитку і людині, і виробництва.

Науково-теоретичні основи такого типу технічного навчання розроблені ще К. Марксом, Ф. Енгельсом, В. І. Леніним. Вироблено й відповідне наукове поняття - політехнізм.

Він якраз і становить один з трьох головних нероздільних моментів загального принципу формування людини нового типу: єдність інтелектуального, фізичного й політехнічного виховання. Він же виступає у наші дні найважливішим інтенсифікатором (рушієм) виробництва.

Але перш ніж приступити до розгляду деяких особливостей політехнізму і проблем, пов'язаних з впровадженням загального навчання політехнічного типу, зауважимо, що питання це не просто і не стільки власне технічне, скільки соціальне. І вирішується воно не безпосередньо науково-технічно-революційним шляхом і

технічними засобами, а соціально-революційним чином і суспільними засобами. Технічно-освітня сторона справи, як і сама науково-технічна революція, має сенс і значення лише як момент соціальної соціалістичної революції, в межах і під кутом зору якої відбувається НТР.

Про принципове значення політехнічної освіти неодноразово говорив В. І. Ленін. "За Марксом, за нашою програмою РКП", підкреслював він, потрібно "сказати ясно, що жодним чином ми не можемо відмовитися від принципу й від здійснення негайно по можливості освіти саме політехнічної Безумовним завданням поставити негайний перехід до політехнічної освіти або, точніше, негайне здійснення ряду доступних зараз же кроків до політехнічної освіти" [30, 228 - 229]. Керівник першої у світі соціалістичної держави (навіть при обмежених можливостях перших місяців революції) вважає неприпустимими ніякі сумніви у тому, яка - політехнічна або монотехнічна - освіта повинна бути у школі, і називає "жахливою безглуздістю" спроби підміни першої другою.

Сьогодні начебто ніхто не заперечує проти політехнічної освіти. Всі за. Але вся річ у тім, як розуміти суть політехнізму і як здійснювати його. В. І. Ленін не переставав повторювати, що політехнічна освіта - це не різновид (не елемент, особливість)

спеціальної технічної освіти, це та сама загальна освіта для всіх, але в її найбільш досконалій формі й вищій розвиненості. Так що під вимогою загальної, масової політехнічної освіти мається на увазі зовсім не завдання дати молодій людині раніше, ще в школі, якусь спеціальність, навчити майстрування, забезпечити професією або багатьма професіями (якомога більшою кількістю). І призначеною знову-таки не для тих, хто планує набути технічну спеціальність, а для всіх без винятку дітей у процесі їх формування, дорозвитку у дорослий стан, незалежно від того, яку професію кожен з них обере в майбутньому.

І знову ж таки «всім» - не на всякий випадок: раптом знадобиться, невідомо, як у людини життя складеться, й тому, мовляв, чим більше різноманітних справ вона буде вміти робити, тим краще буде підготовленою до всяких випадковостей і примх життя. І навіть не для підготовки до вибору професії потрібна політехнічна освіта (і тим більше не для орієнтування у численних корисних побутових технічних виробках, якими бажано вміло користуватися, управляти, ремонтувати побутову техніку тощо. про що стали часто писати у газетах). Політехнізм (справжній) потрібен кожному для його нормального розвитку як людини, гідної справді людської сутності нинішнього рівня розвиненості. Це - найнеобхідніший елемент формування сутності (конкретно-

історичної) людини сучасної епохи, відповідної своєму поняттю, кажучи філософською мовою. Потрібна вона й для нормального розвитку виробництва.

Все життя людини є "по суті практичним" (К. Маркс). І для кожної окремої людини, індивіда все залежить від способу включення його до практики усупільненого людства, щоб ніщо людське не було йому чужим.

На сучасному рівні розвитку виробництва практика людини неминуче повинна носити високорозвинений технічний, політехнічний характер. Така суспільна практика для свого здійснення й функціонування, відповідно, вимагає універсально політехнічно освіченої (сформованої на політехнічній основі, що включила політехнізм до способу своєї життєдіяльності, а не просто володіє знаннями, відомостями про політехнізм) людини.

Лише увійшовши до суб'єкта перетворення дійсності, до способу діяльності головного елемента продуктивних сил, політехнізм у змозі забезпечити нормальне функціонування сучасного виробництва й всебічний розвиток людини, особистості. У певному сенсі можна сказати, що політехнізм, який реалізовується у практичній діяльності, - це сучасна вища форма праці, що дозволяє реально здійснити її безпосередньо суспільний характер, найбільш результативна, сприятлива форма й умова

реалізації самодіяльності людини розвиненого соціалістичного (і тим більше комуністичного) виробництва, аж до безпосереднього виробництва людини.

Відповідно, можливість навчання політехнізму повинна бути забезпечена кожній людині, члену суспільства у процесі її формування. Без загальної політехнічної підготовки не буде тієї основи, на якій можна сформувати все, що необхідно сьогодні для всебічного розвитку продуктивних сил.

Нарешті, без включення до процесу освіти, навчання політехнічної продуктивної праці неможливо говорити про доведення навчання до виховання. А саме це доведення дуже важливо і є центром освіти. "Під вихованням, - говорив К. Маркс, - ми розуміємо три речі:

По-перше: *розумове виховання*.

По-друге: *фізичне виховання*, таке, яке дається у гімнастичних школах і військовими вправами.

По-третє: *технічне навчання*, яке знайомить з основними принципами всіх процесів виробництва й одночасно дає дитині або підлітку навички поводження з найпростішими знаряддями всіх виробництв.

Розподілу дітей і робочих підлітків за віковими групами повинен відповідати поступово курс розумового й фізичного

виховання і технічного навчання, який поступово ускладнюється. Витрати на технічні школи повинні частково покриватися шляхом продажу їх продукції. Поєднання ... продуктивної праці, розумового виховання, фізичних вправ і політехнічного навчання підніме робітничий клас значно вище за рівень аристократії й буржуазії" [3, 198].

Політехнізм - не якась багатофаховість, не поєднання кількох професій, не опанування багатьма суміжними професіями (до речі, політехнізм і професія - це взагалі абсолютно різні речі, категорично різного плану й змісту). Більш того, вони, певною мірою, несумісні. Політехнізм у діяльності людини, політехнічна діяльність індивіда - це і є те, що приходить на зміну професії, це діалектичне заперечення не тільки монотехнізму, але й професіоналізації праці, що передбачає як необхідний елемент зміну праці, всебічність; заперечення професій і їх чергування, зміни й затвердження політехнізму кожного, як процесу (розвитку), постійного і безперервного, де зміна роду діяльності включається до самого характеру праці як спосіб життєдіяльності індивіда. Відповідно, й політехнічна освіта - це постійне, таке, що стало способом існування, перетворення людини.

К. Маркс нещадно критикував "всебічну виробничу освіту" за зразком "філантропічних економістів", сенс якої - "ознайомити

кожного робітника з якомога більшою кількістю галузей праці" [2, 591]. Те, що називається політехнічною освітою, не зводиться взагалі до "набуття деякої суми навичок ... або до володіння багатьма ремеслами, як вважають інші, або лише до вивчення сучасних, при тому найвищих, форм техніки ... Політехнізм - це ціла система, в основі якої лежить вивчення техніки у різних її формах, взятої в її розвитку й всіх її опосередковуваннях. Сюди входить і вивчення "природної технології", як називав Маркс живу природу, і технології матеріалів, і вивчення знарядь виробництва, їх механізмів, вивчення енергетики. Сюди входить вивчення географічної основи економічних відносин, вплив способів добування й обробки на суспільні форми праці й вплив останніх на весь суспільний уклад" [43, 398]. "Політехнізм потрібно розуміти як знання і розуміння всіх галузей виробництва, між собою пов'язаних" [43, 394]. Але пов'язаних, як бачимо, не в сенсі зовнішнього зв'язку, де відмінності (галузі тощо) пов'язані, об'єднані в якусь зовнішню єдність різних сутностей, а в сенсі внутрішнього, генетичного зв'язку саморозвитку, протягом якого відбувається розгортання єдності у різноманітті, а відмінності виступають лише різними формами, моментами одного й того ж в єдиному висхідному, узагальнювальному розвитку (як диференційовані органи єдиного організму).

Зрозуміло, що необхідне наукове розкриття об'єктивної підстави, причин і закономірностей такого необхідного зв'язку-саморозвитку й доведення їх до розуміння того, що вивчається, до вміння схоплювати всі ланки ланцюга об'єктивного сходження. Н. К. Крупська вважала такий підхід основним у політехнічній освіті й постійно підкреслювала, що остання має не тільки дати знання того, що таке техніка, а й дати розуміння того, "як за допомогою цієї техніки можна завоювати всі сили природи, як можна поставити їх на службу людині. Ось цей зв'язок техніки з природою і повинен даватися у нашій політехнічній школі... як зв'язок між технікою, між виробництвом і між організацією суспільства. Потрібно знати, як стався розподіл праці, як відбулися класи (адже вони на ґрунті поділу праці народилися) тощо" [43, 400] [10*].

Як бачимо, існує ціла система зв'язку (й теж висхідна) - від зв'язку природи з технікою, виробництвом, організації праці й продуктивних сил до соціально-економічної організації суспільства, від відтворення "природної технології" у суспільній виробничій технології до переходу до виробничих (перш за все) й інших (потім) суспільних відносин. Сьогодні до змісту політехнічної підготовки повинна бути включена не тільки доведеність до поділу праці й відповідних суспільних наслідків, народжених на цій основі, а й доведеність до вичерпання поділу праці й відповідно проблем

відмирання класів. І не просто знання мається на увазі, а включення кожного, хто навчається політехнізму, до практичних дій (зі знанням справи) щодо практичної реалізації цього революційного процесу. Навчити кожного вміння й готовності перейти від звичного часткового, екстенсивного осягнення і відтворення окремих часткових форм буття, що вириваються частковим робітником, безпосереднім агентом обмеженого, часткового, галузевого, розділеного характеру праці з загального світового зв'язку (за допомогою часткових модифікованих речей природи - знарядь праці), до політехнічного, всебічного, інтенсивного освоєння природи в цілому, що охоплюється як єдиний процес, "світовий зв'язок усього з усім" (Ф. Енгельс), як єдиний загальний розвиток матерії.

Але щоб зрозуміти, що все це не просто добрі наміри, а настійна вимога об'єктивного розвитку взагалі та безпосередньо розвитку продуктивних сил, потрібно звернути увагу на одну цікаву тенденцію в розвитку останніх, визначальну необхідність переходу до інтенсивного виробництва нового типу.

Відомо, що у світі, як каже Ф. Енгельс, крім форм руху і їх взаємоперетворення, нічого немає й пізнавати більше нічого. Вся безліч конкретних форм руху в нескінченному взаємоперетворенні всього в усе, так чи інакше інтегрується у "типові єдності" (К.

Маркс), які називають основними формами руху (механічною, фізичною, хімічною, органічною, суспільною) і такі, що складають у своєму взаємоперетворенні (висхідному) світовий колообіг матерії, світовий зв'язок. У найскладнішій формі руху - суспільній - відбувається відтворення всіх нижчих форм і їх висхідного взаємоперетворення у міру вдосконалення суспільного виробництва. У міру того як та чи інша все складніша форма руху стає предметом виробничої практики, формуються і її теоретичні аналоги - конкретні науки позитивні (і їх конкретно-наукові поняття), які піднімаються від простого до складного, як і в дійсному висхідному розвитку за цими ж формам руху. Однак, з точки зору діалектичного матеріалізму, визначальними для конкретних наук і їх виникнення є не просто форми руху матерії як такі, що мають місце в природі й стають об'єктом розгляду, спостереження, що представляють інтерес для даної, відповідної галузі знання, а їх практична зміна, перетворення у практику суспільного виробництва. Але і з позицій активної зміни, перетворення форм руху головне не стільки в тому, яка форма руху піддається зміні, обробці, проводиться, відтворюється, є початковим або кінцевим продуктом діяльності, скільки в тому, яка форма руху піддає, обробляє, переробляє, перетворює, тобто

лежить в основі продуктивних сил, становить характер руху самого процесу виробництва, його технології.

У найближчому майбутньому слід очікувати деякого зсуву центру тяжіння у підпорі виробництва на ту чи іншу форму руху в бік сходження від панування найпростішої механічної форми (на якій з самого початку й вже тривалий історичний період ґрунтується виробництво, в тому числі і сучасне машинне) до панування все складніших - фізичної, хімічної форм руху. Цю тенденцію чітко видно у наші дні. На черзі (хоча це ще не є очевидним і не дуже доступне розумовому мисленню) - перехід до панування безпосереднього застосування органічної форми руху і включення її до технології виробництва (біотехнології), а потім і безпосередньо в продуктивні сили. Він уже гряде й обіцяє небачені наукові успіхи й неймовірні продуктивні результати, причому не тільки у часткових галузях, а у розвитку всього виробництва (в тому числі як енергетичної й технологічної основи нового типу), продуктивних сил в цілому. Це буде рішучий (хоча і не вирішальний) крок в сторону інтенсифікації виробництва, і, зрозуміло, закономірності такого переходу повинні бути включені до політехнічного навчання.

Але найбільш разючим і вирішальним буде наступний, принципово, якісно інший (відмінний від усього попереднього, щодо якого всі попередні ступені виступають кількісно різними

формами екстенсивності), справді революційний інтенсивний крок - це перехід виробництва, продуктивних сил на безпосередньо суспільні основи (до суспільної форми руху й розвитку останньої на власній основі), або, інакше кажучи, перетворення суспільної форми руху безпосередньо у продуктивні сили.

Це буде дійсною інтенсифікацією, тобто не просто посиленням, вдосконаленням, прискоренням, збільшенням тощо, кількісною зміною у межах того, що вже є, у складі даної якості, даної міри, даної підстави (кажучи філософською мовою), а переходом на новий тип руху (розвитку, становлення), зовсім іншого характеру, продовженням на новій підставі (іншого запобіжного) й з іншими, новими рушійними силами й іншим джерелом руху. До речі, це якраз і є те саме, що виражається й освоюється категорією "перетворення", але з якою якраз і не справляються (як передбачали Г. Гегель, Ф. Енгельс, В. І. Ленін) представники конкретного знання. Розсудочне мислення (мислення стереотипами) стихійно, без свідомого вивчення теорії діалектики, діалектичної логіки ніяк не може вирватися у розумінні розвитку за межі еволюції, ескалації, екстенсифікації, прискорення, збільшення тощо. Діалектика стає безпосередньою продуктивною силою.

Крім іншого, це означає перехід до характеру безпосередньо суспільної праці, що міняє справу в принципі, у самій основі суспільного виробництва. У певному сенсі - це навіть перехід в протилежність. Тут "головною основою виробництва і багатства виступає не безпосередня праця, яка виконується самою людиною, і не час, протягом якого вона працює, а привласнення її власної загальної продуктивної сили, її розуміння природи й панування над нею у результаті її буття як суспільного організму, одним словом - розвиток суспільного індивіда "[7, 213 - 214]. Мірою суспільного багатства стає "вільний розвиток індивідуальностей, ... художній, науковий тощо розвиток індивідів завдяки вивільненому для всіх часу і створеним для цього засобам ... Разом із розвитком індивідів виростуть і продуктивні сили" [7, 214 - 216]. І далі: "... старий спосіб виробництва повинен бути докорінно перевернутим" [7, 214]. І як один з результатів такого перевертання "особливо має зникнути старий поділ праці" [7, 214] - це джерело відтворення класового поділу. Головна продуктивна сила - людина, переставши бути частковим робітником, прив'язаним поділом праці до часткової діяльності, переставши бути безпосереднім агентом часткового знаряддя, перестає бути агентом виробництва взагалі. І це забезпечить небачену досі продуктивність праці, що характеризується і ґрунтується не так на старому знову-таки,

традиційному способі простого зростання (це вже не зростання, а розвиток) за допомогою зменшення витрати робочого часу на виробництво речей, а революційним, стрибкоподібним шляхом - перетворенням, усуненням, ліквідацією взагалі речового виробництва (в якому сама людина виявлялася річчю серед речей, товаром серед товарів) і переходом до безпосереднього виробництва людини (а не відтворення її "корисності", "цінності" тощо). З досягненням такого рівня розвиненості, коли суспільство у змозі виробити з надлишком всі основні продукти на душу населення, продуктивність праці виходить на новий, вищий рівень свого сходження й продовження розвитку вже не у формі старого, кількісного (екстенсивного) руху, типу поступального зростання, а у формі саморозвитку на новій, власній, підставі інтенсивного типу, як саморозвиток у самому характері продуктивності праці. Джерелом багатства стає не час, витрачений на виробництво продукту, а вільний час. [11]

Відомо, що комунізм - це найвища продуктивність праці й в тому сенсі, що досягнення високої продуктивності праці є умовою, передумовою і підставою виникнення комунізму, і в тому, що комунізм забезпечує на своїй основі небачено високу продуктивність праці. Праця безпосередньо-суспільного характеру, що виникла на новій, власне комуністичній підставі, буде вже

навіть і не праця у власному розумінні слова, а, як казав К. Маркс, вільна творча діяльність людини як самодіяльність.

"Комунізм відрізняється від всіх колишніх рухів тим, що робить переворот у самій основі всіх колишніх відносин виробництва і спілкування" [17, 70]. При цьому відбувається формування такої виробничо-економічної організації, як перетворення всього виробництва країни в "єдине підприємство" (К. Маркс), "єдиний синдикат" (В. І. Ленін), єдиний промисловий (включаючи й аграрно-промисловий) комплекс, на основі єдиної загальнонародної власності плюс опанування кожним членом суспільства політехнізму і в навчанні, і у виробничій, практичній діяльності, а також включення зміни роду діяльності до способу життєдіяльності людини, перетворення науки в безпосередньо продуктивну силу тощо.

Тут слід зазначити дві обставини. По-перше, коли йдеться про перетворення науки в безпосередньо продуктивну силу, мається на увазі перетворення не окремих наук і не їх суми, а саме однієї єдиної науки як даної певної, особливої форми суспільної свідомості (К. Маркс говорить про неї як про єдину і єдино можливу, врешті-решт, науку) - історії, що складається зі знання про природу - природознавство (природна історія) і знання про суспільство - суспільствознавство (суспільна історія). По-друге, мова

повинна йти не про так званий зворотний вплив науки на виробництво, обслуговуванні першим другого, про теоретичне забезпечення й інший зовнішній вплив форми духу на матеріальну сферу або про взаємодію так званих духовного й матеріального виробництва, а про перетворення "загального суспільного знання ... в безпосередню продуктивну силу" [7, 215] і в цьому сенсі - про науку, зняту в продуктивних силах, яка зникає в них, перетворюється, перестає відокремлювати себе від матеріального і протиставати йому, претендувати на самостійну сутність і власний розвиток, ставати над виробництвом тощо. Як і передбачали К. Маркс і Ф. Енгельс, форми суспільної свідомості повертаються туди, звідки вони вийшли. А це в кінцевому підсумку - продуктивні сили.

Відбуваються також радикальні зміни й в характері виробництва і суспільних відносин - народжується безпосередня колективність як вища дійсна спільність людей, на відміну від панування в період всієї передісторії людства, зовнішньої, за К. Марксом, сурогатної спільності типу держави, нації, релігії, професії тощо.

Такі зміни у самому способі суспільного життя призводять до кардинальної зміни й у способі мислення, пізнання. Відповідними логіці справи нового типу й нового способу життєдіяльності є діалектична логіка, діалектичний спосіб мислення як універсальний

метод пізнання й перетворення дійсності. І це не просто добрі наміри, а настійна, невідворотна вимога самого об'єктивного розвитку науки і виробництва та суспільства взагалі, які інакше просто не можуть продовжувати свій розвиток.

Таким чином, комуністична революція в принципі, у корені змінює сам характер подальшого розвитку і виробництва, і суспільства, і людини. І до того ж настільки, що це дозволило К. Марксу говорити про закінчення передісторії людства й початок власне історії. На цьому вичерпується розвиток за формаціями (розвиток як послідовна зміна формацій, суспільно-економічних укладів), завершується цикл заперечення заперечення у цілому. Комунізм - це "остання" (К. Маркс) формація, яка розвивається на власній підставі, але вже не як власне формація, а як щось таке, що заперечує себе, свою і всяку формаційну особливість (укладність). Це - формація без формації, початок нового безформаційного типу розвитку.

Таку революцію революцій Ф. Енгельс назвав стрибком із царства необхідності у царство свободи, тобто переходом від саморозвитку необхідності у формі випадковості до продовження саморозвитку необхідності у формі свободи, де свобода - усвідомлена необхідність і, отже, діяльність зі знанням справи, зі знанням законів розвитку взагалі та суспільного розвитку в

особливості (що, до речі кажучи, знову-таки неможливо без опанування загальною діалектичною теорією розвитку як логікою й теорією пізнання).

Революційні зміни комуністичного типу настільки грандіозні, настільки істотно і принципово змінюють суть справи у самій основі, що Ф. Енгельс визнав за необхідне охарактеризувати їх підсумок наступним чином: "Лише свідома організація суспільного виробництва з планомірним виробництвом і планомірним розподілом може підняти людей над іншими тваринами у суспільному відношенні точно так же, як їх в специфічно біологічному відношенні підняло виробництво взагалі" [14, 359]. І далі: "Від неї почне своє літочислення нова історична епоха, в якій самі люди, а разом з ними всі галузі їх діяльності ... досягнуть таких успіхів, що це абсолютно затьмарить все зроблене досі" [14, 359].

Зрозуміло, в розглянутій вище об'єктивній тенденції нас цікавлять, перш за все, освітньо-навчально-виховні висновки щодо виробництва взагалі й виробництва людини особливо. І, в першу чергу, характер технічного (політехнічного) виховання, що відповідає цій тенденції. Ясно, що воно повинно бути спрямованим на формування нового типу інтенсифікації виробництва. Але для цього воно саме - рух виховання - має будуватися і функціонувати на новій основі - на засадах нового типу інтенсивності. І

найцікавіше тут, у питанні виховання, формування виробництва людини, те, що пріоритети тут так само, як і в будь-якому виробництві, переміщуються у бік вільного часу.

Час, витрачений на виробництво предмета формування, тут все менше є мірою ефективності. Результативність навчання інтенсивного типу, формування суб'єкта виробництва і висока продуктивність праці в освітній справі стають все менш залежними від безпосередньо робочого часу й кількості праці, витраченої вчителем (який перетворив свого вихованця в предмет навчання) на передачу знання тому, кого навчають, але все більше - від потужності тих агентів, які приводяться в рух не в процесі, протягом навчання, вивчення. Вони (агенти), у свою чергу, залежать від загального рівня науки, культури, суспільних відносин і не перебувають ні в якій відповідності до робочого часу - аудиторних, лекційних, "виховних годин", людино-годин тощо. Саме за його межами фактично здійснюється формування гармонійно розвиненої, "багатої й всебічної, глибокої у всіх її почуттях і сприйняттях людини" [5, 123].

Слід підкреслити, що ставку на вільний, а не на необхідний час, як ніде в іншому виробництві, доводиться робити насамперед у виробництві людини, її освіті, бо це найскладніше виробництво з усіх виробництв, таке, що становить суть суспільної форми руху

матерії. А виробництво людини, яка відповідає своєму поняттю, й гідної її справді людської сутності, тобто вільної (= комунара), може бути здійснено успішно лише в тому випадку, якщо сам процес її виробництва, сам рух формування здійснюється у формі свободи.

Якраз це і відсутнє в способі нинішнього навчання, здійснюваного, скоріше, в стилі сліпої необхідності й зовнішнього нагнітання знань. Очікувати при цьому прояву сили згаданих "агентів" (породжуваних вільним часом) годі й говорити. Вони тут не приводяться в рух, особливо в професійній і тим більше технічній освіті, де панують вузька спеціалізація і жорсткий галузевий поділ.

Зрозуміло, що поява політехнізму у виробництві й, відповідно, в навчанні потребують істотної зміни в самій організації справи навчання. І не тільки і не стільки на рівні навчальних планів і програм теперішніх навчальних закладів, але в самій структурі, організації й, головне, в способі функціонування освітньої справи, до того ж у цілому, як єдиної системи, включаючи те, що називається нині вищою освітою

Як потрібно сьогодні організувати навчання, підготовку робітника, якому належить здійснювати свою діяльність у виробництві інтенсифікованого типу, де він "вже не поміщає як проміжну ланку між собою й об'єктом модифікований предмет

природи", де "як проміжну ланку між собою і неорганічною природою. .. він поміщає природний процес ... перетворений ним у промисловий процес" [7, 213]? "Землеробство, наприклад, стає всього лише застосуванням науки про матеріальний обмін речовин, яке регулює цей обмін речовин з найбільшою вигодою для всього суспільного організму" [7, 213]. Уже сьогоднішні, а тим більше ті, які відкриються перед нинішніми першокурсниками через п'ять років, можливості біотехнології, хімії, генетики, космотехнології, комп'ютерної техніки, пов'язані в один вузол, показують справедливість наведеного положення К. Маркса.

Але як потрібно вчити фахівців для такої "модерної" справи? Мабуть, не менше "мудро", ніж саме це незвичайне виробництво, здійснюване на справді інтенсивній основі. Якщо сказати науково й одним словом, то це означає - політехнічно вчити й навіть, скажімо, полі-науково-технічно.

Вчити, як це робиться в нинішньому професійному навчанні, так званим трудовим навичкам дії з частковим інструментом і елементарним рухам тіла, що репродуктивно відтворюють часткові речі згідно із зовнішнім контуром, алгоритмічних дій (і алгоритмічного мислення) в аналітично розчленованих операціях тощо чи утриманню в пам'яті величезної інформації про дану галузь?

Спробуйте таким чином навчити приводити в рух "силу агентів", які не перебувають у відповідності до безпосереднього робочого часу і не залежних від кількості затраченої праці, а що діють за допомогою розвитку індивідуальності та присвоєння індивідом його власної продуктивної сили. Або спробуйте забезпечити ставлення людини до природи як до свого "неорганічного тіла" (К. Маркс). Можна уявити, як важко підготувати такого інженерно-технічного працівника нового типу, як непросто організувати сам спосіб підготовки, щоб не тільки в теорії, а й неодмінно в практиці своїй учень орудував реальними природними формами руху й виробничими технологіями не нижче рангом, ніж згаданий процес перетворення "природної технології" у "втілену силу знання" (К. Маркс) шляхом опосередкування природними ж процесами, а не вириваючи із загального зв'язку часткові, абстрактно-односторонні речі в їх одиничності, і таким чином діяв практично (вже у період навчання) на рівні світового загального зв'язку і, відповідно, загальної теорії розвитку.

Ми бачили вище, що тільки правильно зрозумілий політехнізм у змозі схопити і відтворити у своєму русі такий зв'язок. Адже тільки діяльність, здійснювана на рівні й у масштабі практичного виробництва і відтворення загального розвитку, здатна викликати до життя потребу у відповідній ідеальній,

теоретичній, логічній, теоретико-пізнавальній (діалектичній) формі, що являє собою "аналог і тим самим метод пояснення для процесів розвитку, які відбуваються в природі, для загальних зв'язків природи, для переходів від однієї області дослідження до іншої" [14, 367].

Однією з умов досягнення цього загального світового внутрішнього зв'язку і саморозвитку є побудова системи загальної освіти за принципом висхідного розвитку з включенням політехнізму. А це, крім іншого, означає, що освіта повинна бути спрямована на досягнення дійсної історії (природної й суспільної), викладеної й освоєної у формі єдиної науки - історії, але неодмінно доведеної до виробництва сил природи й виробництва людини.

У нинішній побудові освіти, розділеної і розчленованої на галузі, цього внутрішнього зв'язку і розвитку поки не спостерігається. Природно, не стає розвивальним, творчим і спосіб мислення й діяльності індивіда, який навчається. Єдиний тип навчального закладу, що за своїм статусом начебто повинен претендувати на охоплення і загальність такого рангу, - це університет. Але обіцяна універсальність міститься тут тільки в назві. Фактично ж всі його факультети - просто сума галузевих інститутів зі своїми навчальними планами й програмами, які якщо щось і об'єднує, так це спільний дах, ректорат і бухгалтерія. І,

звичайно, тут не дають того розвитку індивідуальності, яка має прийти, за К. Марксом, як джерело багатства на зміну витраченому часу. Тут немає справжнього діалектичного (справжнього у всіх визначеннях) розвитку ні в способі навчання, ні в способі пізнання, ні в змісті знання учня.

Про політехнізм у цьому навчальному закладі й не заїкаються. А дарма! Як даремно відмовляють технічні ВНЗ своїм вихованцям у вивченні поезії, мистецтва тощо. Навіть у політехнічних інститутах політехнізм не мешкає. Там - теж факультети, конгломерат різних галузевих інститутів, об'єднаних все тієї ж бухгалтерією тощо. Таке зовнішнє об'єднання економить кілька ректорських ставок, але не дає фактичного політехнізму. Спільність тут сурогатна, зовнішня, адміністративна, формальна (а то й вербальна), об'єднання умовне, а не предметне, генетичне, внутрішнє, саморозвивальне. Під словом "політехнічний" тут мається на увазі фактично велика кількість різнотехнічних галузевих спеціальностей у певному комплексі, що співіснують між собою, а не політехнічність кожного факультету в собі, у своєму власному загальному русі. Виходить політехнічний інститут без політехнізма. Виділіть ці факультети в окремі самостійні навчальні заклади - нічого не зміниться. Те ж саме станеться (нічого не зміниться), якщо відокремити два-три факультети від університету. Так їх і справді у різних університетах -

різна кількість і в різному наборі. Справжня ж внутрішня, генетична, жива єдність не дозволила би позбавити єдиний живий організм жодної з необхідних йому частин, "органів", де кожна така частина є не просто складовою (складеною) частиною, а невід'ємним моментом нероздільної, живої єдності. Кожен такий момент виступає як ціле цілого, в якому інтегрований весь організм як єдність різноманітного. Глянувши на такий "окремий" орган, відразу ж можна побачити весь організм, у всій його вищій розвиненості. Як правильно зауважив ще Гегель, в організмі живого немає частин, частини є в трупа.

Політехнічними повинні бути всі ВНЗ, точніше сказати, всі форми професійної освіти (і навіть допрофесійної), де, до речі, втрачає сенс і традиційний поділ на "вищі", "початкові", "середні" тощо види освіти. Всі повинні будуть отримати все необхідне для управління виробничими процесами, продуктивними силами на науковому, найефективнішому, найвищому творчому, продуктивному рівні. Цього вимагають розвиток самого виробництва і його універсальний характер, що безперервно змінюється, спосіб існування, від якого нам нікуди не дітися. Відмінності в посадовій супідрядності будуть визначатися не суспільним (соціальним) становищем або освітнім цензом і, звичайно ж, не кількістю років навчання, а характером

внутрішнього зв'язку продуктивних сил і технології виробничого процесу, а також при однаково високій освіченості - особистим авторитетом і фактичною компетентністю, вибором роду діяльності, що відповідає інтересам особистості й виробництва. Зауважимо, що мова може йти тільки про "чисто технічний" (а не суспільний) поділі праці, що диктується конкретним об'єктивним виробничим процесом, який вимагає певної розстановки людей, які ним керують, в рамках універсальної здатності останніх до всебічності й зміни роду діяльності.

Поділ праці в суспільстві (всередині суспільства) і поділ праці в майстерні (всередині підприємства) не одне і те ж. Перше, за Леніним, створює в умовах товарного господарства "відокремлених товаровиробників, які виробляють самостійно і незалежно один від одного різні продукти, що надходять в обмін; друге не змінює відношення виробників до суспільства, змінюючи лише їхнє становище в майстерні" [19,621]. Жодній людині, що займає необхідне місце у виробничо-технологічній ієрархії, не можна відмовити у творчості (як і жодному вузлу або ступеню в системі виробництва, виробничої технології не можна відмовити у висококваліфікованому обслуговуванні) і, отже, жодного не можна позбавити найвищої можливої в даний період освіти, навчання. Більш того, всіх

доведеться забезпечити постійною, безперервною, досконалою (у зв'язку з все новими досягненнями науки й практики) освітою. І так, як кажуть, "на все життя": по-перше - вчитися, по-друге - вчитися і, по-третє - вчитися (В. І. Ленін). Якщо однією фразою сказати, кого хочемо отримати на випуску, то це буде: "практичного матеріаліста" (Енгельс).

Кожному працівнику зі свого боку було б добре також зрозуміти, що два вихідних дні на тиждень даються йому не для риболовлі з ночівлею, а для постійного навчання та підтримки себе у фізичній й інтелектуально-політехнічній формі. І річ не просто у відновленні витрачених фізичних, інтелектуальних тощо сил працівника, а в розвитку постійному, розвитку фізично-інтелектуально-політехнічному як єдиному процесі. Припиніть розвиток за одним із цих "параметрів", і долею як людини, так і виробництва стане деградація.

Таким чином, загальної вищої освіти, до того ж політехнічної для всіх, не уникнути, як не уникнути, мабуть, будівництва навчально-науково-виробничих комплексів, які стануть ефективним органом з перетворення (і навчання перетворенню) власного навчання у безпосередню продуктивну силу, в "втілену силу знання", у "технологічне застосування науки" (К. Маркс), в тому числі й педагогіки. Питання лише в тому, щоб, по-перше,

зрозуміти, що все це - вимога самого об'єктивного розвитку виробництва, а не суб'єктивістський, благодійний, гуманний акт, і, по-друге, не спізнитися б із цим.

Терміново повинна бути створена система освіти, побудована абсолютно на інших підставах, небачених у попередній історії, таких, які дозволяють проявитися безпосередньо суспільним моментам (елементам, тенденціям) характеру праці.

Говорячи про потребу докорінної зміни способу навчання, освіти, не можна забувати про один з найважливіших факторів інтенсифікації продуктивності праці у виробництві взагалі й в самому процесі навчання особливо. Це - потенції колективності праці. Так само, як будь-яка продуктивність зростає від збільшення частки суспільного моменту в праці, так і продуктивність у русі навчання зростає від збільшення частки колективності у формах організації й здійснення навчання. Йдеться про закон, "згідно з яким, усе більша маса складових елементів багатства може, завдяки безперервному розвитку колективних потенцій праці, бути приведена в дію все меншими і меншими витратами людської сили, який дає можливість суспільній людині виробляти більше з меншими зусиллями" [9, 226].

Але для того, щоб цей закон "працював" у господарстві, у виробництві, потрібно вчити, навчати колективній, спільній

плановій роботі. А для цього, перш за все, слід організувати такий самий характер праці, на такій же основі в самому навчальному закладі. Причому здійснювати це в дії, практично в самому способі життєдіяльності навчального закладу, з тим, щоб індивід формувався як фахівець саме в таких умовах і навчився потім формувати, відтворювати такий же спосіб праці після навчання, на виробництві.

Але для того, щоб випускник міг бути творцем умов, які більш ефективно виявляють цей закон, він повинен сам попрацювати, пожити й сформуватися у відповідних практичних умовах (а не теоретично, з лекційних розмов засвоївши) такого типу організації виробництва (і речей, і людини), де фактично панують (організовані) саме такі чинники колективності.

Навчальні заклади взагалі повинні стати свого роду повноважним представництвом майбутнього в сьогоденні, причому і в науково-технічному відношенні, і в організації суспільних (колективістських) відносин працівників. Поки ж вони, як правило, - апологети минулого і навіть позаминулого, зате усталеного, дистильованого.

Те, що час колективності типу "гей, ухнемо" і "сама пішла" минув, - це всім ясно. Але ось чим замінити "дубину", потрібно думати.

Справа доходить до того, що з'являються мудреці, які говорять про "надлишкову освіту", "невідповідність освіти й освітньої потреби суспільства", "перевиробництво освіченості" тощо. Все це - дурниці, які є показником недостатньої освіченості самих авторів. Така постановка питання є абсолютно неприйнятною, і на неї можна було б не звертати уваги, якби це войовниче ретроградство не стало пожинати деякі плоди своїх зусиль і рекомендацій, загальмувавши приплив вступників до ВНЗ. Із захватом, як велике досягнення, подається факт скорочення кількості охочих вступати до ВНЗ серед випускників шкіл. Радіти цьому - значить зовсім не думати про завтрашній день, не розуміти, що буде "похмілля", а при нинішніх темпах НТР дуже скоро, якщо не схаменутися. Збагнути б, що цей "надлишок" освіченості - від нестачі освіченості, дякуючи якому чимало підприємств до сих пір "у руках" ручної праці.

Розумінню, що настає такий час, коли промислові підприємства почнуть комплектувати свої кадри з університетських випускників, заважає нам образ нинішнього випускника університету. Тут і справді потрібно мати багату уяву (а то й почуття гумору), щоб уявити його корисним на виробництві (на нинішньому заводі). Але це тільки і означає, що потрібно перебудовувати ВНЗ (і

заводи теж), змінювати нещасний "образ" (як і те, куди він не вписується).

Ризикну зробити прогноз: на розвиненому промисловому підприємстві в найближчі десятиліття раціональною буде визнана приблизно така структура: 25% всього складу - робітники, 60 - ІТП (у нинішньому розумінні, включаючи й управлінців), решта 15% - вчені [12*].

Неважко підрахувати, яку і якій частині населення доведеться давати освіту (і не у двотисячному, а вже сьогодні для "завтра", з огляду на відому особливість навчання: що "гукнеш" сьогодні, "відгукнеться" тільки через півтора десятка років), щоб забезпечити нормальне функціонування виробництва. Отже, наступним (і рішучим) кроком повинна бути й інша освіта, й інша назва її, так само як і того, що називається нині професією. Розподіл працівників на робочих, інженерів, техніків, науковців втрачає соціальний і освітній зміст. Становище їх, як і освіта, повинні бути не "нижчими", "середніми" чи "вищими", а однаково необхідно високими й всебічними.

Багатьох бентежить і спантеличує (а вони через пресу та інші засоби масової інформації збивають з пантелику інших) той очевидний факт, що число людей з дипломами про вищу технічну освіту набагато більше, ніж на сусідньому підприємстві, а

результативність виробництва менша. Скільки байдикує інженерів, що не знаходять справи на своєму робочому місці, кажуть нам, а скільки бігає на сторону (має можливість) шабашити тощо. Значить, багато їх розвелось з вищою, дати їм освіту нижчу; менше дорогих інженерів, більше дешевих техніків. Так набори до ВНЗ зменшилися б. І престижніше буде, і конкурсніше, і знову ж таки дешевше.

Але чому "байдикування" інженерно-технічних працівників на робочих місцях - це показник їх надмірності й надмірності освіти, а не поганого використання освічених людей, нераціональної організації самого цього місця й недостатньої освіченості організаторів виробництва, тобто показник того, що це - не робоче місце, і ми просто не вміємо використовувати переваги освіченості. Та і як можна невміння розпорядитися грамотними кадрами компенсувати скороченням учнів?! Це все одно, що пропонувати закрити Куйбишевську ГЕС на тій підставі, що саме стільки електроенергії в нас витрачається даремно через нехлюйство обивателя, який забуває вчасно вимкнути світло у квартирі.

Масове прагнення вчитися у ВНЗ було і залишається найбільшим досягненням (надбанням) соціалізму, який зумів виробити в масах смак до навчання, безперервного, нескінченного навчання - "все вище й вище". Розтринькати це досягнення легко. Якщо так справа й далі піде, то скоро контингент технічних

інститутів доведеться комплектувати тільки з тих, хто не пройшов за конкурсом до сфери обслуговування.

Прагнення до економії на освіті може обернутися найнесподіванішими й підступними наслідками. У стратегічних питаннях навчання - неодмінно всебічного, масового, найвищого й найглибшого - нам слід виходити з того, що "ми за ціною не постоїмо", бо вони суть стратегічні питання всебічного розвитку промислового виробництва й стратегічні питання всебічного захисту країни.

Неприбутковою, збитковою, неефективною освіта є тоді, коли здійснюється частково, не комплексно, дрібними порціями, що лише розпоршує кошти. Здійснення ж комплексної, всебічної, дійсно вищої освіти, та в повному обсязі, почне давати й віддачу вищого порядку. Науково організоване, загальне, всебічне навчання (а не те, чого воно вчить, яких предметів) починає саме перетворюватися в безпосередню продуктивну силу.

Абсолютно ясно, що пора рішуче покінчити з традиційними підходами й в організації промислового виробництва, і в організації виробництва головної продуктивної сили - людини. Традиції - це, за словами Маркса, мертві, які хапають живих і тягнуть їх у могили. І такі "мертві", як ніде, живучі у справі навчання. Причому на всіх рівнях, щаблях. До цих пір збереглися і форми навчання, і стиль, що

дісталися ще від старої словесної школи, від середньовічних університетів. А чого варта туга за реальними училищами, гімназіями, яка постійно проявляється? І це за навчальними закладами, де предмет "фізика", зведений до опису дії важеля й блоків (що в нинішній школі проходять протягом кілька днів), вивчався протягом двох років.

Залишивши теперішні вищі навчальні заклади у нинішньому вигляді, ми, крім іншого, залишимо науку, що мешкає в них, у зовнішньому, обслуговому становищі у відношенні до виробництва, а представників науки - відокремленими від виробництва настільки, що питома вага вузівської науки буде мінімальною.

У даний час у вузах країни зосереджено 35% науковців, половина докторів наук, а наукових досліджень - всього 10%. Зате вчені ВНЗ справно чергують у студентських гуртожитках (з 17 до 23 години), кураторствують у навчальних групах, водять дорослих студентів на екскурсії, дістають квитки в театри, організовують культпоходи й художню самодіяльність і, звичайно ж, засідають, засідають і засідають, а ще більше пишуть і заповнюють - звіти, робочі плани, індивідуальні плани, бланки №1, 2, 3 тощо, тексти лекцій для "банку лекцій" і багато іншого загальним обсягом до семи тонн паперу в рік у кожному навчальному закладі. Прикро,

звичайно, мати такий невичерпний резерв і не зуміти грамотно розпорядитися ним в інтересах розвитку науки.

Причому йдеться навіть не про слабку ефективність впроваджених у матеріальне виробництво вузівських наукових розробок (та й до низького відсотка впровадження теоретичних підсумків науки, до мінімальної матеріалізації дослідних вишукувань і мізерних практичних виходів вже давно звикли й навіть втішну приказку собі придумали: "найпрактичніше в науці - це хороша теорія"), а про низьку результативність самого вузівського "духовного виробництва", тобто власне науки, її теоретичного рівня. Ось у чому проблема. Мати таку концентрацію вчених-фахівців, що називається, по кілька голів на квадратний метр університетської площі плюс при кожному десяток - інший молодих самовідданих людей, які для того і йшли до вузів, щоб гори наукові зрушити, й раптом - такий результат!

І ще біда: до "гір науки" у вузах не дуже-то поспішають підпускати молодь. Як і їх замотані наставники, студенти все більше мають справу з горами паперів, звітів, зайняті перелопачуванням куп конспектів, текстів лекцій тощо.

Є над чим замислитися. Ось вона, головна сила інтенсифікації продуктивних сил - людина (аудиторії переповнені!), бери і вводь у дію. Так ні ж, частина з них запрограмована навчальними

програмами на постійний (п'ятирічне) приймання і складування в пам'яті наукової інформації до запиту на заліках, іспитах, проміжних атестаціях й інших формах перевірки пам'яті й старанності. Результативність зусиль інших (викладацького корпусу) в основному зведена до того, що вони приречені бути ретрансляторами знань, інформації, накопичених сьогодні наукою фактів, даних, положень, передавачами усталених у дидактичних відстійниках понять, дистильованих формулювань, схем (у вільний, як було сказано, від засідань, кураторства, чергування в студентських гуртожитках час).

Перевага відкриттів вишівської науки - можливість бути моментально доведеними до мас високограмотних фахівців й отримати лавиноподібне творче висхідне продовження розвитку ідей - зведена до нуля. Маючи наймолодший контингент, ВНЗ примудряються бути більш консервативними, ніж дослідні інститути. Мабуть, причини - в невдалій організації, замкнутості, ізольованості кожного вузу, розпорошеності, різноманітності тематики, формуванні наукової тематики за інтересами особистостей, а не самої науки, у неіндустріальній оснащеності лабораторій, що нагадують лабораторії натуралістів-одинаків минулого століття, й багато в чому іншому.

Одночасно забувають, що "розвиток суспільної продуктивної сили праці передбачає кооперацію у великому масштабі, що тільки за цієї умови ... можуть бути поставлені на службу виробництва колосальні сили природи й процес виробництва може бути перетворений у технологічний додаток науки" [4, 637 - 638]. (Цікавий у цьому відношенні досвід кооперації вузівських наукових сил, здійснений Північнокавказьким науковим центром під керівництвом Ю.О. Жданова в Ростові-на-Дону.)

До речі, точніше, зовсім недоречно, неефективність розвитку власне самого вишівського тіла (організму) науки, неміч самої наукової теорії обумовлені, зрештою, знову-таки відірваністю від справжньої, живої, практичної справи, від такого рангу практики, яка викликала б нагальну потребу у відповідного рівня теорії й включалася б, як вчив В.І.Ленін, до повного визначення її предмета.

Теорії не придумуються, це - не продукт, не виріб голови. Вони формуються за допомогою голови з практики й для практики (в межах практики), тобто лише як ідеальний момент, що сам віддаляє себе від самого себе високорозвиненої форми практики. Іншими словами, це є виражена в теоретичній формі відповідь на практичний запит суспільного виробництва, яке сягнуло форми відкритого протиріччя й вимагає вирішення цього протиріччя. Ф. Енгельс не дарма настійно повторював, що виробнича потреба для

розвитку науки важливіша, ніж десятки університетів. Саме її-то в нас і не вистачає.

Відривати науку (яка є лише формою суспільної свідомості й власного розвитку, своєї суті не має) від виробництва, від продуктивних сил - значить штучно позбавляти її потенції й наївно дивуватися, чому вона неефективна, безплідна.

Але може, хоч кадри ми готуємо дуже високого класу, раз зосередили всю увагу й сили на передачу знань, на навчання? Що так, то так. Загальноновизнано за кордоном, що підготовка технічних кадрів у радянських вузах неперевершена, найкраща в світі. Фахівці, які закінчили радянські ВНЗ, нарозхват. Але нас цей рівень вже не задовольняє. Для нас це - вчорашній день. Одне з найбільш відсталих, говоримо самокритично, виробництв у нас - виробництво фахівців виробництва й за станом самого способу виробництва, і за якістю «продукції», що випускається. Ось тільки за валом начебто досягаємо успіху, але занадто великі тут трудомісткість, собівартість і мала науко-творчо-ємність "виробів". Ось вже де панують "ручна праця", емпіризм і кустарщина, ремісництво, цеховщина, передача відомостей від "посвяченого" до "учня-підмайстра"! Сьогодні це робиться у формі перенесення інформації з одного пункту в інший, майже як переписування з однієї магнітної стрічки на іншу.

Як не дивно, але однією з причин, за якою навчання виходить мініпрофесійним (в сенсі рівня кваліфікованості), є саме те, що освіта дається максимально професійна та вузькопрофесійна (в сенсі навчання окремій професії). І ось цей максіпрофесійний і вузькопрофесійний одяг спеціальної освіти заважає йти широким кроком загалом вузівських науковців, і їх численним учням, змушують дріботити дрібними кроками.

Ось і надходять рекламації на випускників вузів і від НДІ, і від виробничих підприємств. "Поки ви їх вчили, наука пішла настільки вперед, що вся інформація безнадійно застаріла й молодого фахівця потрібно переучувати", - говорять перші. "Ви вчили надто загально й не навчили працювати на обладнанні нашого підприємства", - нарікають другі.

Але в тому й біда, що студента вчили споживацьки, наповнювали інформацією за принципом "чим більше, тим краще" й перетворили його голову у свого роду "депо" для зберігання всіляких і до того ж вузькоспеціальних відомостей, яких з'являється все більше і які, звичайно ж, з часом застарівають. І це замість того, щоб навчання виробляло метод, спосіб отримання нових знань, що спрацьовує результативно в будь-якому випадку, в будь-якій ситуації, навіть тоді, коли фахівець буде мати справу з такими реальностями й ситуаціями, яких не було, хоч запали, не могло

бути в часи його навчання. Більш того, вони можуть взагалі не виникнути, якщо він, цей фахівець, їх не створить. Те, що таке перетворення, формування знання у метод поки не виходить, - розплата за професіоналізм (точніше, професійність), вузький професіоналізм, у тому числі й педагогічний.

Те ж саме й з проблемою так званої адаптації молодого фахівця на виробництві та з освоєнням ним нових машин, технологій тощо. Недолік вишу не в тому, що вчив загально, а зовсім навпаки - що цього не робив і замість загального давав вузькоспеціальне знання, освіту, які, звичайно ж, не можуть точно збігтися з номенклатурою (нескінченно різноманітною) машинного парку його майбутнього підприємства. Помилка вишу не в тому, що він не навчив керувати агрегатами даного підприємства, а в тому, що він взагалі вчив навичкам обслуговування агрегатів, машин, перетворюючи випускника у живий придаток до машини. Природно, що для такої "деталі", що підігнана до певної машини, перебудова і переналагодження, підгонка під інший механізм - це ціла проблема, трагедія, життєва і професійна драма. Драмою це обертається й для виробництва.

Інша справа - навчання не по монотехнічному, а згідно політехнічному принципу, що зняло б усі проблеми, пов'язані з

професійним технічним кретинізмом. І те, що до сих пір немає такої підготовки, - результат професійного педагогічного кретинізму.

Цікаво, що студенти механіко-математичного факультету університету, як правило, успішно складають опір матеріалів, про труднощі якого зазвичай буквально ходять легенди. За розповідями знайомих - інженерів і студентів технічних вишів, не один візит потрібно зробити, поки сподобишся "трійки".

А тут раптом - всі "на п'ять". У чому ж річ? Виявляється, цей предмет є дуже страшною абстракцією, яку складно здолати студентові технічного вишу. Для студента ж університету, який отримує велику теоретичну, фундаментальну підготовку, цей предмет стає одним із моментів більш загального цілого й не складає ніякої проблеми. Студент мехмату з легкістю й навіть із витонченістю виводить те, що емпірик-технар (монотехнар) змушений бездумно заучувати на пам'ять, зазубрювати. Це досить показовий факт, який вказує на стиль навчання, який став панівним і у вузі, і в школі. Адже ми перетворили у "опір матеріалів" майже всі предмети й зробили навчання нестерпною мукою для молодих людей, який пригноблює безперервно, пригнічує постійно і душу, і тіло. Чи не від цього ранні гіпертонії, нервові виснаження, глибокі душевні травми, зриви, розчарування, масові відсівання й численні інші "принади" - супутники прекрасної пори студентського життя.

Це велике мистецтво - організувати навчання таким чином, щоб праця людини стала мистецтвом, забезпечити для цього осягнення того загального, що робить всі відмінності лише різними формами, моментами того ж самого і дозволяє так навченому фахівцеві з висоти цього загального освоювати всі відмінності в міру потреби. При цьому створюється новий прецедент. Керівники виробництва часто скаржаться, що молоді фахівці не відразу вписуються в ритм їх підприємства, не відразу включаються в роботу, довго пристосовуються до численних її особливостей. Але це ще не означає, що вищий навчальний заклад повинен спішно перебудовуватися, підлаштовуватися під такі особливості. А чи не показник це того, що саме підприємство слід перебудовувати, що воно недосконале, несучасне, безнадійно застаріле й не відповідає рівню вищої освіти?

Є ще одна хвороба навчання у ВНЗ (і не тільки вузівського) - відрив від практики. Особливо потворних форм він набуває в технічних навчальних закладах, за що доводиться розплачуватися. Дивно те, що про це постійно й багато говориться, але тим і закінчується. Це взагалі наша кара - підмінити справу, діловитість розмовою про діловитість; підвищення продуктивності праці - говорінням про важливість підвищення продуктивності праці, фактичну творчість - розпинанням за творчість і нескінченним

повторенням, що творчість - це добре; практичне здійснення рішень уряду - розмовним схваленням рішень і включенням до промов (статей тощо) деяких положень постанови (наприклад, про значущість "людського фактору"). Але зараз не про це (хоча і це теж - результат розриву з практикою й продукт стилю навчання у вузі, про який буде йтися нижче).

У нинішніх вищих навчальних закладах панує в основному вербальна, словесна форма навчання. Така традиція. Метод руху навчання від понять і визначень наносить шкоду. І основна небезпека не тільки в перевернутому поданні, а в тому, що саме цей рух є перевернутим, перетвореним методом, що породжує неминуче містифікацію, бо змушує підводити дійсність під поняття, що В. І. Ленін називав "чистої ідеологією" тощо. Отже, в самій основі, способі навчання таїться його малоефективність і навіть деефективність.

Разом з тим панівним у способі пізнання, сформованому у виші, є емпіризм, небезпека якого тільки посилюється, коли починають посилено "приземляти" освіту, що "витає в теоретичних абстракціях", занурювати в "гущу життя", пов'язувати із практицизмом тощо, замість генетичного доведення практики (шляхом сходження) до відокремлення себе від самої себе і "протипокладання" себе у вигляді ідеальних логічних форм, що

походять із практики й для практики, куди ці форми потім "повертаються" й живуть у межах її руху, що продовжується, як необхідний момент сходження аж до вищих теоретичних форм практичного узагальнення вищої конкретності як єдності в різноманітті.

Практику учням слід давати фактичну й тільки високорозвиненого і всезагального рангу, щоб вона викликала потребу у відповідних (вищого рівня розвиненості й спільності) аналогах у формі понять, категорій, аж до загальнодіалектичних.

Для цього ж слід подбати не про зовнішнє залучення студентів до праці згідно зі всілякими професійними особливостями, а про включення до продуктивної діяльності на найвищому рівні розвиненості універсальної, всебічної праці, здійснюваної неодмінно у формі найвищої колективності (буквально колективності майбутнього) з продуктивністю за мірками завтрашнього дня світових продуктивних сил; з науково усвідомленим науково-технічним і діалектичним підходом і побудовою самого способу виробничої діяльності, що постійно показує зразки високої, новаторської здійснюваної (з багатими науково-теоретичними й теоретико-практичними результатами) продуктивності.

Навчальний, точніше, науково-навчально-виробничий, заклад повинен бути свого роду зменшеною моделлю загального виробництва й конкретних суспільних відносин. Але моделлю майбутнього в сьогоденні. І це зрозуміло, якщо не забувати, що справа освіти (рос. - образования) і є справою майбутнього (створення (рос.- образование) майбутньої справи), яке твориться (рос. - образываемое), робиться, відпрацьовується і готується сьогодні. Освіта - це свого роду момент (зріз) [9](#) "ідеального плану" історії діяльності усупільненого людства в її постійному розвитку. Саме у вузівському колективі повинно виховуватися почуття постійної (і саме почуття, і саме постійної) турботи "про збільшення продуктивності праці, про охорону кожного пуду хліба, вугілля, заліза та інших продуктів, що дістаються тим, які не працюють особисто й не їх "ближнім", а "дальнім", тобто всьому суспільству в цілому" [25, 22].

Останнє особливо важливо.

Сучасна справжня вища освіта - політехнічна всебічна, безпрофесійна, комуністична, де буде панувати навчання єдності теоретичного, на вищому діалектичної логіки рівні, й виробничо-практичного, - зробить реальною думку К. Маркса: "Байдужість до певного виду праці передбачає досить розвинену сукупність

дійсних видів праці, жоден з яких вже не є панівним над усіма іншими" [6, 41].

Це і буде справжнім політехнізмом у дії, що викликає потребу у відповідному безпрофесійному навчанні з відповідним такому типу практики найвищим загальнотеоретичним мисленням, бо "найбільш загальні абстракції виникають взагалі тільки в умовах найвищого конкретного розвитку, де те ж саме є спільним для багатьох або для всіх. Тоді воно перестає бути мислимим лише в особливій формі. З іншого боку, ця абстракція праці взагалі є не тільки уявним результатом деякої конкретної сукупності видів праці. Байдужість до певного виду праці відповідає такій формі суспільства, при якій індивіди з легкістю переходять від одного виду праці до іншого" [6, 41]. І не важливо, як будуть називатися такі, нового типу навчальні заклади. Головне, що "виростивши нове покоління всебічно розвинених виробників, які розуміють наукові основи всього промислового виробництва ... від початку до кінця, суспільство тим самим створить нову продуктивну силу" [13, 308].

Читаючи класиків діалектики, зверніть увагу, що мова в них йде про перехід від чинної професійної монотехнічної освіти не до професійної політехнічного типу, а до політехнічної, але не професійного типу. Перше було б лише екстенсивним заходом для певної модернізації професіоналів, друге - це стрибок до нової

сутності, яка принципово, революційно відрізняється і являє собою розвиток на основі справжньої інтенсифікації, перехід, якщо хочете, до безпрофесійності й, відповідно, до безпрофесійної підготовки, до безпрофесійного навчання.

Професія як така стає зникаючим моментом, таким, що знімається, кажучи діалектично філософською мовою, в новій основі, зникає у діалектичному сенсі - за формою, щоб зберегтися у своєму дійсному змісті. Такі перспектива й тенденція реального руху. Зникає професійність, що йде від поділу суспільної праці; зберігається, точніше, навіть збільшується професійність як якісність, кваліфікованість праці.

Тут, мабуть, доречні деякі пояснення. Ідея В. І. Леніна полягала в тому, що не тільки загальна шкільна, але і будь-яка післяшкільна підготовка (в навчальному закладі або безпосередньо на виробництві) повинна бути не вузькопрофесійною й взагалі не професійною (бо професійна не може не бути вузькопрофесійною, монотехнічною), а знову-таки ПОЛІ-технічною, але на вищому рівні. У "Проекті доповгнень до пункту програми в галузі народної освіти" В. І. Ленін писав: "... для дорослих: розвиток професійної освіти з переходом у політехнічну" [36, 823].

Цей перехід затягнувся, що вказує на невідкладну необхідність почати його здійснення негайно, якщо ми збираємося переходити до автоматизації виробництва.

Ще К. Маркс, розкриваючи тенденції, які диктуються впровадженням автоматизації, писав: "Поділ праці на автоматичній фабриці характеризується тим, що праця зовсім втрачає тут характер спеціальності. Але як тільки припиняється всякий спеціальний розвиток, є потреба в універсальності, відчувається прагнення індивідуума до всебічного розвитку. Автоматична фабрика стирає спеціальності й властивий їм професійний ідіотизм".

Нам сьогодні слід усвідомити те, що К. Маркс побачив давно: технічний прогрес підриває в самій основі поділ на вузькі професії, кожному в тому числі потрібно навчатися мало не все життя, з дитинства, щоб опанувати відповідною навичкою й тривало удосконалювати її.

Прошли ті часи, коли рівень розвиненості виробництва диктував "підпорядкування виробника виключно одній галузі виробництва" [4, 496]. Це, як і розпад первісного різноманіття знань виробника, є необхідним моментом розвитку до тих пір, поки ремесло й мануфактура утворюють загальний базис суспільного виробництва. "На цьому базисі кожна окрема галузь

виробництва емпірично знаходить відповідний їй технічний лад, повільно удосконалює його і, як тільки досягається відомий ступінь зрілості, швидко кристалізує його ... Раз відповідна форма інструменту емпірично знайдена, він перестає змінюватися, як це і показує перехід його протягом іноді тисячоліття з рук одного покоління до рук іншого ... Велика промисловість розірвала завісу, яка ... перетворювала різні стихійно відокремлені галузі виробництва у загадки однієї щодо іншої й навіть для посвяченого у кожну галузь "[4, 497]. І далі К. Маркс показує напрямок, в якому реалізується об'єктивна тенденція: "Принцип великої промисловості - розкласти всякий процес виробництва, взятий сам по собі й перш за все безвідносно до руки людини, на його складові елементи, створив цілком сучасну науку технології" [4, 497].

Процес виробництва фахівця для великої промисловості повинен будуватися безвідносно до руки людини і, отже, не як навчання просто навичкам і їх вдосконалення. Таке "розкладання" всякого процесу виробництва виступає не просто як абстрактна диференціація, аналітичний поділ на частини, деструктивний процес тощо, а одночасно і як інтеграція, об'єднання в вищу єдність - технологію, в якій "строкаті, на перший погляд, позбавлені внутрішнього зв'язку й окостенілі види суспільного процесу

виробництва розклалися на свідомо планомірні, систематично розчленовані, в залежності від бажаного корисного ефекту, області застосування природознавства" [4, 497].

Таким чином, мова - про єдину "технологію природи", яка до пори до часу в людській виробничій технології отримувала відтворення часткове, позбавлене цілісності та внутрішнього зв'язку, і яка знаходить, нарешті, в самій системі виробництва систематичний (системний) характер. Це - не розпад на складові частини, галузі, а, навпаки, така диференціація (в діалектичному сенсі), яка і є в собі інтеграція, розвиток, подоба диференціації органів у вищому організмі.

Зрозуміло, що і навчати працівника, фахівця тепер потрібно відповідно до цього: не просто професії, галузі, а природознавства в цілому, причому в марксівському розумінні останнього - включаючи й виробництво. Без цього "природо" не стає "знанням".

Важливо тут і те, що "технологія відкрила також ті деякі великі основні форми руху, в яких необхідно відбувається вся продуктивна діяльність людського тіла, якими б різноманітними не були застосовувані інструменти, - подібно до того, як механіка, попри величезну складність машин, не обманюється щодо того, що всі вони являють собою постійне повторення елементарних механічних сил" [4, 497]. Відповідно слід будувати й спосіб

навчання - кожен представник суспільного виробництва повинен отримати знання саме цих загальних закономірностей і вчитися керувати ними, вміти розглядати (і здійснювати) будь-яку справу як лише момент, окрему форму одного і того ж, досягнутого їм у процесі навчання, навчання доладного, інтегрованого, всебічного.

К. Маркс у "Капіталі" вказує на такий рубіж у розвитку технічного прогресу, коли відбуваються важливі зміни в самому характері його перебігу, що, відповідно, вимагає принципової зміни в характері руху його освоєння, навчання. У той час, підкреслює він, як у всіх колишніх способів виробництва базис був по суті консервативний, технічний базис сучасної промисловості - революційний, і "сучасна промисловість ніколи не розглядає й не тлумачить чинну форму виробничого процесу як остаточну" [4, 497]. І далі: "За допомогою впровадження машин, хімічних процесів та інших методів вона постійно виробляє перевороти в технічному базисі виробництва, а разом з тим і в функціях робітників і в суспільних комбінаціях процесу праці" [4, 498]. У цих постійних переворотах і полягає причина необхідності в зміні праці й перетворення її в життєву потребу й індивіда, й виробництва.

При такому постійно, безперервно революційно перетворювальному характері технічного базису виробництва, продуктивних сил і, відповідно, функцій суспільного процесу праці

безперервно революційним має бути й навчання працівника: і саме навчання, і спосіб навчання, і сам працівник, іншими словами, і те, чому навчають, і як навчають, і кого й хто навчає. І те, й інше, і третє має бути навіть не просто тим, що безперервно оновлюється, рухомим, а більш того, таким, що безперервно розвивається. І в цьому сенсі - постійним прискоренням, але прискоренням розвитку, а не прискоренням руху. Зрозуміло, й спосіб мислення тут повинен бути, як і спосіб життєдіяльності, теж революційним, таким, що що розвивається, і називається він діалектичним. Формування його в кожного фахівця в період навчання останнього - завдання, мабуть, найважче, але й вкрай необхідне.

Неважко зрозуміти, що К. Маркс, говорячи про революційність технічного базису сучасної йому промисловості, має на увазі постійну зміну як результат постійного впровадження машин, хімічних процесів, форм виробничого процесу, що призводить до постійних переворотів у технічному базисі виробництва, а разом з тим і в функціях робітників і суспільних комбінацій праці. Сьогодні ж безперервний революційний процес у технічному базисі є тим, що називається НАУКОВО-технічною революцією й що, на відміну від просто промислової технічної революції, має супроводжуватися фактичним, безпосереднім

перетворенням науки в продуктивну силу й вивільненням людини з положення безпосереднього агента виробництва.

Але біда в тому й полягає, що базис давно змінився і до того ж не один раз (промислові перевороти, науково-технічні революції, не кажучи вже про соціалістичну революцію). Сьогодні він зовсім інший і являє собою суцільний, безперервний революційний переворот, свого роду переворот переворотів, безперервну перервність; змінився й технічний лад, а ось спосіб навчання фахівця, на жаль, залишився тим самим. Він здійснюється за вимогами старого базису ("дідуся", а то й "пращура" нинішнього).

На новому базисі немає підстави для галузевої "кристалізації", тут давно панує "текучий" і навіть "надтекучий" стан. Ми ж наполегливо продовжуємо діяти за старою, улюбленою, дідівською, навчально-освітньою технологією педагогічної "алхімії", яка розраховує на неодмінне "випадання в осад" звичних "кристалів" вузької спеціалізації (що неможливо в умовах такої рухливості).

Втрачає сенс, йде в минуле епоха професіоналів ("професійно посвячених"), епоха професій. На новій основі - науково-технічно-революційній - дієвим може бути не професійне, не галузеве, не оновлений варіант "професійної посвяти" (що поки часто-густо практикується на всіх щаблях навчання), а не менше науково-

технічно-революційне навчання, в основі якого лежить зміна роду діяльності, чим якраз і є навчання політехнічне.

Діалектика тут така, що навіть навчання окремим професіям, яке вдосконалюється, приносить не стільки користь, скільки шкоду, бо гіпертрофований розвиток однобічності паралізує, зводить нанівець загальний розвиток.

Згадайте: "Розвиваючи до віртуозності односторонню спеціальність ціною здатності до праці взагалі", поділ праці перетворює "в особливу спеціальність відсутність будь-якого розвитку" [4, 363].

До того ж монотехнічне навчання за професіями не в змозі сформувавши керівника сучасного виробництва. Про це попереджала ще Н. К. Крупська: "Професійна школа дає лише вузькі навички. Той, хто виходить з професійної школи, в господарстві або виробництві буде виконавцем" [43, 394]. А нам потрібні сьогодні (ох, як потрібні!) якраз організатори виробництва (суцільні організатори на всіх рівнях), навіть якщо це будуть просто робітники.

Підготовка ж робітників у вигляді заснованої на поділі праці професійної спеціалізації робочої сили знецінюється машинами "частково шляхом зведення її до простої, абстрактної робочої сили, частково ж шляхом створення на своїй власній базі нової її

спеціалізації, характерна риса якої полягає в пасивному підпорядкуванні робочого руху самого механізму, в повному пристосуванні робітника до потреб і вимог цього механізму" [8, 504].

Найближчого часу такі кваліфікації, як токар, фрезерувальник, шліфувальник і багато інших, будуть присвоюватися роботу або верстату з відповідним оснащенням, якби глузуючи над "професійно присвяченими". Кресляр, картографіст, складач, лінотипіст і багато інших традиційних професій втратять статус людської професії й за формою, і по суті. Слід врахувати таку перспективу також і щодо підготовки фахівців. Неважко здогадатися, що ті, хто будуть стояти над перерахованими "залізними професіоналами", повинні отримати універсальну підготовку, відповідну універсальності підлеглих їм професіоналів-автоматів.

Характерно, що в розвитку робототехніки в даний час відтворюється професійний розподіл у людей. Положення в роботизації якби дає нам наочний урок і показує людям "з боку", чого варто їх нинішня професійна розділеність. Так, наприклад, слід очікувати, що в недалекому майбутньому ці найдосконаліші супермашини якраз через свою спеціалізовану досконалість перестануть бути рентабельними в гнучкому, такому, що

безперервно прискорюється, виробництві. Заміна і постійне переналагодження цих дорогих (у повному сенсі цього слова) помічників будуть збільшувати собівартість продукції, що змусить шукати шляхи універсализації такого часткового "працівника" (автомата). (І, можливо, на шляху зміни основи.) Але навіть у цій ситуації вона корисна, бо наочно демонструє становище часткового працівника (людини) й агітує за всебічність його навчання й виховання на власне людській основі, а не на основі втрати людської сутності агентом виробництва.

ПТУ, які готували фахівців старого типу, явно не потрібні, вони за нинішньою їх організацією не в змозі дати суспільству працівника нового типу. Для цього потрібно, щонайменше, щоб аббревіатура "ПТУ" придбала інший зміст: "Полі- Технічне Універсальне ...". Не завадило б додати й ще пару важливих букв. Але це вже інше питання. Справа, звичайно ж, не в зміні назви, на що зазвичай йдуть охоче. Хіба не називали тривалий час загальноосвітню школу "політехнічною", хоча в ній на ніякий політехнізм і натяку не було. "Працею" в школі називалися всілякі дрібні вироби на ремісничому рівні (все одно, яка праця, аби працьовитість виховувалася) або горезвісне домоводство, охарактеризоване класиками марксизму як така праця, що отупляє, робить дурним, забиває. Навіть найбагатша уява учительства, коли

справа стосувалася розуміння й впровадження в школі політехнізму, не йшла далі спроб дати раннє професійне навчання згідно з тими чи іншими галузями виробництва. Реагуючи на закиди школі, що вона випускає у життя молоду людину без спеціальності, одні намагалися готувати мулярів, інші - слюсарів тощо. Назвати це підміною політехнізму монотехнізмом і професіоналізмом теж неможливо. Який вже там професіоналізм і монотехнізм! Швидше безтехнічне навчання, антитехнічне, а не технічне, якесь сурогатне, несерйозне, несправжнє. Навіть документи про отриману кваліфікацію, що видаються випускнику, ніхто серйозно не визнавав. Та й самі їх власники не надто рвалися працювати "за обраною" спеціальністю. Але все це чомусь вперто називалося "політехнічною школою" при всій очевидності невідповідності, безглуздості такої назви. Це теж "інше питання", але, мабуть, надзвичайно важливе.

Професійно-технічні навчальні заклади матимуть сенс, якщо вони стануть трудовими, політехнічними, не спеціалізованими, не фаховими. Організація їх на базі ПТУ (й, можливо, технікумів) доцільна тому, що там вже живе дух праці, живої праці, практики, чого так бракує й що так важко прищеплюється у сучасній школі. Залишається цю працю зробити всебічною, загальною і суспільною, й ПТУ (колишнє) зможе претендувати на роль загальної, єдиної

політехнічної школи. Зрозуміло, мінус нинішня спеціалізація й плюс всі надбання фундаментальних природних і гуманітарних наук, літератури, мистецтва, теоретичного мислення. Головне, що така трудова школа повинна бути одна, єдина, однакова для всіх без винятку дітей обох статей. Виділення хоча б 1% із загальної маси учнів у ту чи іншу форму, яка претендує на паралельне існування і якусь особливість, створюватиме невідповідність, і навіть прецедент невдоволення, до того в одній із найбільш чутливих і легкоранимих сфер, що стосуються долі дітей. Якщо ж школа єдина і всебічна - що ще потрібно?

Усі сумніви щодо доцільності навчання кожного всебічності знімаються практикою. Нове науково-промислове виробництво просто не потерпить "завуженого" фахівця-галузевика.

Довірити підготовку кадрів навчальним закладам, організованим за типом колишніх ремісничих, реальних тощо училищ (а є й такі пропозиції) - це все одно, що доручити метизній майстерні виготовити комп'ютер наступного покоління.

Нагальна народногосподарська потреба у промислових комплексах могла б стати початком, вирішальним кроком і базисною основою для здійснення всегалузевої (-безгалузевої) полі-науково-технічної освіти кадрів і поштовхом до створення відповідних навчально-науково-технічно-виробничих комплексів,

які вберуть увесь досвід університетів, політехнічних інститутів, академічних НДІ й передових, високорозвинених промислових підприємств, але не еkleктично, а знявши все це в єдності різноманіттях [13*].

Щоб знати, яким у кожен даний момент має бути навчання, і які перспективи й тенденції його дійсного розвитку, потрібно звернутися не до самого навчання, яке не має власного розвитку, а до того, що в процесі свого власного розвитку породжує потребу в способі розвитку здатності людей приводити в рух засоби виробництва. Спосіб навчання і його розвиток, зміна залежать від розвитку способу виробництва, а здатності людей - від їх формування у процесі участі в русі виробництва.

Цікаво в цьому відношенні наступне роз'яснення Ф. Енгельса: "Поділ праці в його теперішньому вигляді абсолютно зникне, бо, щоб підняти промислове й сільськогосподарське виробництво на зазначену висоту, недостатньо одних тільки механічних і хімічних допоміжних засобів. Потрібно також відповідно розвинути й здатності людей, що приводять в рух ці засоби. Подібно до того, як у минулому столітті селяни й робітники мануфактур, після залучення їх до великої промисловості, змінили весь свій життєвий уклад і самі стали зовсім іншими людьми, точно так же загальне ведення виробництва силами всього суспільства й новий розвиток

цього виробництва, що впливає звідси, потребуватиме зовсім нових людей і створить їх" [12, 335].

І не враховувати цю особливість було б помилкою й завадою нормальному розвитку виробництва (й розвитку людини, особистості, включеної до такого виробництва). Саме велике промислове виробництво й розхитує, зживає поділ праці. При такому становищі навчання, що йде по лінії посилення поділу праці, вузької спеціалізації, ранньої професіоналізації тощо, було б не тільки недалекоглядною, безперспективною, неефективною й мало корисною виробництву справою, але і явним гальмом, перешкодою для розвитку промислового виробництва нового типу, протидією процесу інтенсифікації сучасних продуктивних сил.

Однак промисловість і промисловий переворот, технічна і технологічна природа його створюють лише передумови й тенденції, яким судилося або розвернутися, або ні, в залежності від панівних виробничих відносин, у лоні яких протікає розвиток такого промислового виробництва. Звідси в капіталістичному суспільстві, де панує приватна власність, панує і тенденція приватного (часткового) характеру праці. Робітник тут - частковий, безпосередній агент часткового знаряддя, машини, розділеної праці. До того ж, він - товар серед товарів, що продається за ціною, яка панує сьогодні на ринку робочої сили. Але вже при капіталізмі

потреба в зміні праці з невідворотною необхідністю пробиває собі дорогу "як нездоланий природний закон ... який всюди наштовхується на перешкоди" [4, 498]. Завдання, по Марксу, в тому й полягає, що "до нормального здійснення" цього закону" повинні бути пристосовані відносини" [4, 499].

Пристосування ж відносин - це вже соціально-революційне питання, а не науково-технічно-революційне. Вирішення завдань соціальної соціалістичної революції виступає абсолютною умовою можливого рішення виробничо-технічних завдань зміни праці й підставою вирішення вищезгаданої суперечності. Питання багатостороннього робітника отримує визнання нового панівного класу - робітничого класу як безпосереднього виробника матеріальних благ, суспільного багатства й перестає вирішуватися стихійно у трагічній формі (через конкуренцію й ринок робочої сили, безробіття), однак воно не перестає бути питанням життя й смерті розвитку виробництва. І тут немає вибору: вирішувати або не вирішувати це назріле завдання. Не вирішувати просто не можна. Але це вже кровна справа того рівня суспільного розвитку, який називається соціалізмом. Це той випадок, про який можна сказати, що антагонізм (згаданий вище) зникне, а суперечність залишаються ще й при соціалізмі і її слід вирішувати. І нікуди нам

від цього клопоту не дітися, хоча ми цю суперечність не створили, а отримали в спадок від минулої формації.

Якщо проблема зміни праці при капіталістичних відносинах вирішується за допомогою армії безробітних, готових не від хорошого життя взятися за будь-яку запропоновану справу, й для вузькоспеціалізованого часткового робітника такі переходи здійснюються трагічно, то соціалізм вперше надає можливість замінити резервну армію праці "абсолютною придатністю людини для мінливих потреб у праці; часткового робітника, простого носія якоїсь часткової суспільної функції, замінити всебічно розвиненим індивідумом, для якого різні суспільні функції суть способи життєдіяльності, які змінюють один одного" [4, 499].

Єдине, універсальне навчання в змозі забезпечити універсальну готовність кожного працівника до будь-якої зміни форм праці (а не часткові переходи від деяких одних форм - до деяких інших), якщо політехнізм буде з'єднаний з соціалізмом. Останнє є вирішальною умовою справжньої політехнічної всезагальності, бо без соціалістичного усупільнення засобів виробництва, всезагальної колективності соціалістичної праці (з перспективою переходу до безпосередньо суспільного характеру праці та безпосередньої колективності) й взагалі без всього комплексу соціалістичних суспільних відносин немає об'єктивної

підстави й змісту для утворення аналога відповідної загальності. Будь-яка всезагальна категорія є лише ідеальним вираженням суспільних відносин. Тому політехнізм із його неодмінною всезагальністю й слід розглядати не як дітище безпосередньо техніки, технології, промисловості й навіть не продуктивних сил (це - тільки передумова, не більше), а виробничих відносин, способу виробництва соціалістичного рівня розвиненості. Ось і виходить, що капіталістичний лад при всій насиченості технікою, високорозвиненою промисловістю не викликає необхідності в цьому політехнізмі й всебічній людині. Всебічно розвинений працівник виробничих відносин, де "певний спосіб праці прямо виявляється перенесеним із робочого на капітал у формі машини, і в результаті такого перенесення його власна робоча сила знецінюється" [7, 212], не потрібен.

Навпаки, "спільне ведення виробництва силами всього суспільства й новий розвиток цього виробництва, що впливає звідси, - говорив Ф. Енгельс, - потребуватиме абсолютно нових людей і створить їх. Суспільне ведення виробництва не може здійснюватися такими людьми, якими вони є зараз, - людьми, з яких кожен підпорядкований одній якій-небудь галузі виробництва, прикутий до неї ... розвиває тільки *одну* сторону своїх здібностей ціною всіх інших і знає тільки *одну* галузь або частину

якої-небудь галузі всього виробництва. Вже нинішня промисловість все менше виявляється в змозі застосовувати таких людей. Промисловість ж, яка ведеться спільно і планомірно всім суспільством, тим більше передбачає людей із всебічно розвиненими здібностями, людей, здатних орієнтуватися у всій системі виробництва. Отже, поділ праці, підірваний вже у даний час машиною, що перетворює одного в селянина, іншого в шевця, третього у фабричного робітника ... зникне зовсім. Виховання дасть молодим людям можливість швидко освоювати на практиці всю систему виробництва, воно дозволить їм по черзі переходити від однієї галузі виробництва до іншої, у залежності від потреб суспільства або від їх власних схильностей. Виховання звільнить їх, отже, від тієї однобічності, яку сучасний поділ праці нав'язує кожній окремій людині" [12, 335 - 336].

З тих пір пройшло чимало часу. У Радянському Союзі вже фактично було таке виробництво, яке потребує "людей, здатних орієнтуватися у всій системі виробництва".

Справа була тільки в тому, щоб "створити їх" - таких людей, сформувавши, й у тому - як ми станемо це робити. Все залежало від того, чи зможемо ми організувати те саме виховання, яке "дає молодим людям можливість швидко освоювати на практиці всю систему виробництва" і "переходити від однієї галузі виробництва

до іншої". Але все це прахом пішло в результаті вибуху від вторгнення капіталу. Розвиток навіть не просто зупинився, а пішов назад і від згаданої вище перспективи нічого не залишається. А жаль.

Обстоювання всебічності працівника в наші дні - це не добрі наміри або гуманний акт, благодійна акція в дусі просвітництва, яку можна здійснювати (облагодіяти людину, якщо кошти зайві завелися), а можна й почекати з обдаровуванням мас до кращих часів. Слід підкреслити, що масове всебічне навчання сьогодні - вимушений захід, невідворотна потреба, продиктована самим ходом розвитку виробництва й для виробництва, наслідок безкомпромісного диктату продуктивних сил, які, як було сказано, просто не потерплять у своєму змісті не всебічного, часткового працівника. Не зробимо цього сьогодні, застій і криза буде долею продуктивних сил.

Не потерплять вони й відсутності зміни роду діяльності. Ще й ще раз слід підкреслити, що зміна діяльності потрібна сьогодні, а не в далекому майбутньому. Вона можлива й необхідна у виробництві нинішнього рівня розвиненості й для його нормального, ефективного функціонування. Це дає й вищу продуктивність праці, й більш раціональне, гнучке використання

робочої сили. Але, зрозуміло, при розумній, оптимально побудованій організації й політехнічній навченості.

У цьому питанні, мабуть, слід звернути увагу на дві сторони справи. По-перше, необхідність вироблення здатності до зміни роду діяльності диктується рухливістю виробництва, технології, яка розкриває процесійну природу речей (про це останнє попереджав Ф. Енгельс, говорячи про неминучість переходу до діалектичного способу мислення у зв'язку з тим, що ми все більше будемо мати справу не з речами, а з процесами й сукупністю процесів), а також тим, що тепер не просто часткове знаряддя опосередковує взаємовідношення людини з природою, й не машина навіть, а "сукупність машин" і, нарешті, "інше явище природи" (К. Маркс).

По-друге, зміна праці як необхідність - не тільки відповідь на "запит" об'єктивної рухливості, що вимагає забезпечити останню адекватним, не менш рухомим відображенням, але також й істотний потенціал, і резерв суб'єктивного фактора (у його змісті й межах) - дієвий механізм (спосіб, джерело й умова) підвищення продуктивності, інтенсивності та ефективності праці.

І справді, завбачливо й розумно, науково обгрунтовано організована зміна моментально (стрибкоподібно) підняла б продуктивність. Вже давно ясно, як падає продуктивність праці від одноманітної, монотонної роботи і в межах робочої зміни, і тижнів,

і місяців, і років. А як страждає результативність розумової діяльності від того, що її представники не мають живої практичної праці?!

Все це давно доведено і теоретично, й експериментально (навіть відпочинок фізіологи визначають як зміну роду діяльності). Залишається від експериментального, "лабораторного" рівня перейти до масштабів всього виробництва країни.

Багато хто готовий погодитися з необхідністю багатосторонності діяльності й навчання, але не всебічності. Для всіх очевидний зв'язок між професіями, що диктується об'єктивною міжгалузевим або міжнауковим зв'язком (правда, частіше він розуміється як зовнішній, а не внутрішній, генетичний зв'язок, але це - інше питання). Всім ясно, що біологу не можна обійтися без хімії, хіміку - без фізики, всім їм - без кібернетики тощо. Тобто, ясна потреба в багатосторонності багатопрофесійного, міжпрофесійного типу. А ось всебічність на безпрофесійній основі - ще незрозуміла. Незрозуміла й тому, що без теоретичної підготовленості вона не досягається, й тому, що саме життя, практика не "вдарила" як слід, не оголила суперечності й "не тицьнула нас носом" у ситуацію так, щоб всім і все стало "очевидним". А до передбачення ми не доросли. Спираючись же на старий досвід і відповідні старі поняття, ми не тільки залишаємося сліпими й глухими до

прийдешнього й не здогадуємося, що найбільший ефект можна отримати якраз не стільки від освоєння міжгалузевого зв'язку, скільки від соціального фактора - суспільних відносин, а й сприймаємо як якусь-то безглузду парадоксальність все те, що не узгоджується з нашим традиційним, застарілим досвідом. Тому, наприклад, відомі слова поета, що виражають всебічність діяльності людини ("... землю пооре, напише вірші ...") стали представляти як афоризм іронічного гатунку. А дарма. Поетом схоплена сама суть питання. Причому соціальна суть, в якій полягає головна результативність зміни праці.

Ф. Енгельс вважав, що зміна праці має сенс навіть при низькому рівні розвитку засобів праці, наприклад, за наявності у виробництві ще тачки, що для нас сьогодні вже давно пройдений етап і символ перших п'ятирічок.

"Способу мислення освічених класів ... має, звичайно, здаватися жахливим, що настане час, коли не буде ні тачечників, ні архітекторів за професією й коли людина, яка протягом півгодини давала вказівки як архітектор, буде потім протягом деякого часу штовхати тачку, поки не з'явиться знову необхідність у її його діяльності як архітектора. Гарний був би соціалізм, що увічнює професійних тачечників! "[13, 206].

Виробництво в наші дні незмірно зробило крок вперед, ми стали більш освіченими. Але, мабуть, саме настільки, щоб "брудною тачкою рук не бруднити" й міркувати так, як згадані Ф. Енгельсом "освічені".

Ф. Енгельс вважав, що зміна й поєднання промислової й сільськогосподарської праці необхідні для трудівників міста й села. Це потрібно і для виробництва, і для самих виробників, які просто захиріють, якщо їм не надати таку зміну. Він говорив: "...припустимо, що нинішнє доросле покоління не годиться для цього. Але молодь-то можна цього навчити". І далі (ну, прямо-таки напутнє слово перед відправленням наших нинішніх студзагонів на літній трудовий семестр): "Якщо кілька років поспіль у літню пору, коли є робота, юнаки і дівчата будуть відправлятися до села, - чи багато семестрів доведеться їм зубрити, щоб одержати вчений ступінь орача, косаря тощо? Ви ж не будете стверджувати, що необхідно весь свій вік нічим іншим не займатися ..." [16, 89].

Так що вузівської братії слід не стільки ремствувати з приводу літніх сільгоспробіт, скільки ратувати за них. Правда, Ф. Енгельс мав на увазі, що городяни будуть "своїми людьми" у сільському господарстві на тій підставі, що остання стане працею індустріальною (а не ручною, для відпочинку "городян" від машинної праці).

Навіть тим, хто, крім інтересів виробництва й так званої користі від діяльності людини, нічого знати не хоче й інших категорій, крім "вигідно - не вигідно", не визнає, можна з усією визначеністю сказати, що всебічне навчання і розвиток людини (навіть якщо це навчання й не безпосередньо за фахом) на сьогодні (і тим більше на завтрашній) вигідно самому виробництву. Ми зараз не будемо чіплятися до утилітарного підходу й доводити, що сам такий підхід шкідливий і що він - продукт виробництва, заснованого на капіталі, яке "створює ... систему загальної корисності; навіть наука, так само як і всі фізичні й духовні якості людини, виступає лише як носій цієї системи загальної корисності" [6, 386]. Не будемо підкреслювати, що "разом із поділом праці розділяється й сама людина. Розвитку однієї-єдиної діяльності приносяться в жертву всі інші фізичні й духовні здібності", і ..."це калічення людини зростає в тій же мірі, в якій росте поділ праці" [13, 303]. Зараз мова йде не про людину, не про користь або шкоду людині, а про виробництво й про користь або шкоду виробництву.

Ф.Енгельс, критикуючи "природний закон поділу праці" Е. Дюрінга, який вважав, що "розчленування професій, поділ діяльності підвищує продуктивність праці", зауважує: "Це формулювання є хибним, оскільки воно правильне лише для буржуазного виробництва, причому поділ спеціальностей уже й тут

обмежує розвиток виробництва (виділено нами. - Авт.) внаслідок псування й закостеніння індивідів, у майбутньому ж він абсолютно зникне" [15, 654]. Сьогодні про "абсолютно зникне" ще мови не може бути, але те, що "обмежує", - це вже безсумнівно. Досить того, що розчленовування професій не підвищує продуктивність праці (а в нас немає підстав довіряти думці Е. Дюрінга більше, ніж Ф. Енгельса), щоб серйозно взятися за перетворення в цій справі. Підвищення продуктивності праці для нас сьогодні головне.

Повному зникненню поділу спеціальностей передують тривалий період власне зникання (руху до свого кінця) зі своїм "від" і "до". Питання тут, однак, не в тому, як довго він триватиме, коли завершиться тощо, а в тому, як він буде проходити. Діалектика цього процесу, мабуть, така: період здійснення зникання - це і є період соціалізму. На те останній і існує як первісний, нижчий щабель розвитку нового суспільного укладу, що виростає з капіталізму, щоб у ньому здійснився й цей процес зникання, зживання професії. Але це саме процес, розвиток. І до того ж не еволюційний, а революційно-перетворювальний. Це такий момент на "шкалі" розвитку, який являє собою перерву, стрибок і все, що звідси випливає: переривання, а не продовження старої основи, переривання сходження в поділі праці й, відповідно, переривання стану (й ескалації) диференціації професій (яка свого часу

підвищувала продуктивність праці в попередніх формаціях і потім вичерпала цю тенденцію), й здійснення переходу у протилежність - безпрофесійне політехнічне навчання. Бо, коли пролетаріат бере у свої руки державну владу, попереджав В. І. Ленін, "тоді всі цехи й професії є застарілими, вони грають вже роль відсталих, вони тягнуть назад" [27, 310]. Тут ми маємо стан перетворення, появи (але не завершення), стан єдності буття й небуття. З цього слід виходити при виробленні стратегії необхідної практичної дії.

Професія взагалі відноситься до феноменів такого типу, які не знищуються, не усуваються, не скасовуються, а відмирають, зживаючи себе, "засипають" (як і класи взагалі, держава взагалі тощо). І це відбувається в першій фазі комуністичної формації, яку називають соціалізмом, де й здійснюється вирішення внутрішніх суперечностей, які на відміну від антагонізмів (хто - кого), що отримали "вирішення" в перехідний період, ще залишаються при соціалізмі аж до остаточного вирішення шляхом другого заперечення (заперечення заперечення) й таким чином вичерпання, відмирання і зміни всієї підстави. Для довіршення залишається (після зникнення антагонізму та його роботи з придушення, усунення та ліквідації всього, що повинно було бути придушене, усунуто - конкретна буржуазна держава, конкретний клас експлуататорів тощо) збутися того, що "капіталізм неминуче

залишає в спадок соціалізму ... старі, століттями сформовані, професійні й ремісничі відмінності між робочими" [28, 33].

Відповідно сам цей період слід розглядати в процесійності, перетворюваності, рухливості, які передбачають проведення ряду послідовних заходів з формування нової форми організації праці (й навчання цьому) на новій підставі й зживання залишків старого^[14*].

Нагадаємо, що в період першої (соціалістичної) своєї фази комуністична формація ще не розвивається на власній основі. Останню ще тільки слід створювати. Але створювати активно й дієво, доводячи до вирішення суперечностей, до становлення. Комунізм - це безперервний революційний рух становлення.

В. І. Ленін закликав не чекати, а вживати заходів, що ведуть до знищення поділу праці між людьми, планувати й здійснювати крок за кроком ці заходи.

Не будемо зараз займатися вимірюванням дистанцій і з'ясуванням, де ми в цьому відношенні знаходимося в даний момент, яка частина шляху пройдена, тим більше, що протяжність у часі тут не грає вирішальної ролі (те, що називається стрибком, за своєю сутністю байдуже до часу протікання). Неважливо, як довго в часі здійснюється революційний соціалістичний перехід - кілька років або десятки років, від цього він не перестає бути, по суті, соціалістичною революцією. Важливий його характер -

перетворювальний, такий, що постає, стан єдності буття й небуття й той ряд практичних заходів, що опосередковують, і забезпечать такий перехід як стрибкоподібний перелом, перерву поступовості. Якщо умовно вважати, що знаходимося ми зараз на півдорозі, то слід говорити не стільки про те, що вже можемо переходити від професій до всебічності, скільки про те, що вже не можемо не переходити, якщо хочемо мати виробництво, яке нормально функціонує. Це факт. Хоча слід враховувати й те, що все це ще не власне комуністична, а лише соціалістична праця з усіма її особливостями, включаючи й відрядний розподіл за типом "буржуазного права, але без буржуазії" (В. І. Ленін). Комуністичного в такому періоді, якщо щось і є, говорив В. І. Ленін, так "це тільки суботники, а решта є лише боротьба проти капіталізму за зміцнення соціалізму" [26, 36]. Тому й навчання працівника всебічності робиться, перш за все, для виробництва й лише тому, разом з цим і слідом за цим - для людини. Але не заради власне людини як самоцілі (поки ще), не заради безпосередньо виробництва людини (що відбудеться у вищій, комуністичній фазі, при найбільшому розвитку продуктивних сил і продуктивності праці), а заради виробництва виробництва.

Складність і діалектичність ситуації в тому й полягає, що до комуністичної основи не перейти без революційного стрибка в

інтенсифікації продуктивних сил і продуктивності праці, а сам такий стрибок неможливий без перетворення головного в продуктивних силах - людини як безпосереднього виробника матеріальних благ, виробника суспільного багатства. Для того щоб вирішити цю суперечність, ми сьогодні повинні, перш за все, зробити перетворення навчання, формування людини заради виробництва (як умови й передумови розвитку людини як людини), тобто поки ще - як агента виробництва в цілому, але вже не безпосереднього агента часткового знаряддя, машини, не часткового робочого часткової професії, галузі тощо. У цьому й полягає "половина шляху" стану перетворення, єдності буття і небуття (стрибка).

Сьогодні людина ще не може не бути агентом виробництва. І, крім іншого, тому, що до сих пір людська діяльність не розвинулася до "повного розвитку самої діяльності" (К. Маркс), до самодіяльності, щоб покласти речові функції на самі речі. Поки ж людина "сама робить те, що вона може змусити речі робити для себе" [6, 280]. Ми тільки позбавляємо людину від виробництва багатства у формі вартості, цінності, тобто перш за все від того, що має місце (й дісталось нам у спадок) у світі панування обмеженої буржуазної форми, де "виробництво виступає як мета людини, а багатство як мета виробництва" [6, 476].

Таким чином, в умовах першої фази комуністичної формації, коли остання розвивається ще не на своїй власній основі - безпосередньо суспільному характері комуністичної праці, а перебуває в процесі розв'язання суперечності старої основи й формування нової, то виробництво, навіть якщо воно ще й залишається метою людини, має іншу підставу цілепокладання та інший зміст багатства. "... Якщо відкинути обмежену буржуазну форму, чим же іншим є багатство, як не універсальністю потреб, здібностей, засобів споживання, продуктивних сил тощо індивідів" [6, 476]. Але поряд з ліквідацією згаданої форми слід розлучитися й з поділом професій, з положенням часткового робітника, позбутися від зараженості діяльності речовим виробництвом і корисністю, й тоді ми, нарешті, отримаємо багату та всебічну в почуттях і розуму людину. Джерелом багатства стає не час, витрачений на виробництво продукту (продуктивність праці), а вільний час.

Але все це ще попереду. А поки мова може йти не про всебічність людини, а про всебічність працівника (перш за все) й про зміну роду діяльності не стільки як способу життєдіяльності людини та виробництва людини, скільки як способу виробництва головної продуктивної сили. Зміна роду діяльності тут ще не типу "землю поореш - попишеш вірші" собі на втіху (тобто у формі свободи, як це буде в майбутньому), а "землю поореш - попишеш

вірші" з некорисності, інакше зіпсуєш свою виробничу результативність, бо без опанування поезією неможливо отримати (розвинути, сформулювати) в людини таку форму, ступінь пізнання, як продуктивна уява. А без останньої неможливий акт творчості. Маємо рух від "поореш" до "попишеш вірші" й знову до "поореш". Коло замкнулося. Як бачимо, навіть поезія тут на службі у виробництва, для користі виробництва, заради виробництва, як і людина поки - агент виробництва, фактор виробництва, частина (й до того ж головна) продуктивних сил.

І пояснюється це тим, "що люди ще перебувають у процесі творення умов свого соціального життя, а не живуть уже соціальним життям, виходячи з цих умов" [6, 105]. Іншого в період переходу людства від передісторії до його дійсної історії й бути не може. Це, звичайно ж, ще не наш ідеал, "коли робітник існує для процесу виробництва, а не процес виробництва для робітника". Хоча підстава, умови й передумови переходу до здійснення ідеалу в основному здійснює якраз той робітник (і тоді), який (і коли) існує й діє для виробництва (в іншому випадку він буде не "робітник").

Отже, в даний (перехідний) час питання розвитку здібностей і всебічності поки, можна сказати, є питанням про звільнення головної продуктивної сили - людини. І це - лише засіб, момент на

шляху до справжнього звільнення людини як такої в її власній сутності.

Тільки комунізм гарантує абсолютне звільнення шляхом абсолютного формування всебічної людини і її творчих талантів "без будь-яких інших передумов, крім попереднього історичного розвитку, що робить самоціллю цю цілісність розвитку, тобто розвитку всіх людських сил як таких, безвідносно до якого б то не було *заздалегідь встановленого масштабу*. Людина тут не відтворює себе в якій-небудь одній тільки визначеності, а виробляє себе у всій своїй цілісності, вона не прагне залишатися чимось остаточно усталеним, а знаходиться в абсолютному русі становлення" [6, 476].

Зауважимо, що комунізм гарантує не виявлення у людини якихось прихованих здібностей і створення сприятливих умов для подальшого розвитку даної однобічності, а гарантує саме формування, створення здібностей, і до того ж всебічних, і розвиток всебічності, отже, повну реалізацію справжньої внутрішньої сутності людини нового типу (в єдності різноманіття).

Але це, так би мовити, "кінцевий пункт" (мета і напрямок) нашого нинішнього руху (руху в нескінченне перетворення в становлення), від якого перебуваємо, як домовилися, приблизно на півдорозі. Вибираючи заходи й засоби перетворення, не можна не

враховувати того, від якого пункту йдемо, здійснюючи революційно-перетворювальний рух як перетворення в протилежність, і залишки якого минулого доведеться довіршити й доруйнувати, переривати й викорінювати. Складність полягає в тому, що це революційний перехід не тільки від капіталістичного типу відносини, а й від усіх форм відносин панування і підпорядкування в цілому, тобто від усієї передісторії людства.

К. Маркс показав, що собою являє сутність людини (втрата людської сутності) при капіталізмі. "Це повне виявлення внутрішньої сутності людини виступає як цілковите спустошення, цей універсальний процес матеріалізації [Vergegenständlichung] як повне відчуження, а знищення всіх визначених односторонніх цілей - як принесення самоцілі в жертву деякій абсолютно зовнішній меті" [6, 476].

Таке минуле. Майбутнє, на відміну від минулого, буде обумовлено комуністичною економікою і виробництвом, якому вона відповідає. Попереду становлення [15*]. А що ж нині? А нині - рух утворення нової економіки і практичної побудови нового виробництва (коли старого вже немає, а нового ще немає). І цим все сказано.

І називається це рух, побудова (динамічна, перетворювальна, що стає, але не стала ще, не довершена до комуністичної, не

конституційована тощо) соціалістичною економікою, що відповідає соціалістичному виробництву.

На цю рухливість, перетворюваність, динамічність стану буття, його процесійний характер і слід звернути особливу увагу й виходити з цих особливостей і вимог у побудові економічної політики, організації виробництва.

З цього ж слід виходити й в питанні формування людини, яке нас цікавить. Причому з урахуванням переходу від одного рівня (щабля, форми) стану перетворення до іншого і здійснювати зміну форм навчання. В такому рухомому ряді форм, які послідовно змінюються, в русі перетворення відбувається перехід у протилежність - перетворення руху від людини для виробництва до виробництва для людини, до виробництва безпосередньо людини (минаючи багатство як мету виробництва).

Якщо звільнення людини як людини здійснюється через звільнення людини як головної продуктивної сили, то важливо зрозуміти механізм перетворення другого в перше. А це, виявляється, можливо через заощадження робочого часу, вивільнення часу, що витрачається на виробництво. Це зрозуміло. Складніше осягнути, як вільний час перетворюється на джерело багатства і як воно стає "простором для розвитку здібностей" (К. Маркс).

У міру розвитку виробництва на новій основі результат його знаходиться в усе меншій залежності від кількості витраченої праці й навіть від потужності тих агентів, які приводяться в рух протягом робочого часу, а все більше - від тих агентів, які "не перебувають ні в якій відповідності до безпосереднього робочого часу" (К. Маркс) взагалі, а постають у вигляді вільного часу і всебічного розвитку людини. Такого роду "агенти" й повинні даватися навчанням. Але й навчання такого характеру праці та результативності, у свою чергу, повинно бути побудоване безпосередньо на такій же основі - неробочому часі, тобто ставка в навчанні повинна бути зроблена на вільний час, а не на час, що витрачається на рух навчання. Навчання у формі свободи. Цього немає в нашій освіті.

В наші дні всі бачать одну сторону - диференціацію форм діяльності, множення галузей знання (катастрофічне, лавиноподібне, розбурхуюче уяву), що й створює ілюзію, ніби і навчання повинно йти шляхом усе більшої диференціації, аналітичного дроблення, збільшення спеціалізацій, професій. І це породжує не менш ілюзорні рекомендації щодо вдосконалення навчання й велику кількість сурогатних форм його. Аналітичне, кількісне мислення нічого іншого не знає, й запропонувати нічого іншого не може, крім кількісних рішень. Воно вириває момент диференціації й потім страшисться і жахається перед абстрактно

розглянутою кількісною стороною справи, що навалюється в дусі дурної нескінченності. «Чи можна все це різноманіття охопити одній людині?» «Всіма професії не опануєш» тощо. І давай пропонувати як вихід те, що підказує здоровий глузд, - ранню спеціалізацію тощо.

Те, що не бачать іншу сторону єдиного внутрішнього суперечливого процесу - інтеграцію, не дивно. На відміну від першої, вона може бути недоступною безпосередньо чуттєвому сприйняттю, а лише теоретичного діалектичному мисленню, яке не в кожного "під рукою".

Інтеграція фактично йде повним ходом і в науці, й у виробництві, її не доводиться шукати як таку, що існує поряд з диференціацією. Це не дві сутності, а одна, один процес, який одночасно й тим, і іншим. І не еклектичне поєднання елементів того й іншого, а він один є остільки "тим", оскільки він же - "інше", де "інше" є лише "своє інше" першого, його інше себе, а не щось зовсім інше. Ми маємо єдиний процес єдиного розвитку, але в його внутрішній суперечливості. Таким його й слід схоплювати, розглядати в цілому.

Це розсудок поляризує нерозривні протилежності й утримує в зовнішньому протипокладанні або взаємовиключенні, не доводить протилежності до суперечності, до вирішення, до тотожності. Якщо

ж розглядати цей процес діалектично, як розвиток, то виявляється тенденція до постійної інтеграції, узагальнення в сходженні й зняття всього різноманіття відмінностей у єдності. Політехнічна освіта якраз і виступає як підготовка до освоєння цієї єдності (причому практичного освоєння). І розуміти його й будувати потрібно таким цільним, єдиним, загальним, яке стало б одним численного й методом, з позицій якого всі відмінності виступали б лише як різні форми одного й того ж, як моменти його диференціювання в генетичному розвитку. Разом із тим необхідно знайти таку конкретну форму практики, діяльності, конкретної праці, в якій і відбувалося б живе життя такого єдиного процесу диференціації та інтеграції.

Відповідно й навчання має бути побудовано так, щоб учень був включений до практичної діяльності колективу, здатної забезпечити йому формування й навчання на рівні єдності диференціації та інтеграції.

Узагальнення й уніфікація йдуть і у виробництво, і в науку. І ми не будемо перелічувати факти (прикладі), що свідчать про це, особливо у зв'язку з впровадженням автоматизації, програмних пристроїв тощо. Про це багато говорять, не менше пишуть. Звернемо увагу лише на те, що зазвичай приховано і найменше звертає на себе увагу, але є великим інтегратором дійсного

розвитку й викликає до життя потребу в не менш інтегрованому й уніфікованому навчанні. Це - соціальна сторона справи, і, перш за все, суспільні відносини. Саме вони визначають, обумовлюють ступінь загальності, яка, увійшовши до визначення предмета, забезпечує відповідну повноту спільності ідеального, логічного поняття. Останні, як і категорії, є ідеальними вираженнями суспільних відносин, які виступають практичним інтегратором певної міри розвиненості поняття. Цікаво, що інтегратором виступає, врешті-решт, те ж саме, що свого часу виступало "диференціатором", - характер праці. Ще крок у напрямку збільшення поділу праці й ... перехід у протилежність, аж до ліквідації такого поділу.

Буквально на наших очах відбувається стирання принципів відмінностей між наукою й виробництвом, практична робота стає "теоретиком" і навпаки, продуктивні сили - наукою, а наука - безпосередньою продуктивною силою. Сама праця набуває наукового характеру, стає, як і припускав К. Маркс, експериментальною наукою.

Цей новий синтез настійно вимагає нового виробника, працівника нового типу - теоретика-практика, всебічно освіченого науковця, який керує технікою, технологією, організацією виробництва і суспільними відносинами людей.

Чи думав свого часу молодий спеціаліст з ракетних апаратів С. П. Корольов, що йому для реалізації своєї вузькоспеціальної справи необхідно буде займатися створенням цілого ряду галузей промисловості, зводити їх до єдиної системи, в якій, до речі, важко сказати, чого більше - науки або виробництва. Як і важко сказати, де закінчується управління і якою галуззю, де машинами, а де людьми, суспільними відносинами^[16*]. Не менш важко визначити, ким більше був академік С. П. Корольов - вченим, техніком, конструктором, організатором виробництва, продуктивних сил, організатором людей, колективів, громадським діячем з організації суспільних відносин. Як же потрібно вчити сьогодні того хлопця, який прийде на це робоче місце, й не тільки до космічного "господарства"?

Найземніші справи тепер є не менше "космічними" й люди потрібні - по-іншому навчені, по-іншому виховані. Так чому (і як) ми будемо їх вчити? Якій вузькій спеціальності? В який "цикл" з дитинства визначимо їх?

Можуть сказати: "Не всім бути головними конструкторами". Але в тому-то й річ, що всім і саме Конструкторами, творцями, організаторами, а не просто учасниками, й неодмінно головними і відповідальними. Кожен на своєму окремому місці єдиного суспільного (усуспільненого) виробництва повинен бути причетний

до загального, всесуспільного. І ця причетність повинна бути не зовнішньою, а внутрішньою, передбаченою і такою, що полягає в самій організації виробництва, в самому способі виробництва, в його внутрішній структурі й у системі суспільних відносин. Будь-якому працівникові будь-якої ланки, будь-якого підприємства, а не тільки керівникам, на будь-якому робочому місці, що виступає окремим загального, доведеться все охоплювати в цілому, в єдиному зв'язку й опосередковуваннях, бо кожна ланка, будь-який вузол такої цілісності вже не просто частина цілого, а, як було сказано, - ціле цілого, окремий генетично віддиференційований орган єдиного інтегрованого організму, де кожен з органів - "головний" і без нього немає організму.

Працівник, який виступає бездумним механізмом, вузькоспеціалізованим додатком до великого механізму, не широкоглядний і не широкодійний, без стратегічного погляду й діалектичного мислення, який не вміє пов'язати питання даної галузі техніки з економікою всього підприємства, всієї галузі промисловості, науки, всього народного господарства, довести цей генетичний зв'язок до рівня продуктивних сил країни, суспільних відносин, великої політики в цілому, - це вже не сучасний працівник, як і виробництво, що не дозволяє кожному трудівника діяти саме таким чином і в такому масштабі, - не сучасне

виробництво. Зрозуміло, при цьому слід володіти діалектикою категорій "окреме - загальне - особливе", що дозволить діяти вільно і свідомо.

Під кутом зору такого загально-суспільного підходу цілком зрозуміло, чому В. І. Ленін вважав електрику основою політехнічного виховання. Майже універсальний характер електричної техніки дозволяє не тільки досягти найвищої продуктивності праці (що вже само по собі надзвичайно важливо в соціальному відношенні, якщо враховувати, що "продуктивність праці, це, в зрештою, найважливіше, найголовніше для перемоги нового суспільного ладу" [25, 21]), індустріалізувати й уніфікувати найрізноманітніші галузі суспільного виробництва, включаючи й сільське господарство, але і звільнити людину від непродуктивної, за словами В. І. Леніна, такої, що "отупляє", "забиває", "дурної" домашньої праці. І в цьому відношенні в електрифікації полягає великий і результативний заряд власне соціального, а не просто технічного характеру. Якщо вітряк, за словами К. Маркса і Ф. Енгельса, дає нам суспільство на чолі з феодалом, паровий млин - на чолі з капіталістом, то електричне виробництво є основою для суспільства безпосередньо суспільної праці й вже не "на чолі" з кимось, а у формі безпосередньої колективності й переходу від управління людьми до управління речами й процесами. Праця на

основі електрики найбільш повно й всебічно включає до себе й інтегрує ту єдність різноманіття, яка так необхідна як основа, загальна платформа для формування дійсно широкого і досить універсального предметно-практичного кругозору й виховання дійсно політехнічного мислення й активних дій у найширшому діапазоні.

І справа не тільки в тому, що людині, яка освоїла основні принципи й закони електротехніки й вміє вільно поводитися з нею на практиці, в суспільстві суцільної електрифікації буде легше виконувати або обирати місце роботи. Як і не в тому тільки, що їй буде все одно, де працювати з електрикою - на виплавці сталі, випічці хліба тощо (хоча й це важливо). Уже зараз інженер-електрик, скажімо, океанського турбоелектрохода - цілком догідна фігура для роботи на який-небудь заводській або сільськогосподарській електроустановці або на ГЕС тощо. І в цьому не можна не бачити тенденцію до уніфікації основ виробництва й основу для розв'язання проблеми фатального вибору професії, що виключає зазвичай інші можливості. Тут у цьому відношенні діапазон варіантів для вибору виключно широкий. Більш того, сам факт початкового вибору перестає бути фатальним і взагалі втрачає сенс в умовах, коли зміна роду діяльності включається до самого способу життєдіяльності людини як необхідність.

І все ж суть і значення політехнічного навчання на базі електрики зовсім не в можливості отримати відповідну професію або професії, тим більше ще в школі, а, навпаки, в позбавленні від професії, від приналежності людини до неї і її однобічності. Знання, опанування електрикою в теорії й на практиці дає, як було сказано, дуже ефективний всебічний розвиток людини взагалі, особистості й забезпечує готовність до життя й праці найвищого порядку, бо в ньому якраз і полягає єдність різноманіття (і виробничо-технічного, і соціального порядку), освоєння якого індивідом дозволяє найбільш повно й всебічно включитися до активної революційно-перетворювальної-творчої діяльності і, таким чином, реалізувати справді людську сутність. На думку В.І. Леніна, будь-яка дитина, що досягла чотирнадцятирічного віку, повинна бути навчена управлінню будь-яким агрегатом, пов'язаним з електрикою, працювати на будь-якому електричному пристрої. Але так, що жоден з цих видів робіт не був би її професією. І це при всьому тому, що працювати повинні професійно, серйозно, високопродуктивно, висококваліфіковано. І разом з тим саме опанування електрики - гнучкої й всюдисущої енергетичною основою, що уніфікує трудові процеси й проникає в усі сфери побуту (що особливо важливо), що виганяє ручну працю з

найбільших закутків суспільного життя, - це вирішальний крок до безпрофесійної, неподільної праці.

Є ще один важливий момент у розумінні суті продуктивних сил і їх інтенсифікації в умовах соціалізму, який слід враховувати в організації навчання. Говорячи про місце і роль людини в продуктивних силах, слід мати на увазі не просто індивідів, а клас виробників, його місце в системі виробництва. Відповідно те, що зветься виробничими відносинами й виступає об'єктивним змістом такої категорії - не просто взаємини людей, індивідів у процесі функціонування виробничого процесу, роботи виробничого підприємства, де всі питання організації людей у виробничому процесі залишаються в межах продуктивних сил. Те, що називається "виробничими відносинами", - це не відносини на виробництві, де один виточує деталі, інший підносить напівфабрикати, третій складає продукцію тощо (на відміну від відносин за межами виробництва), а класові відносини великих груп людей, що займають певне місце стосовно власності, одна з яких надає працю іншій групі, чи її працю привласнюють. Тобто це соціально-економічне питання, а не виробничо-технічне. І в цьому плані справа не в тому, що робить той чи інший робочий чи капіталіст, а в тому, що він повинен, змушений робити відповідно до історичного становища того класу, представником якого він є. У

тому числі й те, що він повинен робити як елемент продуктивних сил (представник класу в продуктивних силах), виробник, що продає свою робочу силу, або, відповідно, як представник класу буржуазії, яка не займається продуктивною працею, не включений до продуктивних сил.

При соціалізмі головна сила продуктивних сил - теж не просто ватага заводських хлопців, які "працюють у поті чола" й отримують зарплату. Це все рівно повинен бути організований загін пролетарського типу (без пролетаріату) зі старими класовими особливостями, що відмирають, і новими, безкласовими що розвиваються. З новою дисципліною, діловитістю, колективністю тощо, які свого часу зародилися в пролетаріаті як начало, передумова майбутнього безкласового суспільства, умовою затвердження якого як раз і є ліквідація пролетаріатом самого себе як класу, і зняття в основу його революційних тенденцій.

В організації такої нової дисципліни, колективності вищого типу на новій підставі, мабуть, і слід шукати резерви підвищення ефективності продуктивних сил. І навчання слід будувати не згідно з типом споживання знань кожним індивідом поодиноці у формі просвітництва, а як формування й відпрацювання організації певного типу колективності в трудовому процесі. Де знання, доведені до вміння (розуму) кожного учня, є надбанням,

щонайменше, даного учня колективу, нерозривно пов'язаного з суспільством і його народногосподарськими планами. Відповідно, оцінка якості рівня навчання кожного повинна бути оцінкою не його пам'яті, не присвоєного знання й утримуваного в голові як приватна його власність (т. зв. інтелектуальна власність), яка піддається інвентаризації й опису екзаменаційному, а оцінкою, точніше, характеристикою якості й результативності його дій у системі продуктивної колективної роботи, що має найвищу соціальну значимість. І звітує за рівень навчання не просто кожен сам за себе, а кожен за спільну справу всіх, за її результативність у всіх ланках, за результативність усіх і кожного в цій спільній справі (в тому числі й за роботу його вчителів у цій спільній справі й справі навчання). І, нарешті, звітує ні перед персоною екзаменатора, а екзаменується на відповідність вимогам даного рівня розвиненості способу виробництва.

У переході, в самому русі переходу (незавершеного) від приватної, індивідуалістичної, праці й розподілу, які відповідають природі приватновласницьких відносин, до суспільно-колективістської, безпосередньо суспільної праці приховуються колосальні резерви прискорення (для продуктивних сил). Зуміємо навчати людину колективній роботі нового типу, новій дисципліні, праці без норми й винагороди - і ми забезпечимо небачений

стрибок у продуктивних силах. Але для цього нам потрібно організувати (реорганізувати) перш за все, сам процес навчання саме на такій основі (колективістській і нової дисципліни) навчання, виховання й організації нового колективізму і нової дисципліни праці й нових відносин. Ми набираємо до навчальних закладів окремих індивідів-абітурієнтів, але навчаємо й повинні випускати вже не окремих носіїв знання, а сформовані загони вільно асоційованих людей, суспільно, планомірно організованих і практично діючих продуктивно в раціональних формах колективності. В. І. Ленін вважав вироблення нових форм залучення до такої праці "найшляхетнішою роботою".

Вся сукупність заходів навчання, необхідних для прискорення розвитку продуктивних сил, суспільного розвитку в цілому й взагалі розвитку за допомогою інтенсифікації науково-технічного прогресу й заволодіння ним масами, охоплюється поняттям політехнізму. Саме політехнізм є тією ланкою, через яку можна витягнути весь ланцюг пов'язаних між собою заходів інтенсифікованого навчання. На нього вся увага й надії. Поки ми даємо НЕ політехнічну, а напівтехнічну освіту. Але сама вона отримала освячення в традиційному способі навчання й набула статусу звички, стала традицією. "Довічна спеціальність - управляти частковим знаряддям, перетворюється на довічну спеціальність - служити

частковій машині" [13, 303]. І це не важливо, що сьогоднішня машина істотно відрізняється від машин колишніх часів. Важливим є те, що сучасний працівник, так чи інакше, залишається частковим додатком машини, машиною серед машин (з машинальними діями), що "машиною зловживають для того, щоб самого робочого перетворити з дитячого віку на частину часткової машини" [13, 303]. Саме таку небезпеку таїть в собі, наприклад, рання комп'юТЕРРОРизація дітей.

Немає можливості тут зупинятися докладно на всіх аспектах даного питання, але і не попередити не можна, що ця велика, важлива, прогресивна справа - загальне навчання комп'ютерній техніці - таїть у собі значні загрози й потребує чималих педагогічних зусиль для нейтралізації метафізичних наслідків формування способу мислення. І не тільки у дітей. Будь-яке технічне навчання, крім власне техніцизму, технократизму, технічного кретинізму, що впливають із самого роду технічної діяльності, постійно загрожує ще й механіцизмом у способі мислення. А тут ще й загальна комп'ютеризація з її відомими претензіями до мислення. Вся алгоритмічна структура інтелектуально-подібної (вірніше, проінтелектуально-імітаційної) роботи комп'ютерної машини - антидіалектична. Вона не знає діалектичної суперечності. Ми ж повинні навчити людину мислити суперечливо, з доведенням

протилежностей до тотожності тощо, Мислити розвивально і нейтралізувати алгоритмічність. Звичайно ж, загальне опанування діалектичним способом мислення не можна розглядати тільки як "противагу" масовій комп'ютеризації. Залишається в силі попередження Ф. Енгельса про те, що "нація, яка бажає стояти на висоті науки, не може обійтися без теоретичного діалектичного мислення" [14, 368].

Ф. Енгельс вважав, що природа вищезгаданого "зловживання" виключно соціальна, а не технічна. При соціалізмі не залишається ніяких об'єктивних підстав для відтворення системи поділу праці з його частковими функціями, що стали "технічно зайвими" (К. Маркс). Тепер справа впирається лише у відповідні технічні, виробничо-організаційні рішення, заходи (і необгрунтовані "зловживання"), а також організацію технічного навчання молодих людей, виховання. Останнє, на думку Ф. Енгельса, не представляє труднощі. "Швидкість, з якою людина в юнацькому віці навчається працювати при машині ... усуває необхідність виховувати особливу категорію виключно машинних робочих" [13, 306].

Складається парадоксальна ситуація: об'єктивних соціальних підстав немає, "самі машини повстають проти цього анахронізму" (Ф. Енгельс), а ми все опираємося й прагнемо неодмінно закріпити,

та якомога раніше, вузьку спеціалізацію за кожною людиною. І при цьому дивуємося (або удаємо), чому це наш такий частковий випускник з його звуженою запрограмованістю не вписується до структури підприємства. Хоча всім повинно бути абсолютно ясно, що при інтенсивному і, тим більше, форсованому розвитку техніки, тих машин, які мали місце й високо котирувалися, коли учень повинен був їх вивчати за навчальними планами відповідного курсу, вже давно немає й що новим системам зовсім ні до чого взагалі такий частковий придаток. Тенденція буквально лежить на поверхні. Прискорений розвиток техніки ще більш інтенсифікує, ущільнює прояв цієї тенденції й змушує як би "миготіти" різні машини, вимагаючи від навчання зосередити свою увагу на тому, що висвічує при такому мерехтінні загальному, що робить усі ці відмінності лише різними формами (минущими, відносними, тимчасовими) того ж самого - загального єдиного, сталого, сутнісного, закономірного, необхідного (машини як такої, "ідеальної машини" й загального закону "машинності")[^{17*}]. Навчання безпосередньо техніці повинно враховувати процесійне її буття зі зростаючим ущільненням часу між виникненням кожної з технічних форм і її відмиранням, зникненням[¹⁸].

Ключем до розуміння суті внутрішньої суперечливості сучасного технічного прогресу (що включає до себе прогресивний

спосіб навчання техніці) є, мабуть, наступне місце з "Філософських зошитів" В. І. Леніна:

"Коли про речі говорять, що вони кінечні, то цим визнають, що їх небуття є їх натурою ("небуття є їхнім буттям"). Вони (речі) "суть", але істина цього буття є їх *кінець*" [23, 98]. Саме так і слід розглядати будь-яку технічну форму й професію, якщо хочемо отримати розуміння її в розвитку, в рухливості, в перспективі, тобто розглядати як "щось, взяте з точки зору його іманентного кордону, - з точки зору його суперечності з самим собою" [23, 98]. Суперечність штовхає його (це щось) ... далі своїх меж" [23, 98].

Досить складно дається розуміння, а без діалектики взагалі не дається, що небуття машини (професії) "є їх натурою", що істина їхнього буття є їх кінець, що суперечність такого щось, як машина (професія), з самим собою змушує самі машини, взяті з точки зору їх іманентної межі, повставати проти анахронізму професійного закріплення. Але й дітися від того реального факту, що з прискоренням технічного руху відбувається все більше ущільнення часу між початком і кінцем кожної даної кінечної форми аж до доведення цих протилежностей до тотожності, до збігу, нікуди. Залишається цьому феномену забезпечити адекватне відображення в організації способу й характеру наукового

дослідження, в підході, методі, а також і в способі, характері, методі навчання.

Зрозумівши ж, що, з точки зору діалектики, ствердження здійснюється через заперечення, тобто, що кінець даного «щось» наступить не коли-небудь згодом, а закладений у самому початку, у вихідному пункті, як умова його існування (жити - це значить вмирати, але - вмирати не після "жити", а вмирання як умова життя, його натура, його суть), потрібно пам'ятати й про те, що будуючи своє ставлення до прогресу технічного, вже на самому початку формування чергового технічного нововведення нової форми слід думати про її ... своєчасний кінець. Аж до того, що поки одна частина фахівців зайнята вдосконаленням даної технічної системи, інша частина повинна піклуватися про її кінець, відживання. Одні, наприклад, удосконалюють доменне виробництво, інші сушать мозок, як би ліквідувати це саме доменне виробництво, обійтися без нього й отримувати сталь, минаючи доменний, "чавунний" етап тощо.

Уявляєте, як потрібно вчити фахівців, що мають справу з таким прискореним, інтенсифікованим, ущільненим, внутрішньо суперечливим рухом? Точніше, уявити це неможливо. Уявити можна, як не треба вчити. А ось як треба вчити і як фактично, практично організувати ефективне навчання нового типу - таке

знання доступне далеко не всім. Без знання діалектики взагалі й безпосередньо оперування суперечністю у дусі діалектичної логіки таке навчання неможливо.

Дійсно діалектичне мислення було притаманне А.Макаренку й А. Гайдару. У період найбільшого розквіту колонії ім. Горького, в zenіті розвитку господарства й організації колективу, які дісталися таким трудом, А.С.Макаренко вирішує, що саме цей вищий розквіт є показником і початком занепаду, і сміливо переорієнтує увагу колоністів на Куряж, що було ризикованим, але єдиним виходом для колективу, що погруз в своїх власних успіхах. Так само вчинив і письменник Аркадій Гайдар, який фактично створив тимурівський рух, але всього через рік віддав до друку другу книжку, де показав перспективу неминучого виродження цього руху. І це в той момент, коли він був в самому розквіті, неймовірно дієвим, небувало масовим, незвичайно результативним у виховному відношенні тощо. Видавництва відмовлялися видавати таку книгу. Автор наполягав. І він мав рацію. Він хотів допомогти вчасно здійснитися тому, що все одно має статися, але чим пізніше, тим з більшими втратами. Але ж так і вийшло. Славетний тимурівський рух, що так багато зробив свого часу, незабаром-таки виродився. Штучні бюрократичні підпірки заорганізованості породили тільки масу

побічних продуктів формалізму, які завдали величезної шкоди всій виховній справі.

Збереження застарілих форм у техніці, науці й особливо в навчанні, невміння своєчасно, безжально від них позбавлятися приносять у наші дні чимало бід, заважають оновленню, заважають жити. А в техніці так мало Гайдарів і Макаренків! Інакше там зрозуміли б, що якщо справа доходить до того, що ремонт автомобіля у два рази дорожчий за виробництво нового, то чи не краще покінчити з цим марнотратством і передати кошти в розпорядження передового виробництва, яке забезпечить масове виробництво досконалих автомобілів, і не буде латати старі, застарілі, пожираючи, розпорошуючи кошти. Ось де кількість переходить в якість. Але підприємства продовжують поростати гігантським ремонтним господарством.

Щось схоже відбувається й в нашому безгосподарному вузівському господарстві. Тут йдуть суцільні "ремонтні роботи". Все покращуємо потихеньку, вдосконалюємо, загрузнувши в екстенсивщину. Одним словом, "штопати", "перелицьовуємо" - "індпошив" якийсь, який пишається тим, що після перероблення виріб виглядає "як новенький". На відміну від середньошкільної перебудови, вузівську не називають реформою, й це правильно, тому що реформи тут не допоможуть, потрібні докорінні,

революційні перетворення. Але для цього знову-таки потрібні Гайдар і Макаренко! А такі люди, які вміють творчо і сміливо мислити й діяти, у великому дефіциті зараз.

У кого, наприклад, підніметься рука зламати і ґрунтовно перебудувати таку поважну форму освіти, як шановний університет, який як тип навчального закладу разом із його традиційним стилем навчання дістався нам ще від середніх віків. Нині ми маємо навіть дещо погіршений варіант, "зіпсований" численними спробами спеціалізації. Університети втратили перевагу універсальності, загрузли в деталях, втратили пріоритет загального (і, таким чином, розвитку), пішли у своєму русі екстенсивним шляхом. Так, поступово еволюціонуючи, університети з лідерів і чемпіонів наукового дослідження непомітно перетворилися в екс-чемпіонів екстенсивного типу, поступившись першістю академічним інститутам.

Викликає тривогу той факт, що в пропозиціях про перебудову панують в основному випадкові рекомендації в дусі "добрих намірів" і безтурботність щодо теоретичного обґрунтування й дотримання фундаментальних принципів побудови системи освіти, розробленою теорією наукового соціалізму.

Зрозуміти б, нарешті, що безпосереднє знання все ж цілком обумовлено "опосередкуванням, яке має назву розвитку,

виховання, освіти" [38, 192]. І ось це спільне "розвиток, освіту" (і до того ж найвищої проби) і слід, перш за все, дати будь-якому студенту в будь-якому вузі. І лише потім, з цих позицій, з цієї загальної платформи давати безпосереднє спеціальне знання. У перші роки всім студентам повинна бути дана найвища підготовка, в тому числі й однакова для всіх серйозна філософська, літературна, фізична, природнича, політехнічна тощо, для того, щоб у людини формувалися метод, спосіб мислення, пізнання, відношення до дійсності й вся гама почуттів. Потім студенти можуть бути розподілені за інтересами (факультетами), за галузевими, але фундаментальними напрямками без вузької спеціалізації (як би по другому колу на вищому рівні), де вивчення спеціальності побудовано як промислово-виробничо-дослідницька (одночасно) робота. При такій побудові фахівець зможе на практиці виробляти здатність до застосування методу, ведучи велику науково-дослідницьку, педагогічну роботу як одну-єдину й неподільну справу. Законом має стати вимога: хочеш навчитися техніки - винаходь, конструюй нові системи; літературі - пиши книги (а не просто читай), навчитися вчитися - вчи іншого тощо.

Нинішній метод навчання - перевернутий (перетворена форма). Він паралізований аналітичністю й розділеністю. Він і неефективний, і неекономічний, і не розвиває мислення. Вчитися

молодій людині при такому становищі нестерпно. Якщо ми серйозно думаємо про перетворення освіти, то без перевертання тут не обійтися, як не обійтися й без універсального, загального, безпрофесійного політехнічного навчання. На питання (риторичне), чи не хилить автор до того, щоб перетворити всі ВНЗ в університети, можна було б відповісти: "А чому б ні?". Але за умови, що самі університети, які нині так далекі від ідеалу, повинні бути перебудовані, в корені перетворені й, отже, перестати бути особливого роду навчальним закладом, що виділяється з ряду інших.

Вся справа тут у тому, що природознавство з науки про зовнішню природу (про часткові її форми, які відповідають формам часткового виробництва) - яка спостерігається, інтерпретується тощо, - з розвитком суспільної практики перетворюється в людську науку - про виробництво людини. Тут, за словами К.Маркса, "природознавство включити до себе науку про людину в такій же мірі, в якій наука про людину включити до себе природознавство, й це буде одна наука" [9, 124]. Саме такою її й слід освоювати в сучасних науково-навчальних закладах. Ми живемо в історичний період власне переходу переднауки в дійсну науку, період переходу від часткових наук (природничих та суспільних) до однієї єдиної науки (історії). Живемо в період переходу в протилежність -

від знання природи як чужої й такої, що протистоїть людині, природності (природоЗНАВСТВА) не просто в суспільствознавство, не просто в знання природи суспільної сутності, а й у знання суспільної сутності природи й розгляду її в цілому, доведеної до розуміння того, що природне стає лише загальною формою саморуху суспільного, через яке природа продовжує себе й свій необхідний саморозвиток.

Характерно, що таке перетворення здійснюється дійсно як перехід у протилежність, тобто після того, як природознавство "довершило знелюднення людських відносин" [5, 124]. Але й це ще не все. Перехід здійснюється і від природоЗНАВСТВА, й від суспільствознавства до суспільствоВИРОБЛЕННЯ, отже, до виробництва, до цілеспрямованого, планомірного революційно-практичного перетворення людини, а не пізнання її, й перехід здійснюється як перехід до нового матеріалізму і його суті - не просто пояснювати світ, а змінювати його, революційно практично перетворювати.

Ніяка сума наук, що вивчаються, та ще й розподілених на так звані точні і гуманітарні, інші часткові сурогатні галузі та області, та ще й освячені й закріплені в такій розподільності в професійній орієнтації, не в змозі дати тієї цілісності й продуктивності, яку необхідно отримати, щоб це відповідало поняттю "сучасна наука".

Продовжувати навчання у формі ознайомлення зі складом інформації окремих наук, галузей знань, і до того ж поза виробництвом, практикою - значить, свідомо привчати людини мати справу не з дійсним світом, а з відображенням відображення. Саме таким відображенням відбитого світла є нинішня манера навчання у ВНЗ, побудована у вигляді ознайомлення з «мовами наук». Справжній матеріалізм - діалектичний, той, який доведений (добудований) до історичного матеріалізму й теорії наукового соціалізму. Завдання того, що називається освітою, - створювати практичних матеріалістів.

АВТОРИТЕТ ДИСЦИПЛІНИ Й ДИСЦИПЛІНА АВТОРИТЕТУ

Ну ось, починається, скаже читач, знову про дисципліну. Скільки можна про одне й те ж? Набридло. Хто не знає, що дисципліна - це добре, а недисциплінованість - погано? Ніхто ж не проти. Навіщо без кінця повторювати одне й те саме?

І справді, немає людини, яка б не згадала лихим словом недисциплінованість, яка призвела, наприклад, до чорнобильської трагедії. Але найдивніше тут те, що серед тих, хто засуджував, безсумнівно, були й ті, хто потім зіштовхнув пароплави, а цих облаяли ті, хто потім розіб'є літак з пасажирами, не зарадить аварії

потяга, вибуху на шахті, аварії в тепломережі міста тощо. ось вам і "всі за".

Щось недобре відбувається з нашою дорогою (навіть занадто дорогою) дисципліною. Це факт. І це всі бачать. Якщо навіть такі традиційні форпости традиційної дисципліни, як пошта, зв'язок, залізниця, аерофлот і навіть армія, стали давати збої (та ще і які!), то далі нікуди.

А ви впевнені, що якщо раптом буде забезпечено все те, що ми звемо дисциплінованістю й ПОРЯДКОМ (у нашому уявленні) - всі вчасно проїдуть через прохідну свого підприємства, всі, як один, секунда в секунду, включають верстати й кожен (увесь наявний "людський фактор" (як тепер модно говорити) в повному складі) буде повний робочий день робити те, що від нього вимагається, то все піде "як по маслу", виробництво збільшиться, продуктивність різко зросте, якість продукції перевершить світові стандарти? Сумніваєтеся? І правильно робите. Немає гарантії, немає. Трохи підвищиться, звичайно. Але це все ще не прискорення й навіть не рух на власній основі, а виправлення нами ж зіпсованого, пошкодженого. Це ще буде не рухом вперед, а припиненням сповзання назад, припиненням уповільнення або відновлення втраченої швидкості, вирівнювання. У чому ж річ?

Можливо, й не у відсутності дисципліни, а в присутності її, тобто в самій дисципліні, її характері. Чи не пережило чи себе історично те, що називається дисципліною, й тому присутнє, але не спрацьовує, а то й дає зворотний ефект? А якщо так, то навіщо покращувати дію того, що дає протилежний результат, вдосконалювати, модернізувати пристрій, що гальмує? Зі старої дисципліни й справді багато не вичашиш. Вона застаріла на своїй традиційній посаді зовнішнього наглядча, такого собі "дядька", тобто дисциплінарної дисципліни.

Як би парадоксально це не виглядало, але зриви й збої в роботі слід очікувати саме там, де непорушно міцною себе почуває дисципліна (традиційна, старого типу дисциплінарна дисципліна) з жорсткою регламентацією кожного кроку (відповідно, стара дисципліна мислення, що не допускає суперечності). (Відомий навіть такий вид страйку на залізницях Англії, коли всі працюють строго за інструкціями, а в підсумку весь рух поїздів зупиняється, завмирає.) Більш того, у військовій справі, як писав Енгельс, безлад стає новим порядком.

Швидше за все, дисципліна, яку ми зазвичай закликаємо вдосконалювати (а в такому її статусі це означатиме посилювати), не варта того, бо вона застаріла в самій своїй основі, і ніяка модернізація тут не допоможе. Навпаки, потрібно допомогти їй

зникнути. Треба міняти саму модель, прибрати стару, простувату, надокучливу, спрощену і замінити чимось навіть не просто новішим, а в принципі іншим, на новій основі, з новим змістом, дисципліною нового типу, яка вже не буде дисципліною у звичайному сенсі цього слова. Та й "штампування" і тиражування - не дуже зручний спосіб її виготовлення. Не може бути вона скроєною на одну колодку, за єдиним ГОСТом, до того ж застарілим. Дисципліна не самоціль. Те, що називається дисципліною, теж бо перебуває в розвитку, що включає революційний перехід, а не тільки еволюційну, кількісну, екстенсивну зміну. Так ось, її дійсна основа пішла вперед, а вона залишилася в колишній формі.

Дійсно, одна річ - практика управління парою вороних і зовсім інша - управління "парою квантів" або ядерним синтезом. Між дисципліною в одному й дисципліною в іншому випадку стільки ж спільного, скільки між "шановним паном" і "паном Богом". Дисципліни взагалі, дисципліни "як такої" не існує. Характер дисципліни визначається зрештою рівнем розвиненості конкретних продуктивних сил, які диктують певну "свою" дисципліну. І, знову-таки, не просто людині взагалі, а носію певних суспільних відносин: робітникові-тачкарю або селянину-поденнику. У дисципліні останніх все просто, чітко обумовлено зовнішнім причинно-

наслідковим ланцюгом подій і дій: не впорався селянин з керуванням парою кінських сил, або невміло склав сіно на віз, або знову ж задрімав трохи на ходу - в гіршому випадку перекинувся по дорозі й впав у придорожню траву. Стало зрозуміло, обтрусився, вилаявся (для зняття стресу) і знову переробляй все спочатку, роблячи висновки зі своїх помилок під веселий сміх оточення. Принаймі, незворотного процесу немає. Такого, щоб від твоєї помилки або невмілості перекинувся світ або постраждали тисячі людей, які перебувають за сотні кілометрів, навіть уявити собі було неможливо. Зовсім іншої культури дисципліни вимагають продуктивні сили нового типу. Неправильно укладене в реактор ядерне пальне - НЕ перекласти. Задрімав один - не прокинулися тисячі. Радіацію не струсиш. Сотнями тисяч кінських сил корабля або авіалайнера не керують за допомогою проб і помилок зі "штуковинами" й "чортівнею" і не "перепрягаються" на ходу.

Людина викликала до життя такі продуктивні сили (й такі сили природи задіяла в них), логіка яких не освоюється старим, традиційним способом мислення й способом діяльності, організацією праці та виробництва, старою дисципліною праці й мислення. Тут - відкрито діалектичний процес. І його діалектична логіка вимагає від усіх і кожного діалектичного (внутрішньо суперечливого) типу мислення й дії.

Відповідно в дисципліні нового типу панує логіка суперечності, яку не збагнути без теоретичного діалектичного способу мислення. Внутрішня суперечність дисципліни в управлінні волами (цоб - цабе) або краном (віра - майна) - це одне, а внутрішня суперечність дисципліни при управлінні елементарними частинками (де нуклони складаються з мезонів, а мезони з ... нуклонів) - зовсім інше. Це вже той випадок, коли, зробивши ще крок у тому ж напрямі, отримуємо перехід на протилежність. Головне, що це не випадок, а закономірність, нормальний загальний діалектичний, внутрішньо суперечливий розвивний процес, властивий і такому явищу, як дисципліна. Але це стосується управління речами і процесами. Набагато складніше управління людьми.

Головним визначником характеру дисципліни є не технологія виробництва, а "технологія" суспільних відносин, характер праці (знову ж, внутрішньо суперечливі). І якраз революційні зміни в цій галузі ведуть до корінної революційної зміни дисципліни. Оскільки в соціалістичній революції здійснюється перехід "з царства необхідності до царства свободи" (Ф. Енгельс), а свобода є пізнаною необхідністю, тобто дією зі знанням справи (В. І. Ленін), то і революційне перетворення дисципліни здійснюється в цьому ж напрямку - від дисципліни сліпої необхідності, зовнішньої,

дисциплінарної дисципліни, до внутрішньої, революційної, свідомої, вільної самодисципліни.

Істотне місце у свідомій дисципліні займає те, що називається авторитетом. Тенденція тут така, що центр ваги нездоланно переміщається по висхідній від первісної, нерозвиненої форми переддисципліни до свідомої самодисципліни й до авторитету; від авторитарного авторитету до авторитетного авторитету.

Є дисципліна дубини (в руках приставленого стежити за порядком), а є дисципліна диригентської палички (в руках загальновизнаного фахівця своєї справи - керівника ансамблем), що задає ритм, такт, темп спільної справи. Друга передбачає авторитетний авторитет (авторитет особистості), перша - авторитарний авторитет (авторитет посади, статусу, становища, мундира). Сьогодні потрібні диригенти. Не привчимося до "диригентської" дисципліни, не подолаємо смак і тягу, що століттями склалися, до такої милої нашому серцю звичної дубини (звичної і тим, хто вживає, і тим, проти кого вживають), до поліцейського - не впораємося з прийдешніми продуктивними силами. Несвідома примусова дисципліна сліпої необхідності нас тим і влаштовує, що звільняє від відповідальності, від необхідності самостійно приймати рішення, відстоювати їх і відповідати за них у повній мірі. Так все просто: "не ми завели", "моя хата з краю", "я

виконував наказ" тощо. Накажуть зробити стільки-то кроків вперед - зробимо, дадуть команду: "Стій! Струнко!" - будемо стояти, - "Як накажете!". Нам не шкода. Скажуть: "Ще стрункіше!" - "Слухаю!" У ланцюзі ситуацій, пов'язаних з чорнобильськими подіями, невідомо ще, що було гірше, неправильні рішення чи величезні паузи без всяких рішень, коли ніхто не наважувався прийняти певні рішення, взяти на себе відповідальність.

І ви думаєте, "синдром стрілочника" не проявиться в інших випадках? А слідом за ним неодмінно і інший, добре нам відомий, можна сказати, улюблений синдром, який дістався нам у спадок від старої, російської інтелігенції у вигляді нескінченних з'ясувань "хто винен?" і "що робити?". Все це дітища дисципліни старого типу.

А де у нас кують, виготовляють нову дисципліну? Де і як навчають розуміння (поняття) й почуття дисципліни, феномену авторитету, щоб можна було подивитися, чи нового типу виріб йде на озброєння кадрів? Кому пред'являти рекламації за недосконалість або низьку якість цієї продукції? З кого питати за дефіцит?

Взагалі-то всі керівні кадри - так чи інакше вихідці з вузів. Майже кожен з них, як правило, з вузівським (частіше технічним) дипломом. Разом з тим у вузі немає (та й не може бути) спеціального навчального предмета, спецкурсу або спеціальної

кафедри з навчання дисциплінованості, чуйності, порядності, авторитетності. І все-таки саме у вузі відбувається (стихійно) формування цих якостей у майбутніх організаторів виробництва. І хоча ви не знайдете в його стінах ні факультету "диригентів" виробництва, ні відділення виробничих "околоточних", але підготовка тих і інших йде паралельно з будь-якою іншою професією.

У тому вся й особливість виховання навчанням у ВНЗ, що воно непомітно робить подвійну роботу. Викладацький колектив і весь режим роботи (уклад життя) вузу не тільки навчають молоду людину певним знанням, професійним навичкам, принципам, а й непомітно дають знання про те, як потрібно навчати, виховувати, формувати інших. І можна не сумніватися - яка дисципліна панує у вузі і яким авторитетам віддані пріоритети, такі ж з'являться й на виробництві. Чи буде він авторитетною людиною або самодуром-держимордою.

У стінах вузу студент часом і не замислюється над цим питанням, але непомітно для себе, поряд із виховною манерою даного вузу, сприймає й рівень розвиненості дисципліни праці й відносин, загальну робочу атмосферу, настрої педагогічного колективу. Коли ж він піде на самостійну роботу, де йому належить не тільки застосувати свої знання до механізмів, приладів тощо, а й,

вступивши у взаємини з іншими людьми, так чи інакше вчити їх, керувати ними, вся ця "школа" рідного вузу виявить себе в ньому. Незалежно від того, бажає він чи ні, молодий фахівець буде відтворювати у своїй роботі з людьми ту культуру ділових відносин і такого роду дисципліну, які бачив (і формувався сам) там, де його навчали спеціальності. І, як показує досвід, навіть якщо свого часу зі студентських позицій він їх сприймав критично й скептично, тепер, ставши керівником, як правило, бере на озброєння.

У його характері, у манері працювати, у стилі керівництва, у розумінні дисципліни, у ставленні до людей обов'язково проявиться обличчя й характер "альма-матер", відіб'ється стиль їх формування в рідному вузі: накази в адміністративно-притискному стилі, зовнішній контроль, нескінченні перевірки, недовіра, хитрі пастки з "виявлення" і "виловлювання", коли, звичайно ж, ні про яку свідому дисципліну не може бути й мови, або довіра, атмосфера ділового співробітництва, соціалістичного товариства, взаємодопомоги й, отже, самоконтроль, самодисципліна, сумлінність, неможливість підвести товаришів по роботі, неприпустимість зриву спільної справи.

Для першого від керівника багато розуму не потрібно. Другий вимагає не тільки багато розуму, а й великого авторитету, який лише один забезпечує довірчі відносини, переконливість і свідому

дисципліну. Не можна забувати пораду В.І.Леніна, що якість керівництва визначається «не силою влади, а силою авторитету, силою енергії, більшої досвідченості, більшої різнобічності, більшої талановитості» [20, 14].

Як же йдуть справи в нинішньому вузі? Які уявлення панують на цей предмет? Чи прищеплюється все це вихованцям? Виявляються всі ці якості (і чи високої вони якості?) в діяльності й відносинах самих наставників молоді?

Не можна сказати, що питанням дисципліни не приділяється увага у вузі. Приділяється, навіть підвищена. Чого-чого, а дисципліні й авторитету - найбільше і з великою пристрасстю.

Однак поки в ставленні до дисципліни у вузі занадто велике місце займають дрібні турботи про зовнішню дисципліну - тільки й чути нарікання, що студенти не знімають головні убори в приміщенні, не розкланюються зі старшими, сидять на підвіконнях, навалюють пальта на задні парти тощо. В черговий раз (який вже?) здійснюються чергові грізні заходи щодо посилення, попередження, припинення, підняття, збільшення, розширення, вдосконалення. Виносяться «авторитетні рішення» на кшталт постійного чергування професорсько-викладацького складу в гуртожитках і покладання на нього відповідальності за порядок (і НП!). Приставити кураторів (є й такий інститут у вищому

навчальному закладі за зразком класної дами в пансіоні шляхетних дівчат або "дядька" в бурсі) не до курсу або групи, як раніше, а до вісімки (?), розкріпити ще й кафедри по курсах, покарати кількох людей для прикладу (?), вікна в гуртожитках забити, щоб не відкривалися зовсім. Далі від гріха.

Про яку дисципліну нового типу, нову людину, особистість може йти мова, якщо загрузли в старих примітивних проблемах і заходах, що практикувалися ще в "старі добрі часи"?!

З поверхового розуміння дисципліни впливає й відповідний стиль роботи зі студентами типу "ну, постривай!". Головним тут є переконання, що студенти за своїм статусом - такий народ, що за ними потрібне слвдкувати і слідкувати, це потенційні нероби й хитруни, так і дивись, обмануть, так і норовлять ухилитися від навчання, нашкодити, обійти, обдурити. І головне своє наставницьке завдання викладач бачить у тому, щоб змусити-таки його займатися своїм предметом, не дати себе обманути, обдурити, пошити в дурні, передбачити всілякі його хитрощі, попередити, виставити свої контрхитрощі, пастки - не дати "прослизнути", зловити на місці. Найсерйознішим чином на конференціях обговорюються найбільш ефективні методи виявлення та припинення, "сушать мозок", як змусити вчити свій предмет, але не замислюються, як зацікавити.

Природно, що такий стиль роботи створює відповідну атмосферу недовіри й зміщує, деформує всю спрямованість навчання. Семінарські заняття перетворюються в перевірку сумлінності, старанності, конспектів, у кращому випадку - перевірку пам'яті, але саме перевірка, контроль тут панують і визначають цілепокладання. Очікувати, що такі семінари стануть лабораторією з формування способу мислення в учнів, з розвитку їх пізнавальних здібностей і філософської культури, теоретичного мислення (користуючись унікальною можливістю, яка забезпечується феноменом колективності, без якої в принципі неможливе формування загальних діалектичних понять), годі й говорити. Яка може бути колективність? Є "Я" і "вони". А семінар перетворений на арену виявлення недбайливих і нехлюїв. Викладач відверто радіє, коли зловить чергового "неготового" й із задоволенням приміром покарає його - змусить відпрацювати тему.

А на що перетворили рекомендовані зверху бесіди викладача зі студентами у вільний від лекцій день? На виклик недбайливих студентів для відпрацювання пропущених занять або міні-іспит зі свого предмета, навіть у конспектування джерел у присутності викладача. У такій атмосфері не те, що цікавитися наукою, дихати нічим, вчитися неможливо. Те, що повинно бути само собою зрозумілим (елементарний порядок, сумлінне виконання всього

заданого), роздувається, розбухає, зводиться в абсолют і стає самоціллю занять. Засоби, й до того ж не головні, стають метою. Контроль перетворюється на самоціль. Якщо все контролюють на всіх рівнях і багат шарово (багатоповерхово) - хто вчити буде? Чи не вийде (якщо так справа й далі піде), що нічого буде контролювати? Не кажучи вже про те, що ніхто й ніколи ще контролем не виробив, не сформував світогляд.

А. С. Макаренко свого часу говорив, що в так званій нормальній школі, якщо й далі будуть робити ставку на контроль і покарання, то ескалація цих засобів дійде до того, що заговорять про введення биття різками. А що в нормальному вузі? Про який авторитет може йти мова, якщо контроль і невідворотність покарання тут головні? Хоча робиться все це начебто заради авторитету предмета і викладача.

При дійсному авторитеті викладача багато з того, чому надають такого великого значення, і справді є само собою зрозумілим. Студенти не дозволять собі не прочитати все, що рекомендує шанований ними викладач. І останній не принизиться до перевірки й тим більше скарг у деканат, не принизить підозрою, недовірою. І нічого в цьому особливого немає, це - показник елементарної культури в дусі кращих традицій вищого навчального закладу. Як і навпаки, захоплення всякими контролями - показник

малокультурності, організаторської безпорадності, дрібного провінціалізму.

Я знав викладача, який студенту, що не здав йому іспит, сказав: "Вибачте, що я вас нічому не зумів навчити". І знали б ви, який слід залишив цей епізод у всьому подальшому житті молодого людини. Тоді як, до речі, жоден рознос, яких було чимало, не залишив жодного сліду. Ось це вже дисципліна авторитету в дії.

Колектив учителів школи (або викладачів вузу), який проголосив "Немає поганих учнів, а є погані вчителі!", може розраховувати на дієвість авторитету.

Те ж саме і у вузі. Пора переконатися, що суцільні перевірки, як правило, неефективні. На кожну перевірку "новинку" творчість має створює десятки контрспособів. І завдання залишається нерозв'язним, якщо не змінити основу в цілому.

Довіра ж народжує абсолютно іншу основу для відносин іншого роду. І тоді один страх гризе студента: як би мені не зловжити довірою й не виявитися в незручному становищі, коли тобі дали повну свободу дії, а ти так нерозумно, побивательському, розпорядився цією можливістю.

Скільки, наприклад, страхів у студента на іспитах: за даними медичних досліджень медінституту, в багатьох у цей час спостерігається передінфарктний стан. Але зараз не про це. Багато

викладачів навіть пишуться, що перед ними тремтять і з покоління в покоління передають легенди про те, "який він звір". Наївний "звір" задоволений і думає, що це на користь справі. А чому б йому не міркувати інакше: раз боїться тебе студент, значить, не довіряє, не вірить у твою об'єктивність, не вірить, що при твоїх методах, стилі приймання іспитів усе не вирішать випадковість або вторинні фактори; нарешті, не вірить він у твою порядність, не впевнений, що ти не станеш мстити за "каверзні" питання, задані на лекціях, за випадки недисциплінованості тощо, не занизиш оцінку через невдалий виступ на семінарі або за горезвісною "сумою балів"; вважає себе приреченим незалежно від того, як підготувався до іспиту.

Студент не стільки вчить предмет, скільки готується до зустрічі з особистими особливостями викладача, підробляється під них, пристосовується. Нічого іншого не можна й чекати, якщо стиль викладача все той же: "Хочу - караю, хочу - милую, можу і пошкодувати, хоча ти цього і не вартий, і дати подачку п'ятак (п'ятірку). А ось ці "розумники", "генії", які читають більше, як по програмі, більше трійки у мене не отримують. Промацати, як вони підручник вивчили й конспектували мої лекції".

За нормальних умов і впевненості в об'єктивності викладача студенту нема чого боятися іспитів. Якщо він знає матеріал, то

спокійний, тому що знає. А якщо не знає, то теж спокійний, бо знає, на що йде, і для нього провал не буде несподіванкою. Єдине, чого варто йому боятися, так це того, що він буде негарно виглядати (дурним, нікчемним, тупим) перед людиною, яку поважає й думка якої про нього йому небайдужа. Але тільки в тому випадку, коли викладача поважають, а не бояться. А це вже справа авторитету. Одна людина не хоче втратити свій авторитет перед авторитетом людини, яку поважає. За таких обставин студенту може бути неприємна не тільки низька оцінка, а й висока, якщо вона здається йому завищеною (і я зустрічав на іспитах таких молодих людей).

На іспиті йде виховний процес, і, можливо, більш важливий для формування випускника, ніж контроль і оцінка його інформованості з предмету. Все це має пряме відношення до питання про дисципліну й авторитет, у тому числі й про авторитет науки, який, виявляється, знаходиться у великій залежності від авторитету (або дезавторитету) викладача. При відносинах, побудованих на новій соціалістичній основі, повинен правити авторитет, дисципліна авторитету, а не авторитет дисципліни як такої, що стала самоціллю. І тенденція зміщення центру ваги на нову, свідому дисципліну, самодисципліну авторитету повинна стати головною. У цьому напрямку слід формувати нову людину. На новій основі - нової людини (наша стратегічна задача), а не

підправленої, поліпшеної старої, "скроєної" ще за старими мірками дисциплінарної дисципліни.

Довіра і самоконтроль повинні все більше виступати чинником, що дисциплінує. Якщо людина не робить погано тільки тому, що боїться покарання або їй це не вигідно, то на цьому далеко не заїдеш (або, навпаки, можна далеко зайти), не кажучи вже про те, що контроль теж буває різним, на різній основі. Він може будуватися на недовірі й підозрілості: людина, мовляв, не може не порушувати, не красти, чи не халтурити, не може не взяти те, що "погано лежить". І тоді немає іншого виходу, як на кожній клумбі поставити таблички з написом "Не рвати квіти! Штраф 3 р."; на вітринах магазинів «Не красти! - а то тюрма і стільки-то штрафу" тощо. Зовсім інша справа, якщо дисципліна будується на повній довірі до людини як особистості, а контроль диктується причинами виробничого характеру. Наприклад, навіть найбільш сумлінний працівник може щось упустити, пропустити, не помітити брак. Він і сам зацікавлений у тому, щоб інший глянув "на свіже око", вичитав "на свіжу голову" й підстрахував, чи не вийшла помилка у вимірюванні, чи не вкралася помилка в тексті. Такого роду надконтроль не принижує недовірою особистість (є ж в редакціях "свіжа голова", і нікому не спадає на думку образитися на цю "голову").

Абсолютно різну реакцію можна спостерігати в тому випадку, коли міліціонер дає попереджувальний свисток легковажному перехожому, запобігаючи можливому порушенню, й докірливо хитає головою, і тоді, коли правоохоронець замаскувався в переході, дочекався, поки перехожий незворотно порушив правила, й виходить з укриття з простягнутою квитанцією, радісний, що отримав, нарешті, здобич. Тут відбувається те ж саме, що й у викладацькій справі (і не важливо, хто у кого навчився такого методу, міліціонер у викладача або викладач у міліціонера), де наставник так може не помітити помилку студента, що все інше зробить сумління. І добротно зробить, сумлінно. А може так, що спровокує протидію.

Одна знайома студентка медінституту, побоюючись "розносу" через несвоєчасне повернення з канікул, випалила декану перше, що спало на думку, - потрапила, мовляв, у карантин у зв'язку з епідемією й затрималася. Професор згідно покивав головою й відпустив з миром. Студентка лише потім зрозуміла, що вона зробила. Адже ця людина була головним епідеміологом всього регіону. Хто-хто, а він-то прекрасно знав, що ніякої епідемії та карантину там немає, але навіть виду не подав, не поставив дівчину в незручне становище й цим дав урок виняткової виховної результативності, який залишив слід на десятки років. І зовсім не як

курйозний спогад, а слід в душі, характер, почуття. Старшого давно вже немає в живих, а почуття незручності перед ним у молодшого залишилося назавжди. Жоден рознос нічого подібного не залишив би. Бо це прерогатива авторитету, справжнього авторитету особистості, а не формального авторитету адміністратора, який міг би покарати зовсім по-іншому. Що зазвичай і роблять. Знімають стипендію, виселяють з гуртожитку на місяць (дуже "мудра" міра: людина тиняється, ночувати ніде, прилаштовується на ліжку товариша нелегально, підробляє, остаточно запускає заняття й озлоблюється). Якщо і є від цього користь, то тільки як перевірка товариства на міцність, чи підуть вони на ризик не послухатися наказу начальника-самодура й дадуть притулок товаришеві чи ні.

Такі дії адміністративного авторитету. Зовсім інше в А. С. Макаренка - покарання потрібно було заслжити. Воно було знаком поваги, яким відзначали не кожного.

Цьому духу відповідає й гасло педколективу - "Немає поганих учнів, є погані вчителі!". Звичайно ж, є й погані учні. (Та й не варто було йти в учителі, якби всі були слухняними вундеркіндами й паїньками. Таким ми взагалі не потрібні, вони і без нас навчаться. Це була б найнудніша професія.) Але лише такий моністичний підхід, коли одна сторона виступає провідною, яка визначає й бере на себе відкрито (громогласно й беззастережно) всю

відповідальність за результативність, може гарантувати дійсний успіх. Тільки при нерівноправності сторін і відсутності дуалізму такий підхід в змозі забезпечити розв'язання суперечності й дати розвиток. Активна сторона тут - викладачі, вона викликає спільну дію, не перетворюючи учнів на об'єкт виховання.

Нові відносини самі собою нізвідки не візьмуться, їх потрібно створювати свідомо й цілеспрямовано. А що час активно переходити на нові підстави й вчити новому по-новому, це ясно.

Хай торжествує авторитет авторитету! Тим більше, що немає поганих учнів ...

Колосальні успіхи, "прориви" (як тепер модно говорити) в розвитку техніки іноді викликають інженерну манеру роботи з людським "матеріалом" за типом "рубильник включений - система повинна працювати й відтворювати все, що в ній закодовано". І не так уже й важливо, що перед нами людина, все одно - система (ось прямий зв'язок, а ось - зворотний; правда, зі зворотним справа поки не дуже добре йде, але і це налагодиться), в яку за п'ять вузівських років вкладена певна програма і яку вона, зійшовши з інститутського "конвеєра", повинна чітко й точно відтворювати. Непридатні "напівфабрикати", "сировину" поставляє середня школа? Пиши рекламації, ретельніше відбирай добротні екземпляри, намагайся "підремонтувати". Не виходить з "поточним

ремонт" - відсвівай. "Переналагодженням", "переплавленням" займатися і ніколи, і не вигідно - дорожче обійдеться. Брак? Він буває у всякому виробництві, тим більше, що ми у вузі готуємо такі складні "деталі", "системи" для промисловості, як керівники виробництва, інженери. Правда, брак завеликий, за такий на виробництві інших "систем" не минути біди, а у вузі й це гаразд, вважається нормальним "допуском". І застарілу програму можна періодично підновляти - дати більше годин на такий-то предмет, додати курс з організації виробництва, "структурувати підсистеми, здійснити побудову метасистеми й оптимізацію гіперсистеми, інтенсифікувати евристичну функцію, посилити інтегративну й транзитарну функції навчального процесу, конкретизувати інтерпретаційну функцію метатеорій" - і знову порядок ...

Ви ніколи не зустрічали подібні міркування? Хіба що терміни дещо менш технічні за формою, але по суті - суцільний техніцизм. Потрібно, кажуть, розробляти "модель студента", а потім можна й кадри "шити".

А й справді - машина може відбирати, навчати, навчатися сама, екзаменувати. А може бути, й виховувати? Або тут - "стоп машина"? Але уявіть собі, що й виховує, щонайменше, виховує машинне ставлення до самих питань виховання. Величезна

машинна насиченість створює таку загальну атмосферу, що і з людьми іноді хочеться діяти, як з машиною.

Найсумніше в "механічному" способі, стилі виховання у вузі те, що в майбутньому студенти, виховані таким методом, ставши керівниками, керуватимуть людьми "підсистемами") як агрегатами, вимагаючи бездумного виконання наказів. Воно й не дивно, адже нічого іншого вони не бачили. Їх наставники робили приблизно те ж саме (й робили приблизно), протягом п'яти років наповнюючи кожного відповідною інформацією, яку він повинен видати, коли буде потрібно. "...Так треба. Більше вчіть, менше міркуйте. Не мудруйте. Там знали, що робили, коли складали навчальну програму. Запам'ятовуйте все, що говорять, і своєчасно здавайте. Без цього не отримаєте диплома. Не зрозумієте - пояснимо, помилитеся - поправимо, не впораєтеся - виженемо (тобто відсіємо)". Все просто.

Тепер його, керівного працівника, ітеерівця, черга: "Давай, давай! Команда була - дій! Так треба. Не розумієш, навіщо? Неважливо, потім зрозумієш. Команда науково обгрунтована, машина розрахувала оптимальний варіант і нічого роздумувати, сумніватися. Не будеш же змагатися з машиною в перебиранні варіантів. Отож. Дійте, не міркуйте, не з нашим розумом за це

вирішувати. Функціонуйте. Не зможете - навчимо, помилитеся - поправимо ..." тощо.

Звичайно, при такому положенні авторитет людини ні до чого, йому просто немає місця тут.

І головна шкода навіть не в тому, що команда може раптом виявитися помилковою, і її виконання завдасть відповідної шкоди, а в самому командуванні. Такий підхід є помилковим у принципі, несумісний із дійсною сутністю людини взагалі й людини соціалістичного суспільства особливо. "Комуністична організація суспільної праці, до якої першим кроком є соціалізм, - підкреслював В. І. Ленін, - тримається й чим далі, тим більше буде триматися на вільній і свідомій дисципліні самих трудящих" [25, 14].

Може закрастися сумнів, чи не призведе вимога свідомої діяльності до сповільненості дії? При високій загальній культурі працівників, авторитетних відносинах і плановому веденні справи це виключено. Усвідомлення відбувається протягом попереднього планування, коли здійснюється демократичне обговорення всіх сторін справи, передбачаються можливі й навіть неможливі варіанти, виробляються рішення на випадок зміни ситуацій у процесі виконання завдання.

Але прийняте рішення набуває чинності закону і для підлеглого, і для керівника. Перед ним обидва у відповіді за спільну справу й повинні сміливо і точно (з чітко й строго визначеними межами особистої відповідальності) діяти. Підлеглий при цьому знає, що, підкоряючись волі керівника, він підпорядковується об'єктивній закономірності самого процесу і його "волі". Це ж повинен розуміти і керівник, воля якого виступає моментом об'єктивної технології виробничого процесу. Неважко собі уявити, яке значення має тут авторитет організатора виробництва.

Отже, ретельне планування й попереднє вироблення директив на науковій основі, крім іншого, повинні давати й об'єктивний науковий критерій (а також цілепокладання, принципи, норми) дії і для підлеглого, і для керівника. Тільки в цьому випадку їх діяльність і взаємини взаємодії не будуть особистою послугою за типом "я тобі, а ти мені". Інакше вся дисципліна піде димом, й розгуляється волюнтаризм.

Складність і тонкість проблеми в тому й полягає, що сучасні продуктивні сили вимагають чіткої й рішучої єдиноначальної команди й одноосібної відповідальності; тоді як соціалістичні виробничі відносини не допускають командування, вимагають

максимальної демократичності. У цій суперечності- вся діалектика моменту. Недарма вона нерозв'язна на емпіричному рівні.

Перехід до нової, свідомої дисципліни та до авторитету як її найвищої форми якраз і в змозі вирішити цю суперечність, бо з такої платформи виробнича команда не є командуванням. Не зважаючи на те, що одним з істотних моментів (атрибутів) авторитету є підпорядкування, це підпорядкування особливого роду, при якому навіть не йдеться про суб'єктивне нав'язування своєї волі іншому, без пояснення, тлумачення, доведення до розуміння об'єктивної закономірності, переконання, без виявлення знання справи і особистих ділових якостей, користуючись лише формальною перевагою в посадовому становищі. Людина сама віддає себе добровільно, свідомо, зі знанням об'єктивної необхідності в підпорядкуванні іншій людині, її волі, довіряючи її кваліфікованості й компетентності в спільній справі, визнаючи й шануючи його особисті ділові якості.

Справжній авторитет передбачає вільне підпорядкування, коли людина не тільки робить те, що потрібно, але і хоче робити те, що потрібно. Саме від цього буде залежати, авторитетне це буде підпорядкування чи авторитарне, підлеглий чи співробітник у спільній справі. Іншими словами, коли мова йде про дисципліну авторитету, то тут людина по своїй волі підпорядковує свою волю

волі іншої людини як вираженню саморозвитку об'єктивної необхідності, вираженню "волі" тієї спільної справи, яка диктує саме такі дії для досягнення загальної, суспільної мети. Уміння викликати такого роду бажання - показник рівня педагогічної майстерності, зрілості особистості, якщо так можна висловитися, й авторитетності керівника, педагога. Авторитет - це, безумовно, підпорядкування, але не безумовне підпорядкування, не примус, що не авторитарний тиск ззовні. Певною мірою це - вміння викликати внутрішню повагу до себе як особистості.

Те, що ми називаємо особистим авторитетом, тоді є дійсним авторитетом і по-справжньому особистим, коли він справді суспільний у даній особистості, тобто відбиває суспільну необхідність, об'єктивну тенденцію розвитку суспільного інтересу. Отже, чим більше суспільного (необхідного) в діях людини, тим більше вона вільна й тим більше авторитетна (авторитетна де-факто, а не де-юре). Справді особисте - це суспільне, що стало особистим, перетворене в особисту свідомо-практичну дію.

Небувала чіткість, точність і блискавична швидкість виконання своєї справи кожним на своєму посту, вимогливість, взаємне підпорядкування, суворість, але разом з тим і дія зі знанням справи, розуміння того, що робиш, переконаність у необхідності того, що потрібно робити, прийняття на себе відповідальності тощо

- ось та жива суперечність, що знаходить своє вирішення (в тому числі й доведення згаданих протилежностей до тотожності) за допомогою особистого авторитету.

Ні про що так багато не говориться у вузі, як про дисципліну й авторитет. Про першу і її проблеми - в основному у зв'язку зі студентством, про другий - із викладацькою діяльністю. Перша в очах викладачів завжди недостатня (майже вічна проблема), й все обговорення закінчуються рішенням "посилити", "підняти", "виправити" тощо. Другий у тих же очах завжди "безсумнівно на належній висоті", але все одно потрібно піднімати ще вище. І справді, чого тільки не роблять із викладацьким авторитетом! Його зміцнюють, піднімають, захищають. Заклики "створювати й зміцнювати" лунають на зборах. Говориться це зазвичай у такому тоні, ніби хтось повинен це робити для викладачів. Доцент найсерйознішим чином може раптом поскаржитися в деканат: "Не слухають ваші студенти мої лекції, займаються сторонніми справами, погляд відсутній, одним словом, погано ставляться до мого предмету, вживайте заходів". І вживають. Благо, є чималий арсенал авторитетних засобів для підтримання авторитету, аж до зниження оцінок на іспитах за пропуски лекцій. "Відповідали ви на "п'ятірку", але нерегулярно відвідували мої лекції, тому ставлю вам "трійку". До речі, скільки вже разів говорилося про існування цього

неподобства в школі: прийшов без капців - отримуй двійку з ... фізкультури, розмовляв на уроці - двійка з географії, але навіть у виші воно залишається незламним.

Чи з'являється раптом серед лекції представник деканату й починає перекличку за списком. Хіба може бути задоволеним викладач, який знає, що на його лекції приходять тільки з небажання мати неприємності від адміністрації? Що стосується погаслості студентських очей на лекціях, так чи не показник це того, що не горять вони у самого викладача? Очі студентів - це дзеркало викладацьких очей, а, як відомо, нарікати на дзеркало антропоїду не личить. "Погаслі очі" - сигнал: терміново перебудувувати, буде пізно! Немає смаку до педагогічних труднощів, тоді аж до "за власним бажанням". Як то кажуть, "була без радості любов, розлука буде без печалі". Відомо, як А. С. Макаренко радив розв'язувати проблему "незапалених" очей викладача - позбавлятися від таких педагогів, навіть якщо їх набереться в колективі добра половина. А Макаренко знався на педагогічній поемі. І взагалі, чи не тому у нас такий непорядок у виховно-освітньому господарстві, що ми перетворили педагогічну справу, в тому числі справу авторитету викладача, в прозу? Може, доля педагогічних справ бути поезією? Або зовсім не бути. Щонайменше, груба, сокирна робота тут категорично

протипоказана. Не витешеш колуном також і те, що називається авторитетом. Але чомусь саме за подібного роду інструмент і хапаються насамперед. Зміцнювати авторитет - значить неодмінно споруджувати цілі фортифікаційні укріплення, і, звичайно ж, навалившись всім гуртом.

А така картина вам не знайома: цього не можна не обрати до президії зборів, оскільки він завідувач кафедри (на сцені людей вже не менше, ніж в залі, й ніякої необхідності для ділового, робочого ведення зборів у цьому немає, але десятки "шанованих" перекочують туди, не підірвати б авторитет); а цього не можна не назвати серед кращих лекторів, член-кореспондент, як-не-як? І хоча й ті, кому говорять, і ті, хто говорить, давно знають, що ніякий він не кращий лектор, а дуже навіть посередній, але вважають (щонайменше, другі, а іноді й перші), що інакше не можна. Турбота про авторитет зобов'язує. Природно, авторитет із зовнішніми підпорами раз у раз підкошується і падає, але його знову й знову ставлять "сторчма". Одне дивує, як сам "кращий" не розуміє, що це-то якраз і губить авторитет (правда, згубити можна те, що є), як не розуміє і "група товаришів", яка добиває таким способом залишки авторитету. І як би піднявся цей самий авторитет, якщо б сказав заслужений товариш, наприклад, що хтось із молодих читає лекції краще за нього. Звичайно ж, потрібно мати велику культуру,

щоб радіти перевазі учня, не боятися сказати студентам, що чогось не знаєш, чи визнати помилку.

Є ще чимало ревнителів найсуворішого дотримання дистанції між старшими за званням і молодшими. Часом ця дистанція стає такого величезного розміру, що ті, хто стоїть по обидва боки її, не бачать, не знають і знати не хочуть один одного. Звичайно, ніхто не виступає за панібратські відносини зі студентами, чого, до речі, не люблять і самі студенти, але, зрозуміло, й зарозуміле, поблажливе, панське ставлення старшого, що всім виглядом показує, яку послугу й благо робить він, приділяючи увагу студенту, неприпустиме й примітивне, так само, як рівень авторитету визначати послухом. Справжнього педагога такий ілюзорний авторитет, "ерзац-авторитет", не може влаштовувати.

Не секрет, що часто явно перебільшують авторитет офіційного звання, посади, чину. Такий авторитет, звичайно, теж існує, й на перших порах люди готові видати деякий "аванс" поваги, уваги й довіри людині зі званням "доцент", "професор", "декан" тощо. Однак поряд з офіційним авторитетом живе фактичний авторитет викладача, науковця. І попробуйте не виправдати такої авансованої довіри й не привести у відповідність (верифікувати, як сказали б логіки) обидва роду авторитету (зовнішній і внутрішній). Незавидна

доля "голого короля" буде долею такого викладача. Неминуча при цьому і девальвація звання.

Від поваги до "мундиру" до справжньої, фактичної поваги до особистості, її діяльності, таланту, здібностей, вміння вести справу тощо - ось тут дійсно дистанція величезного розміру. І якими тільки турботами про авторитет не заповнюють цю "дистанцію"! Аж до таких, від яких бідному викладачеві просто діватися нікуди. То зупинять і нагадають, що без краватки або без смокінга не пристало йому ходити в стінах храму науки, хоча незрозуміло, чому культурніше виглядають спітнілі до нитки мужі науки, які змушені в 30-градусну спеку маячити мокрими спинами піджаків, а то зроблять зауваження викладачці, що з'явилася, бачте, без панчіх. (І придивляються ж!) Загалом, і захочеш втратити авторитет - не дадуть. Сам факт, що можна серйозно обговорювати "глобальні" проблеми й приймати важливі рішення типу "піджаків не знімати, а бороди, навпаки, зняти", - показник авторитетності храму науки.

Делікатна це справа - авторитет, відповідальна, тонка, така, що вимагає великого такту. Чим активніше й напористіше його домагається людина, тим менше шансів його мати, чим більше про нього дбає, тим гірші результати - миттєво в'яне він, хиріє від турботливого дотику і своїх рук, і, тим більше, чужих. До того ж це

досить тендітна штука - авторитет. Найменша незграбна, груба дія і ... вщент. Все, що творили роками, прахом пішло ...

Варто, наприклад, дізнатися студентам, що їх шановний (і дійсно шановний), улюблений (і справді улюблений) викладач після відвертої щирої розмови в гуртожитку (яка затягнулася за північ, була дійсно цікавою й залишила в душах молодих людей глибокий слід) пішов на другий день і акуратно записав у "зошит з обліку позалекційної роботи зі студентами" (буває і така на кафедрах) у графі "виховна робота": "такого-то числа відвідав гуртожиток № 2 і провів з 19 год. до 0 год. 30 хв. щирю бесіду; присутні стільки-то людей; були порушені (висвітлені, розглянуті, обговорені) такі-то теми (про моральне обличчя молодої людини, про любов і дружбу тощо)" - і авторитет такого "душевного" друга "наказав довго жити". Не буде більше і щирих бесід. Видно, щось при цьому вмирає в стосунках між студентом і викладачем.

Авторитет легко втратити, був - і немає. Але спробуйте його знайти просто так, не було - і є. Такого не буває. Не знаю, чи можна підняти авторитет викладача за допомогою спеціально організованих для цього заходів, але "опустити" і безнадійно погубити його напевно можна (піднімається він сам, а опускаємо його ми). Чомусь буває важко встояти перед спокусою вдатися до такого "зброї" в боротьбі за авторитет і не менш важко зрозуміти,

що такі "битви" за утвердження авторитету, всілякі нагнітання авторитету дають, як правило, зворотний ефект. Тут адміністративні заходи, тим більше адмаксістративні не годяться. Дивно, але саме до них вдаються знову і знову. Як навмисне.

Вплив авторитету, який дає виховний ефект, не піддається аналітичному розчленуванню і розкладанню на частини, компоненти, які можна було б повторити іншому в тих самих "параметрах" і отримати той самий результат. Роби те й так, але не роби того й того і матимеш авторитет. Його не запрограмуєш і не змоделюєш. Він дається загальною культурою педагога. Мається на увазі не просто педагогічна кваліфікація, а культура в найширшому сенсі слова - як підсумок, висновок, резюме всієї історії духовної й матеріальної діяльності людства, що закладена і висвічує в окремій людині (людство в людині). Отже, не стільки власна педагогічна культура з її арсеналом дидактичних засобів, скільки культура педагога робить останнього здатним впливати на інших людей, формувати (цілеспрямовано) особистостей, творчо і творчих, різноманітних, неповторних у своїй єдності (= конкретних), що постійно розвиваються. І робити це так, щоб вихованець був співавтором викладача в справі свого формування, не відчував себе об'єктом виховання. Учитель повинен "перелитися" в учня, в учнів і неодмінно зникнути, "розчинитися" в них. Тільки таким чином він

зберігається у своїх учнях назавжди (кажучи філософською мовою, зникає за формою й зберігається за своїм дійсним змістом) і продовжує себе в них. Така доля справжнього педагога - справжнього вчителя.

Десь тут народжується й живе авторитет. І, мабуть, перш за все там, де народжується в навчанні виховання, де звершення процесу викладання - не просто навчання, ознайомлення з новими фактами, інформацією, знаннями, не просто доведення їх до відома, навіть не тільки доведення до розуміння, але і викликання до життя певних почуттів, які супроводжують досягнення наукових істин, нарешті, формування, в якому навчають якостей людини майбутнього - здатності жити й творити світ "за законами краси" (К. Маркс).

Розуміння всіх цих тонкощів, особливо суті перетворення навчання у виховання, грає важливу роль у педагогічній справі. Але саме справі. Тут як раз і "зарита собака". У правильно організованій праці - спільній, колективній, за загальними суспільно значущим цілям - відбувається перетворення студента в суб'єкт виховання й формується авторитет (який один на двох, єдиний і неподільний) і викладача, і студента. І діалектика формування його така, що викладач виходить з того, що він і тільки він відповідає за ефективність процесу навчання, відкрито беручи на себе

відповідальність за його результати, виступає організатором такої колективної дії, такої форми колективності, яка забезпечує формування і молодого фахівця, і старшого фахівця, і їх авторитету. Тут відбувається виховання не тільки студента, а й виховання самого викладача. І це надзвичайно важливо для викладача й потрібно йому не менше, ніж студенту.

Викладачеві для його розвитку потрібен студент, він зацікавлений у студенті, але не просто в старанному, зразковому слухачі, майже готовому фахівці, зразково-показовому, з яким легко працювати, "доводити до кондиції". Такий студент не викликає у викладача дух педагога, педагогічного почуття (педагогічності), потреби в максимальній педагогічній напрузі, в педагогічній майстерності, без чого останній просто хиріє, чахне, в'яне. Педагог має потребу в такому учні, складному, несхожому на попередніх і навіть на себе вчорашнього, незвичайному, настирливому, що не бере нічого на віру, що заперечує, наполегливому й впертому, можливо, байдужому до предмета, що не цікавиться ним; нехай навіть прикрому, зловтішному, одним словом, "важкому", але живому типовому студенту (з яким не засумуєш) з усією єдністю різноманіття людських рис, притаманних молодій людині даного часу, якого належить зробити людиною майбутнього часу.

Ось це матеріал для педагогічної роботи! Отримати тут шуканий результат - це не з відмінником працювати. Тут є що робити, до чого сили докласти і на чому себе випробувати. Такі або зроблять з тебе педагога, або "пропадеш". Але в цій небезпеці, очевидно, і полягає весь сенс, педагогічний інтерес і смак викладацької роботи. Не готовенький відмінник, кимось колись підготовлений і який не створює ніяких проблем, а слабак (або упертюх), часом майже безнадійний, який навіть сам махнув на себе рукою, і раптом стає відмінним студентом, тямущим фахівцем. Оце так! І це приносить справжнє професійне задоволення, викликає почуття, схоже на те, яке існує у сфері мистецтва. Тут є де розгорнутися творчості й напрузі всіх сил і навіть ризику, який загрожує твоєму викладацькому авторитету. Тут є суперечність, яка забезпечує розвиток і народжує авторитет.

Доводилося бувати у вузах, де оселилася благодать, а студенти викликають розчулення, суцільний послух і лагідність, ніяких турбот викладачам. "Їдять" їх поглядом слухачі, все записують дослівно, ніяких тобі питань і тим більше сумнівів, з усім згодні. Так, - значить так, навпаки - теж згодиться. Викладачеві видніше. Які ще можуть бути сумніви? Він доцент, а ми хто ... наша справа - запам'ятати все, що сказано старшим, і на першу вимогу повторити. Не сумніваються й викладачі у своєму авторитеті. А

дарма ... Не буду торкатися питання, наскільки це шкідливо для студентів, але не менш шкідливо все це і викладачам. "Завидна" аудиторія, яка сприймає беззастережно все, що подадуть їй, їх погубить як педагогів. Безтурботне і безпроблемне життя залишає і їх самих поза розвитком. У свою чергу, у таких студентів формується віра замість переконання. Вони не зможуть відстоювати те, чому навчилися. Потреба у відстоюванні для них - абсолютно незнайома ситуація.

Відомо, що лектор може завоювати увагу студентів певними педагогічними й ораторськими мудрощами, особистою чарівністю тощо. Можна і в прямому сенсі слова "завоювати", пригрозивши суворостями, всілякими акціями, авторитетом деканату, особливо, відплатою на сесії, а можна (й це, на наш погляд, найцінніше) захопити самим досліджуваним предметом, його логікою, яку викладач повинен знати досконало й вміти піднести і розкрити слухачам так, щоб наука буквально вражала їх цією самою внутрішньою логікою та її розгортанням, приковувала до себе увагу слухачів, захоплювала їх цілком, розбурхувала інтерес, викликала нетерпіння продовжити розкриття таємниць науки. Для цього, зауважимо, і сама лекція (як і весь курс лекцій у цілому) повинна бути процесом розвитку в діалектичному розумінні цього слова і, отже, процесом розгортання суперечності.

Справжній педагог вміє так повести справу, що в процесі руху пізнання самого слухача виникають і вирішуються суперечності, а не видаються інформативно готові положення, якими викладач обдаровує ззовні молоду людину і якій тільки й залишається взяти до відома, фіксувати, запам'ятовувати. Останнє нудно. І це зрозуміло, адже рушійними в пізнанні, як і у всякому розвитку взагалі, є не зовнішні, а внутрішні суперечності. Вирішення внутрішніх суперечностей якраз і викликає задоволення від роботи у того й іншого й тим самим викликає до життя те, що називається авторитетом.

У такому випадку вся лекція працює на досліджуваний предмет, на авторитет науки, а не на викладача. Сам викладач при цьому як би залишається в тіні. І це добре. Око не має бачити себе, коли з його допомогою здійснюється бачення навколишнього. Але лише через таке заперечення стверджується справжній авторитет справжнього викладача, який працює на науку, а не навпаки. Гарний такий метод ще й тим, що народжує у студента враження, ніби він до всього доходить сам і з почуттям першовідкривача й радістю творчості спрямовується далі, з нетерпінням чекає нової зустрічі з лектором як зустрічі з наукою.

Авторитет науки й авторитет того, хто викладає її, знаходяться в складному переплетенні й взаємозалежності. У даному разі

можна сказати, що взагалі наука сама працює на свій авторитет, і на совісті викладача - не перешкодити їй проявити свої привабливі властивості, зуміти їх розумно, змістовно, авторитетно передати тим, хто її вивчає.

Однією з найавторитетніших і результативних в цьому відношенні наук, що вражають своєю суворістю, логічністю, послідовністю, глибиною, є філософія. Авторитет її беззаперечний. Як ніяка інша наука, вона в змозі полонити молодь і бути улюбленим предметом студентів будь-якої спеціальності. (Я знаю випадки, коли майже всі 100% студентів природничого або гуманітарного факультетів називали своїм найулюбленішим предметом діалектико-матеріалістичну філософію.) Вона сама по собі настільки переконлива й доказова, що чесна людина, яка без упередженості вивчає її, не може не стати її гарячим прихильником. І потрібно багато попрацювати, щоб спровокувати у студентів небажання її вивчати. Яким невдалим має виявитися викладання цієї науки, щоб молоді люди не виявляли інтересу до неї, на що, буває, скаржаться деякі викладачі.

Авторитетна наука вимагає відповідної авторитетності викладача й буквально не терпить неавторитетного. Він просто не має права бути неавторитетним, бо кожне "за" неавторитетного виступає фактичним "проти" щодо тієї науки, яку він представляє.

Ніхто не в змозі завдати стільки шкоди науці, як її прихильники. Перефразовуючи відомий вислів Гегеля, можна сказати: позбавте її від друзів, а з ворогами вона і сама розправиться. Ніхто, наприклад, не приніс стільки шкоди ідеям Мічуріна, скільки прихильники його вчення, які називали себе мічурінцями.

Студентам часом важко відрізнити, що йде від авторитету незнайомої їм науки, а що - від авторитету викладача. Вони легко переносять одне на інше, ставлять у пряму залежність одне від іншого, здатні (до речі, як і учні в школі) згідно з враженням від викладача і його викладання судити про науку. Іноді застарілі методи навчання, спрощенство, невправність і інші "огріхи" викладання й викладача приймають за "гріхи" самої науки. Для того, хто починає вивчення, на перших порах все дуже просто: цікаво слухати лекцію — хороший предмет, цікава наука; не зміг викладач зацікавити - в кращому випадку: "хто її знає, що за наука".

Епіцентром, де народжуються або ховаються всі авторитети, звичайно ж, є лекція. І вона-то повинна бути вищою творчістю, мистецтвом, як і взагалі навчання. Навіть, мабуть, вищого порядку, ніж мистецтво. Кожна лекція, кожна зустріч - унікальний і неповторний твір. І цю властивість педагогічної справи ніколи не слід скидати з рахунків. Ускладнюється ця справа-мистецтво ще й тим, що ти приходиш до людей, до сотні людей і вже самим своїм

приходом у статусі педагога, вчителя як би кажеш: "Я зараз буду вас формувати, переформовувати". А на лекції з суспільної науки ще більш драматично: "Кроїти або перекроювати ваш світогляд, погляд на світ (не менш), приготуйтеся". Чого варта одна свідомість відповідальності й перед молодими людьми, і перед наукою, світоглядом, який представляєш? І якими конкретними діями може викладач (краще сказати - вчитель) привести свою справу у відповідність її поняттю? Щонайменше, однією з умов є ділова розмова на рівних.

Але про яку, наприклад, унікальність і неповторність лекції і про яких співрозмовників-студентів могла йти мова, якщо ти зобов'язаний був прийти з монологом, заздалегідь скроєним ("структурованим") за всіма канонами так званої структурно-логічної схеми, розписаним по хвиликах (3 хв. - вступ, 5 - таке-от питання теми, потім 7 - таке-от ... і так розфасовані всі 90 хв. академічної лекції) згідно "технологічної карти", освяченої авторитетною інстанцією, й видавати все це за діалог, за бесіду від серця до серця з молодими людьми?

Якщо збираєшся не просто видавати "пайок" наукової інформації, "сухий пайок", не вимовляти текст, а розмовляти зі студентами, та ще й так, щоб кожен був упевнений, що це розмова саме з ним, особисто, то лекція повинна буквально народжуватися

на лекції, тут же, а не бути розписана заздалегідь слово в слово, починаючи від "доброго дня, товариші" й закінчуючи "спасибі за увагу". Інакше викладач - не вчитель, не формувач, не скульптор, а ретранслятор, перевикладач записаного й озвучувач. (До речі, в педагогіці з'явилося нове слівце: вчителя так і називають - "транслятор". Правда, поки без "ре". Але скоро буде й воно. І "ре" рано чи пізно з'явиться.) Якби сенс лекції був би в такій дикторській роботі, то набагато простіше і дешевше було б записати текст, прочитаний майстром художнього слова, на магнітофонну стрічку й транслювати його мало не прямо в гуртожитку.

Що при цьому робиться з авторитетом викладачів і їх науки - це зовсім інший "коленкор". Головне, що робиться все це ... для "зміцнення", "підняття", "закріплення" авторитету науки. От уже воістину: хочеш обезголовити справу - очолюй її.

Ще більше "творчості" й "авторитетності" буде в лекціях викладачів периферійних вишів. Туди збираються просто спустити готові й затверджені "інстанційним доглядачем" еталонні тексти, писані викладацькими асами (часто асистентами) не нижче республіканського масштабу; бери й розмовляй собі від серця до серця з молоддю, як по нотах. Отримуй партитуру й виконуй соло своєї партії.

Аби почати, а там воно піде. Далі ще гірше. І ось вже інстанція трохи нижча, бажаючи догодити інстанції вищій й ходити в передовиках і "маяках" (маячити перед начальством), погрожує не пускати професорів свого факультету до аудиторії, якщо хтось з них прийде без надрукованого, схваленого й затвердженого тексту, знову ж таки не менш 22 сторінок. Але все це поки адміністративні заходи. Якими ж будуть МАКСІ?

А чи не логічніше було б, навпаки, близько не підпускати до студентської аудиторії такого професора, який тільки по-писаному й може читати лекції. А такі є. І чимало. І наплодять ще більше. Пам'ятаю такий епізод: зібрали повний зал людей послухати важливого лектора. Солідний лектор запізнюється. Солідна, далеко не студентська публіка хвилюється. Шумок наростає. Нарешті, виходить на сцену один з організаторів зустрічі й заспокоює аудиторію. "Товариші, заспокойтеся, лектор вже тут, привезли, але сталося непередбачене - в поспіху забули текст лекції. Зараз послали машину за текстом, скоро привезуть, і лекція розпочнеться". Чи не таких лекторів хочемо наплодити? Одного-двох можна стерпіти, але більше - годі. Машин не вистачить тексти возити. Чи не одному із таких "лекторів при тексті" й прийшла до голови думка не допускати в аудиторії викладачів без пред'явлення тексту?

Звичайно, важко погодитися з подібним "є така думка". Але ще важче не погодитися з ним, оскільки йде воно понад під грифом "до неухильного виконання", і "неухильні виконавці" знаходяться.

А ось ще одна новація. Це лекція, на якій присутні всі, крім самого лектора, а він спілкується зі студентами по телебаченню. Студенти самі по собі, дивляться (якщо дивляться) на екрани підвішених в аудиторії телевізорів, а викладач сам по собі, через стінку в будці сидить і розмовляє з телемонітора від серця до серця^[19*]. (Чи не правда, дуже схоже на епізод з фільму "Волга-Волга", коли начальник кричить підлеглому у відчинене вікно: "Охапкін, візьми трубку, я буду говорити з тобою по телефону"?) А щоб ті в аудиторії без нагляду не залишалися й не займалися дуже вже сторонніми речами (читанням детективів, в'язанням тощо), до них приставлений "дядько", який "пильно стежить" і "слідкує за порядком". Сам-то викладач при такому "прогресивному" методі, вважай, сліпий і глухий. А де гарантія, що ті, там, по той бік, не розбіглися дивитися інше, цікавіше кіно або телепередачу за іншою програмою, а підтримують "бесіду", "спілкування" з тобою? Так що така "приставка ("пристав") до телевізора" там досить до речі (для зворотного зв'язку). Знову ж, своя людина в аудиторії не завадить.

І хоча так слухати лекції - все одно, що нюхати квіти в протигазі, але такі форми лекційної роботи заохочуються й високо

цінуються, оскільки дають високий відсоток у звітності по застосуванню технічних засобів навчання (ТЗН).

Тож не дивно, що при такому навчанні оцінювати підсумки спільної (студента й викладача) роботи, а, отже, рівень сформованості світогляду хочуть передоручити машині, яка видасть вчорашньому реципієнту кілька контрольних індикаторів: щось на кшталт набору правильних і неправильних визначень. Від нього вимагається тільки вгадати й вимовити одне слово (і навіть не вимовити, а пальчиком натиснути на одну з кнопок): "так" або "ні", а авторитетна залізна інтелектуалка "об'єктивно", "кваліфіковано" оцінить твоє "так" або "ні" й видасть відповідну "індикатрису". Ось таке педагогічне "спортлото" виходить. Швидко, економно, вигідно (кому вигідно - ось у чому питання?). Зате якою пошаною і хвалою оточують тих, хто впроваджує (і хулою - тих, хто ігнорує) таку малу механізацію (ТЗН) до навчального процесу! Як же, прийшов, нарешті, технічний прогрес і до філософії.

Явище Те-Зе-Н народу супроводжується вигуками захоплення й поклонінням. Диво! Агрегатину з пошаною демонструють на всіляких виставках, показують по перших програмах телебачення. "Те-Зе-Н" стало своєрідним паролем. Вимовте ці три літери, скажіть, що в лекціях застосовуєте ТЗН, і вас почнуть поважати, оголосять передовим, сучасним викладачем. І, навпаки, хочете

погубити колегу, скажіть, що в нього на лекції "не мали місця" ці самі ТЗН. Схоже, що механіцизм вирішив помститися філософії за постійну критику на свою адресу, а то й взяти реванш, якщо взявся навчати ... діалектиці й навіть екзаменувати (ні більше, ні менше). Одним словом, "вдаримо науково-технічним прогресом по ... науці!"

Правда, поки що вузів, які можуть дозволити таку Те-Зе-нівську розкіш, небагато. Основна маса при натиску зверху поки сяк-так викручується, зі скрипом балансує (ненаглядних наочних посібників, яким немає ціни, часто немає й на балансі), маневрує, щоб і Те-Зе-вівці були цілі, й Те-Зе-вовки ситі.

Але ж простіше й правильніше було б замість наполегливого насадження Те-Зе-єНівщини у філософії віддати (сконцентрувати) всі ці кошти (і кошти на їх придбання) туди, де це вкрай необхідно, - в розпорядження природничо-наукового й технічного циклу (зрозуміло, попередньо розумно їх організувавши). У філософії ж вони так само "доречні" і так само "піднімають" авторитет науки, як виставлена колись у вітрині московського магазину "Електроніка" (що на Ленінському проспекті) цитата з "Матеріалізму й емпіріокритицизму": "Електрон так само невичерпний, як і атом". Але ж теж, напевно, з найкращими намірами вирішили зробити свій "внесок" у підняття авторитету науки: "конкретизувати"

"абстрактне" положення, пов'язати з життям, зв'язати категоріальну мережу з торговою мережею. Як ще не додумалися робити цукерки "Діалектика" або торт "Гносеологія"! Мабуть, ще все попереду. Профанація ж теж невичерпна ...

Часто причину непопулярності, неавторитетності деяких викладачів суспільних дисциплін в аудиторіях природничих факультетів схильні бачити в їх некомпетентності в області профільних спеціальностей. І тому наполегливо рекомендують суспільствознавцям включати до своїх лекцій матеріали, приклади з суміжних наук. Наївно вважають, що саме такою "ув'язкою" до профілю вузу, факультету можна підняти авторитет філософії в очах представників конкретних наук. З іншого боку, "прив'язка" потрібна також для того, щоб "викладач-соціолог міг сміливо заходити до аудиторії природничників і техніків".

Це - помилка. Сміливо можеш заходити, коли знаєш свій предмет, з яким ти прийшов вчити. Вільно володієш своїм предметом - вільно заходь до будь-якої аудиторії. Захоплюючись же "профілем", філософія може втратити "анфас", своє обличчя, свій предмет, створити неправильне враження, ніби є багато філософій і різних (філософія фізики, філософія біології, філософія ковальсько-пресової справи), а діалектичний матеріалізм, не

маючи власного предмета, тим і живе, що "годується" зі столу природознавства, що воно подасть від щедрот своїх.

До того ж вимога до викладача суспільної науки постійно зачіпати проблеми чужої науки й вставляти своє слово, думку й демонструвати свої, неминуче мізерні, знання в цій галузі ставить його в становище того, хто якби безперервно й настирливо говорить слухачам: "Не думайте, що я нічого не знаю з вашої області (ось вам: чому дорівнює квадрат суми, а ось закон Бойля - Маріотта (чули про такий?), а ось: Anna und Marta fahren nach Anapa)" і постійно як би запитують: "Ви мене поважаєте? "

Ворог авторитету - незнання викладачем своєї науки, свого предмета. Молодіжна аудиторія прощає багато, але не незнання предмету, не поверхові, спрощені, неглибокі, нетеоретичні, примітивні (на рівні елементарних навчальних посібників), нудні лекції, "змонтовані" з декількох популярних брошур і підручників. Ніякі душевність, емоційність, товарицькість, доброта і слава "свого в дошку" не в змозі компенсувати незнання навчального предмета. Звичайно ж, студенти не відмовлять собі в задоволенні покористуватися слабкостями добряка-викладача, такого собі "хлопця-друзяки", але ... поважати не будуть. І щодо авторитету – дайте спокій.

"... Ніяка сумлінність, жодна партійна авторитетність, - підкреслював В. І. Ленін, - не замінить того, що є в даному випадку основним, саме: знання справи" [34, 447]. І в цьому сенсі авторитет - це і справа самого викладача, і справа самого викладача.

Але і те, і інше нікуди не годяться в разі неповаги викладачем до своєї науки, предмета. Студенти моментально це помічають: найменша нещирість, непереконаність, фальш, неприциповість глибоко переживаються ними. Це кваліфікується як лицемірство і зрада. І заслужено. Дуже не люблять молоді люди розбіжності між словом і ділом. Звичайно ж, люди типу "де б не працювати, аби не працювати" є скрізь, у будь-якій науці, але подвійна шкода від них, якщо вони трудяться на ниві навчання, і потрійна - навчання суспільствознавству, світогляду.

Якщо викладач читає гарні лекції з атеїзму, а сам в релігійне свято не встояв від спокуси й прийняв всередину все, що піднесли, й дотримувався хоч чого-небудь з того, чого в ці дні дотримується релігійна братія, то авторитет "войовничого", вважає, "богу душу віддав". Але - авторитет-то атеїста, тобто носія певного світогляду, а не просто Івана Івановича, якого "біс поплутав". І взагалі слід зрозуміти й постійно пам'ятати, що ми виховуємо й тоді, коли не виховуємо. І навіть перш за все - тоді.

Як уже згадувалося, ніхто так не в змозі підірвати авторитет науки, як самі представники цієї науки. Суспільної - особливо. Підривають, коли ображено канючать, плаксиво скаржаться на долю й на студентів: "Такий студент нині пішов, обмежений, неінтелектуальний, бездуховний, нічим не цікавиться; не потрібна філософія цим технарям, їм все залізяки подавай" тощо. І тоді, коли, навпаки, зверхньо, поблажливо, самовпевнено, тоном знавця життя й реаліста, не схильного до ілюзій і романтичних "витівок максималістів", наставляють своїх колег- викладачів: "Нашим студентам потрібно давати простіше, їм не потрібні всякі "високі матерії", теорії й різні там Гегелі й Бебелі. Вас не зрозуміють. Їхня справа - вугіллячко рубати (метал плавити, хліб вирощувати, худобу виходжувати), а не теоріями займатися. А ви до них із гносеологією та запереченням заперечення. Гносеологія на дої не підвищить і жирність молока не збільшить. Так що не мудруйте й опускайтеся на грішну землю. Воно їм треба ... Не мучте людей і себе ".

Це відомий спосіб: незрозуміле для себе оголошувати незрозумілим для народу, робітників, колгоспників, службовців і цим прикривати власні необізнаність, нерозуміння, невігластво. Замість того, щоб вчити настільки улюблений ними народ тому, що так необхідно в наші дні і заради чого їх, власне, тримають у вузі, "оберігають" його щосили від знання, складних питань, теорій. Для

таких "теоретик" - передостаннє слово, яким визначають людину, відірвану від життя, реальності, що дарма їсть хліб народний. І оберігають такі від труднощів не народ, а себе. Але якою ціною для науки і її авторитету?!

Одним з особливо складних питань у вузі є питання про співвідношення авторитетності й адміністрування. Це досить заплутаний клубок сплетінь авторитету вченого, авторитету (або неавторитету) адміністратора (офіційного або фактичного) й авторитету науки, яку представляє останній (повинен представляти). Пам'ятаю, як один вузівський викладач фізики свого часу безапеляційно заявляв на лекції, що розмови про водневу бомбу - це блеф західних вчених, створення її в принципі неможливо. Але добре, що уряд консультувався з цього приводу з І. В. Курчатовим, а не з нашим викладачем, який займав, на щастя, адміністративний пост лише вузівського масштабу. Неважко собі уявити, які наслідки могли б бути, якби така людина мала вищу адміністративну посаду. Прийшов би до нього молодий вчений з відкриттям державного значення, і його завернули б з порога тільки тому, що воно здається авторитетному адміністратору неможливим, - цінна ідея може бути похованою на багато років^[20*].

Кажуть, що на питання, як робляться великі відкриття, А. Ейнштейн жартома відповів: "Всі знають, що це неможливо, а один не знає цього, бере й відкриває". Частіше б згадувати це. На дверях кабінету вченого-адміністратора варто повісити табличку "Бережись авторитету!". З внутрішньої ж сторони перед поглядом керівника викарбувати слова В. І. Леніна: "Якщо комуніст - адміністратор, його перший обов'язок - остерігатися захоплення командуванням" [32, 347].

Особливо досягають успіху адміністратори в суспільних науках. Фізик або технік не ризикне втручатися до петрографії або гельмінтології. А до суспільної науки – завжди, будь ласка.

Роками б'ються фахівці над якоюсь проблемою діалектичною, обговорюють, сперечаються на конференціях, у пресі, а йому, виявляється, все ясно: "І чого ці філософи мудрують, схоластику розвели, не будемо втрачати час, і відтепер слід розуміти так і не інакше". Але найсумніше тут не те навіть, що знайшовся такий адміністратор, який, м'яко кажучи, дещо переоцінив свої наукові можливості і перестарався з адміністративними можливостями, а те, що знаходяться (моментально!) такі підлеглі, які, виявляється, "теж так вважають", і саме відтепер. Таких анітрохи не бентежить, що виявляється при цьому розбіжність з учорашньою їх думкою.

Все можна було б пережити, залишаючи такі "повороти" на совісті даної людини. Гірше те, що робиться це кожного разу неодмінно від імені науки й "для її ж користі", її авторитету, який, звичайно ж, довго не протримається в такій постійно "стресовій" ситуації. І зовсім погані справи з авторитетом науки й науково-викладацького корпусу, коли останній, усвідомлюючи всю безглуздість вказівок адміністратора, але напрочуд одностайно, не сміючи заперечити патрону, підтакував його думці, не поділяючи її, знаходив благочестиві виправдання своїй безпринципній поведінці. Інша справа, якщо такого адміністратора знімуть зверху. Тоді вже навздогін - "патронів не шкодувати!" Але для авторитету науки це ще більш згубно.

Проблему суті нової дисципліни можна зрозуміти, якщо розглядати її не як добрі наміри, а як необхідну форму класової боротьби (одну з п'яти основних) у перехідний період в епоху соціальної соціалістичної революції.

ВЧИТИ ДІАЛЕКТИЦІ

Серед елементів, що формують (і складають) культуру сучасної людини, особистості, гідної справді людської сутності, все більшого значення набуває філософська культура, особливо

культура мислення діалектичного типу. І тенденція посилення її пріоритетності буде зростати.

Вивчення філософії стало у нас масовим. Вичали її й у вузах, і у вечірніх університетах, на методологічних семінарах і навіть у середній школі. Вся інтелігенція, так чи інакше, була долучена до цього. Спосіб же вивчення на всіх щаблях навчання на подив - однаковий і одноманітно малорезультативний. Доля теоретичного мислення значною мірою знаходиться в компетенції (але не завжди в компетентності) філософів викладацького цеху.

Ось вже де широке поле для самокритики філософів! Це ж факт, що примудряємося вчити діалектиці недіалектичними й навіть антидіалектичними способами й засобами. Не вміємо поширити діалектику на процес навчання діалектиці. У кращому випадку заняття проводяться в такій же формі (манері, стилі), як і з інших дисциплін (а з інших предметів приблизно так само, як проводилися в середньовічних університетах).

Разом з тим цей предмет за самою своєю природою особливий. Відповідно й завдання полягає не в тому, щоб той, хто вивчає, отримав певну інформацію, суму знань з даного предмету, став носієм комплексу уявлень або зберігачем деякого набору наукових понять, а щоб у нього виробилося діалектичне теоретичне мислення, діалектичний спосіб мислення й діяльності (відмінний

від панівного і того, що стихійно виробляється), сформувалася здатність до застосування діалектичного методу пізнання.

Традиційні ж методи викладання найменше враховують згадані особливості й цілі навчання. Останнє зазвичай ведеться в основному у формі повідомлення про наявність таких-от законів і положень діалектичного матеріалізму, які пропонується запам'ятати й мати на увазі.

Подібна система викладання й у тих, хто навчається, виробляє відповідне розуміння своїх завдань. Вони вважають, що від них вимагається взяти до відома те, що доводиться до їхнього відома, утримувати в пам'яті все, що говорене викладачем, що викладене на рекомендованих сторінках навчальних посібників, і на першу вимогу вміти все це переказати. У цьому їх переконує й широко розповсюджена форма проведення семінарських занять, які найчастіше зводяться до опитування студентів, так званого закріплення матеріалу, репродуктивного, вербального відтворення сказаного лектором або прочитаного в підручнику, контролю за акуратним веденням конспектів, до виявлення тих, хто не вивчив, які не виконали, недбайливих, недобросовісних тощо.

Але попросіть найбільш старанного з таких студентів розкрити те чи інше декларативно вимовлене ним на семінарському занятті положення або поставте запитання: "Чому це так, а не інакше?",

здивується: "Так написано в книжці", "так нам говорили на лекції", "так вчить діалектичний матеріалізм", "так сказав Маркс" тощо, й він щиро вважає, що так і треба, й ніяк не може второпати, чого від нього ще хочуть, якщо він і так все розповідає точнісінько, як їм говорили на лекції, слово в слово, як в підручнику.

Навряд чи варто доводити, що потрібні люди, які не просто запам'ятали положення діалектичного матеріалізму, які вірять у нього вірнопідданськи з низьким поклоном на його адресу, а які знають, переконані, які опанували діалектичний матеріалізм як метод і, головне, які діють практично в будь-якій області відповідно до знань його законів, знань, перетворених у спосіб отримання нового знання, в знаряддя перетворення (свідомого) дійсності.

У нас же, з нашої легкої (або важкої) руки, чимало розвелось таких "знавців", які вірують, що у світі панують закони діалектичного матеріалізму, клянуться у вірності його принципам, але не діють, не знають, що з цими принципами робити, як застосовувати. Багато наших випускників так і вважають, що досить визнавати матерію первинною, а свідомість вторинною, погоджуватися, що світ можна пізнати, не заперечувати, що в природі є стрибки, є суперечності (та чого там, що є, то є), й ти - діалектик - матеріаліст. Запитайте ж його, що йому дають ці знання, як він застосовує діалектичний метод і чого б він не відкрив без

цього методу в його власній області діяльності, зрозумілої відповіді не отримаєте. Він може згадати формулювання текстуально або приклад, який колись вивчив (як же, як же, як сьогодні пам'ятаю: цегла, яка упала на голову перехожого, - категорія "випадковість", а перетворення турецького султана на Папу Римського - це, як і падіння Місяця на Землю, "формальна можливість"), може продекламувати, що діамат - це загальний, універсальний метод, але тільки не зможе сказати, як він цим методом володіє, діє, як отримує конкретні результати в процесі застосування цього методу. Але найсумніше тут те, що подібні "прихильники" діалектичного матеріалізму впевнені, що від них якраз правовірність і потрібна, перш за все.

Зрозуміло, претензії за такі результати навчання слід пред'являти не стільки молодим людям, скільки тим, хто їх так вчив. Це той типовий випадок, коли доречно згадати відому приказку про яблука і яблуні. Вищезгаданий "сорт" "знавців" філософії - це плоди нашої власної роботи, нашої освіти, наших зусиль і компетентності, тобто отримуємо те, що породили, чому навчили. Нарікати нема на кого, ми маємо гідних учнів, єдиний недолік яких у тому, що вони були занадто зразковими нашими учнями. (Про те, що наші дітища теж "хороші фрукти" і, у свою чергу, мають таких вчителів, яких заслуговують, - інша розмова.) Та

й про яке бідкання мова? Викладачі не звикли (не привчені й іншим не дозволяють) проявляти невдоволення теперішнім станом речей (навіть якщо і бачать, що щось виходить не так). Подивіться, яка суцільна оптимістична задоволеність постійно написана на їхніх обличчях і в їхніх звітах (і, поготів, в текстах лекцій). Того ж вимагають і від своїх вихованців.

Профанація у викладанні катастрофічно веде до девальвації філософської науки. Часом доходить мало не до того, що кожен, хто більш-менш систематично читає газети, вважає себе знавцем діалектичного матеріалізму. Більш того, він вважає за можливе запропонувати свої послуги у викладанні філософії. І хіба так уже й мало серед вчителів цього предмету тих, хто не "обтяжений" спеціальною філософською освітою, але при цьому не відчуває себе «не на місці»? Важко уявити собі, щоб у медицині людину без спеціальної медичної освіти допустили лікувати. (Втім, це думка з деяких пір, судячи з численних газетних статей, безнадійно застаріла. Лікують (знахарствують) всі, кому не лінь. І не тільки допускають і рекламують, але й бачать у цьому шарлатанстві якийсь сенс. Так що філософія тепер не самотня. Навіть якось легше на душі стало, що не тільки нас, а й сусіда "обікрали", обдурили).

Викладати фізику без спеціальної освіти і близько не підпустять. А без спеціальної філософської освіти викладати

філософію – завжди, будь ласка. У тому числі й фізиків чимало ходить у викладачах філософії. Деякі філософські кафедри майже наполовину укомплектовані такими філософами-любителями від біології, філології, металургії тощо. І не через нестачу кадрів (випускників філософського факультету нікуди дівати), а з принципу керівників вишів, кафедр, які саме таким чином вирішили "конкретизувати" філософію, пов'язати з життям, "запліднити", "вберегти від схоластики". Та й то такі кадри створюють відповідне - керівник кафедри сміливо може вважати себе лідером. Буквально строем йдуть у філософи відставники, "косяком" йдуть у період скорочення штатів апаратники.

Як влучно свого часу зауважив Гегель, якщо попросити будь-якого першого зустрічного зшити чоботи - відмовиться. "Ну, що ви, - скаже, - тут потрібні знання, навички, досвід, вміння". А запропонуйте висловити свою "мудру" думку на будь-яку тему з філософії, етики, естетики - ніхто не відмовиться. Тому і виходить навчання філософії часом на рівні шевської справи.

Найцікавіше, що такий доморощений фахівець при деяких укорінених традиційних вимогах і уявленнях про філософію таки в змозі подвизатися на ниві викладання. Інша річ, що він буде сіяти на цій ниві, і що поженемо, яке це буде викладання і чи філософії. Пам'ять хороша. Підручник під рукою. Увечері сам прочитав -

вранці переказав слухачам, а то й перечитав вголос по писаному (буває, й за чужими конспектами). Назавтра прослухав цей же самий (переказ свого переказу) від студентів на семінарському занятті, нарешті, і сам зрозумів дещо й потопає на наступний потік тощо. І всі задоволені, включаючи керівництво вузу. Щонайменше, у цього не буде ніяких відхилень від стабільного підручника, й, отже, можна бути спокійним, та й паперові справи у такого завжди в порядку.

Але головне, що і найдипломованіший філософ-професіонал, з бездоганною, так званою базовою, освітою робить так само. І від спеціальної освіти не легше ні йому, ні його студентам і, звичайно ж, найбільш нелегко науці, яку він викладає (перевикладає), особливо, якщо він зчитує із заготовленого заздалегідь і затвердженого на кафедрі тексту. Але у що таке викладання обійдеться науці, яка так викладається? Через "школу" кожного такого "кадра" з часом пройдуть сотні молодих людей, і у них складуться відповідні уявлення про філософію, погляд на світогляд. Студенти ж часто судять про предмет по лектору. Останній же в будь-якому випадку масово тиражує собі подібних.

Хоч так, хоч так, але саме в спрощеності й нетеоретичності викладання вузівського курсу філософії, де остання буквально втоплена у численних прикладах, фактах з самих різних областей,

розчинена в оповідно-інформаційному матеріалі, коли замість справжньої діалектики як теорії розвитку, логіки й теорії пізнання підносяться й нагромаджуються діалектикоподібні картини, епізоди, приклади, мабуть, і полягає одна з причин слабкої дієвості філософії. А в разі, коли ми втрачаємо дієвість, попереджав В. І. Ленін, "ми робимо марксизм одностороннім, потворним, мертвим, ми виймаємо з нього його душу живу, ми підриваємо його корінні теоретичні основи - діалектику, вчення про всебічний і повний суперечностей історичний розвиток; ми підриваємо його зв'язок з певними практичними завданнями епохи" [22, 84].

Варто більш детально зупинитися на питаннях організації навчання філософії, в тому числі на деяких теоретичних основах навчання самим теоретичним основам. І особливо на тих моментах способу навчання, від яких залежить зміна способу мислення людей. І справа не просто в зміні якихось конкретних уявлень, понять, ідей і інших форм мислення, а в зміні мислення в цілому, в принципі, заміні старого й формуванні нового, вищого способу мислення на новій основі, за допомогою якої тільки і можливо освоювати, осмислювати, розуміти й вирішувати нові конкретні (будь-які) завдання (практичні й теоретичні), абсолютно небачені раніше, що не мали аналогів у минулому, незбагненні з точки зору старого, традиційного мислення і його законів.

Навчати сьогодні мисленню у вузі - це значить навчати діалектичному мисленню. І навпаки, не вчити діалектиці - значить не вчити мисленню зовсім, залишити сучасну людину без сучасного мислення, адекватного сучасному рівню буття. Діалектичному мисленню сьогодні немає альтернативи, немає вибору. Немає іншого вибору й у нас. Іншому вчити немає підстави. Точніше, основа для старого способу мислення ще є, але немає перспективи. А нам потрібно дивитися вперед. Звідси й та відповідальність, яку беруть на себе викладачі-філософи.

Останнім часом практика все частіше має справу з такими явищами й завданнями, де традиційні емпіричні методи безсилі. Старий спосіб мислення (звичайний, елементарний, сформований стихійно ще на початку історії людства, заснований на найпростіших формах праці з відтворення зовнішніх форм і відносин речей) вичерпав себе і обмежив (звужив) діапазон своєї компетентності. Він явно не справляється з освоєнням нового, більш глибокого "шару" дійсності (не забезпечує "переходу від пізнання речей до пізнання процесів і сукупності процесів" (Ф. Енгельс), особливо викликаних до «життя» штучно), не охоплює процесійності, суперечливості, сутності й залишається "логікою початкової школи" (В. І. Ленін), годиться для "дрібнонаукової торгівлі" (Ф. Енгельс).

І ми, безсумнівно, надамо науці (й не тільки їй) погану "послугу", якщо не допоможемо подолати вузькі рамки традиційного мислення. А крім філософії, допомогти-таки нікому. Самостійно ж, стихійно старий метод мислення не подолати, не подужати, не впоратися з розсудочним консерватизмом і з мертвої хватки його не вирватись.

Питання сьогодні не стільки в тому, що в наш час необхідний і навіть невідворотний перехід до діалектичного способу мислення, до діалектичного методу (це давно довели Ф. Енгельс і В. І. Ленін), скільки в тому, чому це не зроблено досі, й проблема залишилася проблемою до наших днів. Як філософи, що попереджені класиками про наслідки, які загрожують у разі несвоєчасного переходу, примудряємося обходитися без настільки ефективного знаряддя пізнання й перетворення, залишатися абсолютно беззбройними?

Тож не дивно, що нас переслідує та ж застаріла хвороба і ті ж ускладнення, про які застерігав ще Ф. Енгельс, від яких зазнаємо величезних втрат, - все той же повзучий емпіризм, якому ми дозволили доповзти щасливо до наших днів і процвітати у нас під боком, паразитуючи на нашій діалектичній некомпетентності. Разом з ним його незмінні супутники й наслідки - містицизм,

спіритуалізм (і це в наш час), механіцизм, еkleктизм і тому подібні неподібні "принади". І в підсумку - криза науки.

А чого варта "пандемія" "методологічного СНІДу", яка набула поширення останнім часом і вражає творчу (вірніше, навколотворчу) інтелігенцію (й не тільки від безладних зв'язків із буржуазною філософією), - свого роду втрата матеріалістичного імунітету. Ця хвороба освічених нестримно плодить все нові старі "плоди освіти" на кшталт містицизму, спіритизму, окультизму, богошукання тощо. Причина одна - розплата за неувагу до діалектики!

Але головна біда при дефіциті діалектики навіть не в "хворобах", не в відхиленнях, не в супутніх негативних явищах, а в тому, що ми не можемо продовжувати розвиток (і не просто поглиблення пізнання, а розвиток виробництва розвитку), змушені тупцювати на місці, як би впираємося в непереборну "стіну", для проникнення крізь яку у нас просто немає відповідного знаряддя, інструменту. Ніби взялися розщеплювати атом з ... сокирою в руках і страшенно горді, що колун наш не кам'яний, як у предків, і навіть не бронзовий, а найсучасніший - залізний із відміткою "нерж". Ми перестали помічати, що уподібнюємося шукшинському герою, якого дивує, чому це мікроби, видимі в мікроскоп, не нанизуються на відточений дрiт, яким він намагається їх проткнути. Нічого

іншого йому і на думку не спадало, крім як знову і знову нагострювати кінчик дроту. А хіба не те ж саме робимо й ми, коли із завзятістю, гідною кращого застосування, прагнемо вдосконалити (екстенсивно), "відточити" інструмент, метод, який абсолютно непридатний до даного роду об'єкту (забивати мікроскопом цвяхи)? Нам би вчасно зметикувати, що винен тут не стільки інструмент, скільки той, у чиїх руках він знаходиться, але для цього теж потрібно інше - діалектичне мислення.

Тож не дивно, що ми не можемо навіть до пуття зорієнтуватися, де ж знаходимося в даний момент у своєму (й світовому) загальному розвитку, на якому рівні (ступені) об'єктивного, необхідного саморозвитку. Які практичні кроки потрібно зробити, щоб рухатися в потрібному напрямку? Що потрібно робити, щоб робити те, що потрібно?

Ф. Енгельс вважав, що сучасні йому конкретні науки відстають років на 50 від того рівня, який вони могли б мати, якби взяли на озброєння діалектичний спосіб мислення. Стан науки й у наші дні не може залишати нас спокійними й не наштовхувати на відповідні роздуми (особливо вбачаючи слабку ефективність нинішніх способів навчання діалектиці). До того ж справа, виявляється, не тільки й не стільки в науці, її вимогах, її потребі в новому діалектичному мисленні й, відповідно, в збитку й втратах, що

наносяться, що заподіюються їй несвоєчасним здійсненням такого завдання, скільки безпосередньо в справі, в практиці, у виробництві суспільному, в способі виробництва і його розвитку. Не просто наука, а "нація, - говорив Ф. Енгельс, - яка бажає стояти на висоті науки, не може обійтися без теоретичного мислення" [14, 368], тобто суспільний розвиток у цілому потребує нового, діалектичного, мислення (і не може тривати без нього), а не лише в одному з елементів його, яким є форма суспільної свідомості - наука. До того ж тільки одна з форм.

Не наука зазнає і головного збитку від несвоєчасного переходу до діалектичного мислення, від незастосування діалектичного методу (хоча і там теж вистачає "неприємностей", досить згадати ленінську характеристику кризи в природознавстві, і буде ще більше у зв'язку з перетворенням науки в безпосередню продуктивну силу). Якщо все впирається, врешті-решт, у практику, у виробництво, в економіку, то тут, перш за все, і слід очікувати відповідних негативних наслідків. І ми їх вже зустрічаємо на кожному кроці.

Діалектика мстить заднім числом за зневагу до неї, попереджав Ф. Енгельс. Але від того, що вона мстить саме "заднім числом" і, отже, за наші гріхи відповідати будемо не стільки ми, скільки наступні покоління, нам не має бути легше. Навпаки,

збільшується відповідальність. Та й не зовсім пристойно залишати нащадкам свої борги й змушувати розплачуватися за нашу нерозторопність, лінощі думки, неповороткість. Адже виходить, що ми не хочемо (не прагнемо чи не докладаємо зусиль) отримати сьогодні те, що буде відкрито або зроблено через п'ятдесят років, відвертаємося від того, що буквально саме в руки йде, відмовляємося від прискорення розвитку.

В. І. Ленін застерігав, що якщо ситуація назріла для наступного кроку в розвитку й цей революційний крок своєчасно не робиться, суперечності не отримують вирішення, оскільки ті, хто повинен здійснювати це, виявляються невідготовленими, нездатними, то настає застій і навіть гниття. Вирішувати ж суперечності без опанування діалектичним мисленням, без уміння доводити розвиток до поняття розвитку й розвитку поняття, нарешті, без опанування мистецтвом оперування поняттями, неможливо.

При цьому мається на увазі зовсім не пошук існуючих суперечностей, які спостерігаються в навколишньої дійсності, не виявлення наочних протилежностей, які демонструють несумісність або конфліктність, не знаходження якихось *невідповідностей*, а то й недоліків, негативних явищ і мало не неподобств і інших картин, відповідних ходячому уявленню про суперечливість, які

залишається тільки помічати й інтерпретувати, описувати, класифікувати, уникати тощо.

Справжню діалектичну суперечність неможливо сприйняти будь-яким чуттєвим чином - це сфера сутності. Його можна тільки *зрозуміти*. А зрозуміти, за Леніним, - значить висловити в логіці понять, русі понять і лише через рух понять згідно їх *внутрішніх визначень* отримати (розкрити, осягнути) дійсний стан речей (дійсний рух) за їх *внутрішніми протилежностями*, і, таким чином, вже в саморусі, розвитку, суперечності, тобто по суті. Зауважте, здійснюється розгортання суперечності поняття в русі мислення, а отримуємо в підсумку осягнення, розкриття й відтворення дійсної, реальної, об'єктивної суперечності і доводимо до вирішення останню.

В цьому якраз і полягає суть і пізнавального потенціалу діалектичного теоретичного мислення, діалектичної логіки, сенс якої не в тому, щоб побачене своєчасно фіксувати й відбивати, зображати, висловлювати у відповідних адекватних уявних формах по типу: побачив дерево - відбив і висловив у понятті "де-ре-во", зустрів розвиток - зафіксував і виразив це явище, підглянув суперечність - зобразив не менше суперечливо, "хитро" і цей феномен. Поняття (принципи і інші розумові утворення в діалектичної логіки) - це не форми, які фіксують, а процес, який

відкриває, розкриває в бутті, в безпосередніх явищах сутність - закон, причини тощо. Те, що називається логічними формами, - це не зовнішня і не порожня оболонка, а засоби, знаряддя поглиблення, активного проникнення до сутності (осягнення необхідності, загального розвитку, суперечності, боротьби). І здійснюється таке поглиблення рухом пізнання, побудованого як розгортання суперечності, званого в діалектиці методом сходження від абстрактного до конкретного. Того самого методу, застосування якого К. Марксом в політекономії дало небачені результати.

З орієнтуванням на опанування цим методом, на формування діалектичного мислення у молоді, мабуть, і слід будувати (точніше, перебудувати) навчання філософії у виші. Поки ж замість розуміння (й навчання) суперечності частіше зустрічається імітація під діалектику, тобто звичайна банальна еkleктика, яка підміняє суть суперечності діалектикоподібними розмовами.

Опанування діалектичним теоретичним мисленням - це не просто добрі наміри, а невідворотна необхідність, що диктується об'єктивним саморозвитком матерії (не менш) даного рівня її розвиненості. Ми живемо в такий час, коли здійснюється історичний, світовий революційний перехід (стрибок) від саморозвитку необхідності у формі випадковості до продовження її саморозвитку у формі свободи, а це значить усвідомленої

необхідності - дії зі знанням справи, знанням об'єктивних законів розвитку й організації справи продовження розвитку у формі розвитку справи. Усвідомлення ж цих законів - для цілеспрямованої дії, для планомірної розвивальної діяльності - можливо лише за допомогою діалектичного мислення, побудованого як розвиток і, отже, як аналог і тим самим метод розкриття дійсного розвитку і його тенденцій у будь-якій області. Нагальна необхідність опанування діалектичної теорії розвитку повинна бути усвідомлена масами, які свідомо розвивають себе. Справа формування мислення у мас повинно отримати відповідну організацію й реорганізацію.

А як ви думаєте, чому так часто виявляються безпорадними численні практики (господарники, економісти тощо) в розумінні суті сучасного процесу суспільного розвитку? Навіть коли вони вимовляють слово "революційний", то це зовсім не означає, що вони мають поняття, володіють діалектичним змістом цього поняття й осягають з його допомогою дійсний стан речей. Недарма деякі соціологи явно плутають (ототожнюють) революцію з радикалізмом. І це зрозуміло. Нічого іншого й чекати не доводиться - не уяві ж освоювати діалектичну процесійність цього феномена. Без діалектичного способу мислення представники конкретнознання й практики не впораються з категорією

перетворення, а значить, не зможуть довести суперечність до вирішення, до становлення.

Зрозумівши це, залишається зробити зовсім небагато - почати інтенсивно вивчати, студіювати діалектику. Для цього деяким товаришам досить простягнути руку, дотягнутися до комплексу томів зібрання творів К. Маркса, Ф. Енгельса, В. І. Леніна, що роками дримають і неодмінно прикрашають інтер'єр робочого кабінету майже кожного хоч трохи керівного працівника. Змахнути багаторічний пил - і вперед!

"Ніхто з марксистів не зрозумів Маркса 1/2 століття потому" (В. І. Ленін). А як же учні й послідовники, яким було заповідано В. І. Леніним продовжувати "рухати далі справу Гегеля, Маркса й розвивати діалектику"? Один так і не подужав діалектику (у чому, до речі, В. І. Ленін не сумнівався й навіть вважав його невиправним у цьому відношенні). Інші цькували Гегеля як "дохлу собаку" й навіть вилучили з курсу навчання діалектиці німецьку філософію. Наступні стали обзивати все незрозуміле, мудре, не ясне з першого разу гегельянщиною, схоластиком. Слово "гегельянщина" стало лайкою на адресу діалектично мислездатних вчених. Одним словом, не виконали ми заповіту В. І. Леніна. І через століття не густо розуміють. На справжніх, що глибоко знають, марксистів сьогодні великий дефіцит. Що в руки не беруть невиправного

гегельянця Гегеля - це ясно, але ж не беруть у руки й К. Маркса. Зате беруться за справи, які просто приречені на невдачу без звернення до К.Маркса.

Було б проявом наднаївності питати наших господарників, чи володіють вони, наприклад, діалектичним методом сходження від абстрактного до конкретного. Так що там господарників, навіть "братів наших менших" - політекономів ризиковано питати. Хоча без цього методу неможливо створити те, що вони так обіцяли - політекономію соціалізму. А ви коли-небудь взагалі чули від наших економістів про застосування цього методу (до речі, єдино можливого) при вирішенні нових соціально-економічних завдань наших днів?! Замість цього - обіцянка авансом так званої "перебудови". Про Гегеля теж не йдеться, хоча Ф. Енгельс вважав, що неможливо зрозуміти "Капітал" Маркса, що не простудіювавши попередньо "Науку логіки" Гегеля. Він вважав неможливим, а наші економічні хлопці - не вважають. Не вважають, і все. Як то кажуть, так вони й жили ...

А все тому, що так вчили й не формували у наших людей діалектичне мислення, не прищеплювали смак до вивчення діалектики. Та й самі Гегеля толком не знали (і клопітно, і боязно). А щоб якось виправдати своє незнання, нездатність досягнути, четвертуємо його, обзиваємо. В. І. Ленін, відповідаючи на питання

О.М.Горького «про що шкодує, що не встиг зробити в житті?», міг собі дозволити сказати: «Шкодную, що не до кінця вивчив Гегеля».

Можна, звичайно, й в наші дні робити деякі відкриття й отримувати практичні результати без діалектики, за допомогою старого додіалектичного (дитинства людства), розсудкового способу мислення, відповідав зазвичай невпевненим Г. В. Плеханов, як можна й сьогодні на полюванні уразити ціль стрілою, випущеною з лука, й отримати здобич. Але навіщо стрілою, продовжував він, якщо є гвинтівка з нарізним стволом і її прицільною ефективністю. Тим більше немає виправдання нам тепер, якщо "гвинтівка" лежить поруч і буквально "іржавіє" в бездіяльності, а представники науки й виробництва не користуються цим знаряддям. Не вміють, не навчені.

А що ж ми даємо своїм навчанням у вузівському курсі філософії, чим озброюємо новобранців від науки й виробництва? Чи не стрілами допотопними? Слово "філософія" ви знайдете в розкладі вузу. Але освоєння цієї "зброї", навчання поводження з нею побудовано часто так, що користі від цього мало. Навіть у кращі часи навчання діалектиці часто було зведено до розмов про діалектику (якщо не біля). Від студента вимагалось сказати правильно найменування, визначення закону, категорії тощо. І кожен знав, що якщо запитують про це, то потрібно говорити так, а

якщо про те, то - так. Що таке матерія? Говори про атоми, "елементарні" частинки, поле, речовину, плазму. Не забудь підкреслити, що слово "елементарні" потрібно обов'язково брати в лапки, це справляє враження скрупульозності. Якщо мова про теорію пізнання, то говори про видобуток алізарину з дьогтю, про практику - давай про пудинг, який потрібно з'їсти, щоб дізнатися його смак, тощо. Відповіді зумовлюються самою постановкою питань і, як правило, за рівнем цілком відповідають цим питанням.

- Скільки і які ви знаєте закони діалектики? (Перераховує, називає)

-Зупиніться на законі заперечення заперечення.

-Це що, розповідати про те, як росте ячмінне зерно?

- Ну, не обов'язково брати приклад з ячмінним зерном, можна розкрити тему на іншому матеріалі.

- А можна я подумаю?

- Будь ласка.

- Закон заперечення заперечення - це, наприклад, коли ми беремо пшеничне зерно, кладемо його в землю, воно проростає й перетворюється на стебло ... (й пішло, поїхало).

Тож не дивно, що при такому стилі навчання рекомендують передоручити екзаменування студента машині, яка легко задасть

всі ці "а що це таке?" й прийме компетентне рішення щодо твого "це, наприклад, коли".

Не буде перебільшенням сказати, що стосовно результативності застосування діалектики випускниками ВНЗ картина складається така, ніби кудись у розташування племені, що знаходиться на рівні розвитку кам'яного віку, раптом потрапив би новенький сучасний трактор з п'ятикорпусним плугом. Можна тільки здогадуватися, як би там його "застосували" - переробили в мотики або, розібравши на частини, повісили б на себе як прикраси, зробили б культом поклоніння. Ось й у нас за кожним словом - "як вчить діалектичний матеріалізм ...".

Нас може дещо втішити те, що деякі натуралісти й зі своїм "ефективним знаряддям" поводяться подібним же чином. І не в кам'яному столітті, а в вік електроніки, можуть спокійнісінько зняти з верстата програмний пристрій, щоб "не заважав", і токарити вручну, а супервисокоєфективний "пристрій" демонструвати екскурсантам, комісіям як "гордість підприємства".

А якщо серйозно, то не може в принципі стати методом, способом мислення, способом отримання нового знання все те, що вчили (і як вчили) з філософії у ВНЗ. І навіть якщо викладачі будуть прагнути, як це їм пропонується, підшукувати "свіжі", найбільш "життєві" приклади з-поміж останніх сучасних даних

природознавства, які "підтверджують положення діалектичного матеріалізму", це не змінить суті справи й не виправить становище, бо ніякий приклад, ніякий найбільший "очевидний" факт або явище, взяті у формі об'єкта, не в змозі розкрити закономірність, тим більше загальну. "Емпіричне спостереження, - попереджав Ф. Енгельс, - саме по собі ніколи не може довести достатнім чином необхідність ... Загальний закон конкретніше, ніж окремо взята певна форма руху" [14, 544]. І цим винесено вирок, у тому числі й нашому способу навчання.

Оригінальність ситуації полягає в тому, що слухачів переконали активно заперечувати проти зведення діалектики до суми прикладів, критикувати яке буквально увійшло в моду і є мало не ознакою хорошого тону. І в той же час, на кожному кроці зводять-таки до нещасної суми. Але ще оригінальніше те, що не можуть не зводити. При існуючому способі навчання, коли в основі його з самого початку передбачається вивчення визначень, понять, принципів, номенклатури категорій тощо й потім прикладання, примірювання до дійсності, нічого іншого не варто й чекати.

Зведення постійно відтворюється самим способом навчання. Всі згадані теоретичні положення, даровані у вигляді форм мислення, слухачі запам'ятовують, вимовляють, виголошують, повторюють на вимогу, відтворюють у словесній формі. А потім

починається їх "підтвердження", "наповнення об'єктивністю, дійсним змістом". Викладач запрошує звернутися до дійсності, зануритися в "гущу життя", приєднатися до пошуків діалектичних образів, виявлення життєвих ситуацій, епізодів, які наочно проявляють свою діалектичність, до підбору діалектікоподібних процесів у найрізноманітніших областях дійсності, найбільш вдалим для даного випадку, таких, що підводяться під те чи інше визначення, поняття, принцип діалектики, точніше, під уявлення, що виникло при прослуховуванні й вивчанні (заучуванні) теоретичних визначень у навчальному курсі діалектичного матеріалізму. Забувають при цьому застереження В. І. Леніна про те, що "підведення маси випадків під загальний принцип не є діалектика" [35, 298], це - "містифікація", "порожня ідеологія", "фальшиве застосування діалектики". Саме за це критикували Лассаля і К. Маркс, і Ф. Енгельс, і В. І. Ленін.

Хто не знає сакраментальної фрази: "це ще одне підтвердження діалектики"? Не встигне натураліст відкрити щось нове, а філософ вже тут як тут з цієї самої фразою на вустах (ім'ям закону діалектики ...). Добра наука, яка тільки для того і існує, щоб її підтверджували. А чи потребує вона нескінченного підтвердження й таких старателів-доброзичливців? І чи в цьому матеріалістичність діалектики й завдання її представників, щоб "вимивати"

діалектично блискучі самородки, тобто вишукувати доступні спогляданню форми буття, які яскраво демонстрували б свою діалектичність?

Доходить до того, що подібні діалектикоподібні "життєві явища", яким призначено засвідчувати об'єктивність положень діалектичної теорії й розсіювати підозри в беззмістовності, "абстрактності", апріорності останніх, розфасовують і розкріплюють за відповідними законами й категоріями, підводять під їх визначення, ставлять на "бойове чергування" як еталонний приклад для обслуговування кожного з них. Вони так і кочують з одного навчального посібника до іншого. Якщо мова заходить про категорії випадковості і необхідності, то буде падіння цегли на голову перехожого. Якщо йдеться про закон переходу кількості в якість, то, як правило, наполегливо випаровують воду (довгий час "чергував" приклад яровизації пшениці). "Причина й привід" - тут вже десятки років не обходиться без вбивства кронпринца в Сараєво й початку першої світової війни. Корпускулярно-хвильова природа світла стає невіддільною частиною категорій переривчастості і безперервності, а спеціальна теорія відносності - категорій простір - час. Періодична система Менделєєва - це "торжество закону переходу кількості в якість" тощо. І все це робиться під гаслом зв'язку з життям, з фактами й даними науки, сучасністю, під виглядом наповнення

діалектичних положень об'єктивним змістом, конкретизації законів і категорій діалектики, таких без цього "абстрактних" і "неконкретних".

Дуже поширений і такий "діалектичний" підхід, коли для "підтвердження" і "доказу" граничної загальності законів діалектики рекомендується знайти аналоги, дати комплект прикладів з усіх трьох сфер - природи, суспільства й мислення. Це надійна ознака абсолютного нерозуміння діалектики взагалі й природи загальності особливо, бо показником загальності зовсім не є присутність деякого спільного, схожих властивостей, якостей у всіх речах. З яких це пір загальне в діалектичному матеріалізмі стало означати всюди бути, існувати в кожному шматку речовини, існувати у формах буття? Загальне - взагалі не в межах форм наявного буття. Тільки що, буквально на попередній лекції, втовкмачували студенту, що єдність світу зовсім не в бутті (чого не розумів вульгарний матеріаліст Е. Дюринг), а тепер радимо "перелопачувати" форми буття в усіх сферах, порівнювати й знаходити спільну ознаку, схожу властивість, властиве всім їм, яке існувало б у всіх речах і стало, таким чином, показником, критерієм граничної загальності.

Такий підхід, коли загальне двох речей визначається за наявністю і в тому, і в іншому чогось третього, Ф. Енгельс називав

"дитячим поглядом". Не бентежить і те, що загальне в цьому випадку буде продуктом нашої розумової діяльності (що узагальнює, об'єднує), а не об'єктивного процесу.

Саме таким шляхом - емпіричним і споглядальним, натуралістичним, що заохочується аналітичним методом мислення, - ми й ведемо своїх учнів в пошуках доказів загальності діалектики. Дивись навколо і переконуйся, що всюди є діалектика. Куди не кинь - у діалектику потрапиш. А викладач - це свого роду екскурсовод по діалектичних місцях. Подивіться ліворуч: перед вами природа нежива, і тут ми маємо діалектичні картини (корпускулярно-хвильовий дуалізм, симетрія-асиметрія тощо). Подивіться праворуч: перед вами типові представники живої природи. І тут знову ж таки в наявності діалектика і її закони. Наявність асиміляції й дисиміляції, мінливості й спадковості, збудження й гальмування - тому підтвердження. У суспільстві - теж не без діалектичних законів: діалектика продуктивних сил і виробничих відносин, боротьба класів, антагоністичні суперечності і неантагоністичні тощо - все на виду. Там, трохи лівіше, чітко проглядається «боротьба», а ось тут, правіше, - «єдність». Можна зупинитися і розглянути уважніше.

Питаєте, як щодо суперечності в соціалістичному суспільстві? Ну, що ж, бувають, звичайно, "ще", "поки", "іноді", "на жаль",

"окремі суперечності", "мають місце", "зустрічаються в окремих випадках", "часом" (хоча це "не типово"), але їх "слід вчасно виявляти й позбавлятися від них", потрібно "виявляти", "класти край", "долати", "викорінювати" (ніби суперечності - це якісь недоліки, вади, прорахунки й мало не неподобства). Хоча всі вони краще, ніж "жахливі" антагоністичні, але все одно "далі від гріха". У соціалізмі рекомендується знаходити й колекціонувати приклади "єдності", "гармонії". "Поза те, що ще є недоліки, все ж єдності тут (при соціалізмі) більше, вона зустрічається частіше".

«Пора, давно пора відновити в правах єдність, а то все боротьба, та боротьба. Судіть самі, - кажуть, - хіба колектив, що роздирається суперечностями й незгодою, з постійними чварами, сварками тощо, краще, ніж єдиний, дружний, згідний? Отож! Це так очевидно. Навіщо всякі там суперечності потрібні нашому суспільству? Краще єдність, дружба, патріотизм».

«І нарешті, - каже "екскурсовод", - зверніть увагу на третю сферу - свідомість, мислення. Всім видно? Тут все ті ж закони, що й у двох попередніх. І це "підтверджує" загальний характер діалектики. Тут, звичайно, потрібно бути обережним, стерегтися, щоб не зісковзнути в ідеалізм. Де-де, а в сфері мислення таких пасток вистачає, на кожному кроці таяться гносеологічні корені ідеалізму, які слід викорінювати. Тому - «більше уваги фізіології

вищої нервової діяльності: про дратівливості, рефлекси потрібно говорити, не забуваючи згадати про "біосоціальну природу людини"». «Не залишати місця абстракції й гегельянщині, чужій й незрозумілій народів! Неконкретності - бій!»

Ось так і виходить, дивись навколо, й уважніше, та за допомогою викладача - досвідченого філософського слідопита - і "переконуйся", що навколо повнісінько діалектики, аж кишить, що називається — не перепливеш. Потрібно тільки вміти розпізнавати. Завдання науки діалектики нібито в тому і полягає, щоб більше видивитися явищ в найпотаємніших місцях, в найдальших закутках всесвіту (особливо цінуються картинки, здобуті з мікросвіту), які діалектично виявляють себе, й дати їм "філософську інтерпретацію", "філософське бачення", "філософське осмислення", "філософське обґрунтування". Наскільки все це "науково", можна прочитати вже в першому томі повного зібрання творів В. І. Леніна. (Так це ж треба прочитати!) Але досить прикладів про приклади. Зауважимо тільки, що саме так у нашому навчанні здійснюється пізнання, точніше, розпізнання діалектики і її "анатомії", попередньо убитої й розчленованої на шматки. У живого організму немає частин. Частини є у трупа, говорив Гегель. Так по частинах і вивчають вбиту (акуратно розрізану на рівні частини - "онтологію", "логіку", "теорію пізнання"). І страшно

дивуються, чому ці зістиковані, «зшиті», «склеєні» частини попередньо розчленованого організму не живуть живим життям. Одні вважають, що цього домогтися можна шляхом введення слова "тотожність", інші - "єдність", треті - "збіг". Характерно, що дивуються ті, хто вчить слухачів препарованій "в анатомічці" діалектиці і її "побудові". Ті, кого навчають, взагалі нічому не дивуються. Їм ніколи й нема чого дивуватися. "Так вчить діалектичний матеріалізм", - і все тут. Так вчить викладач. І екзаменує, до речі, теж^[21*].

І це тоді, коли викладання філософії покликане долати споглядальність, емпіризм, аналітизм, які отримані стихійно й буквально переслідують сучасну людину, науку, виробництво (як і припускав Ф. Енгельс) й виробляти, в учнів діалектичний спосіб мислення, який стихійно не виробляється.

При нинішньому ж способі навчання, якщо і вдається зробити випускників матеріалістами, то діалектиками - ні. Світогляд у студентів формується матеріалістичний, але матеріалізм цей у них найчастіше на рівні елементарного, домарксистського, недорозвиненого, недіалектичного, стихійного, натуралістичного, метафізичного матеріалізму (реалізму). І це при наявності високорозвиненої суспільної революційної практики. Видно, дуже вже відсталими, застарілими є наші способи навчання, раз вони не

в змозі дати справжній матеріалізм - діалектичний, доведений до історичного матеріалізму й теорії наукового соціалізму. Ми, виходить, готуємо не практичних матеріалістів, а матеріалістів локківського штибу, натуралістів, причому, юних натуралістів, рівень яких відповідає історичній юності матеріалізму, застарілого у своїй юності - наївного, простакуватого, раннього, незрілого, грубого, неповноцінного.

Такий "інфантилізм" не тільки не прикрашає молодого фахівця (і його старшого наставника), але й шкідливий. Шкідливий такий спрощений матеріалізм і тим, що, ставши переконанням, заміщає собою в світогляді юних справжній, дієвий матеріалізм, сіючи ілюзорну задоволеність; і тим, що з позицій такого матеріалізму потім деформовано розглядаються, аналізуються й оцінюються всі явища, події, проблеми.

Через свою діалектичну незайманість наші випускники схильні до світоглядної нестійкості, хитання.

У свою чергу, примітивний, споглядальний матеріалізм, що міцно звив гніздо у вузівському викладанні, буквально паралізує діалектику на перших кроках навчання. Це його породженням є вивчення діалектики по типу розглядання діалектікоподібних натюрмортів (*nature morte* - змертвала природа). І не бентежить викладацьку братію, що це - типова споглядальність,

розкритикована ще К. Марксом та й самим лектором, декількома днями раніше. Правда, то було у викладі іншої теми, під іншою рубрикою - "обмеженість метафізичного матеріалізму", а тут розділ "матеріалістична діалектика" тощо. Що це і є хворобою споглядальності, яка прагне отримати діалектику у формі об'єкта, часто не підозрюють. Споглядальність - рідна сестра еклектики. Нерозуміння природи практики в її революційно-перетворювальній суті (і, відповідно, нерозуміння того, що речі повинні бути піддані в процесі практики зміні, перетворенню і під впливом суспільної людини перестати бути собою, щоб стати собою в змісті знання, тобто об'єктивною істиною) не дозволяє дати правильне розуміння діалектики.

У цьому - найслабше місце нинішнього навчання діалектиці. Навчання, що не знає діалектичної практики, тобто, що не виходить з практики відповідного діалектичного рангу і не доводиться до завершення в практиці, залишається безплідним, нерезультативним. І ніякі найвитонченіші методичні та дидактичні, емоційні й тому подібні способи не поправлять справу, не покриють гріх споглядальності. Ніхто з викладачів філософії не зможе подолати той самий фатальний недолік, який притаманний всій домарксистській філософії, і виражений в словах К. Маркса, які стали афоризмом: "Філософи лише по-різному пояснювали світ, але

питання полягає в тому, щоб змінити його" [1, 4]. Ось і в навчанні: пояснюють філософи, пояснюють, але без участі в революційно-практичній зміні навчальний результат - мінімальний. Без практики неможливо довести навчання діалектиці до діалектики навчання й, таким чином, продовження її, аж до застосування й перетворення в безпосередню продуктивну силу. А без оволодіння масами діалектика не стає матеріальною силою.

Більш того, виходить, що ми, замість подолання стихійного механіцизму, споглядальності й емпіризму у наших вихованців, самі насаджуємо, культивуємо своїми методами навчання антидіалектиці. Із завзятістю, гідною іншого застосування, висувається, наприклад, вимога наочності в навчанні діалектиці, в найбільш беззастережній, категоричній формі пропонується застосування буквально на кожній лекції з філософії технічних засобів навчання.

Не претендуючи тут на докладний розгляд цієї проблеми, слід ще раз, як було обіцяно, нагадати, що ніхто ще ніколи не бачив і не міг бачити або сприймати якимось безпосередньо-чуттєвим чином діалектику і її елементи, розвиток, саморух, суперечності тощо. Все це, як ми вже відзначали, можна тільки зрозуміти, тобто досягнути теоретичним способом через рух понять. І в фізиці, і в суспільному русі видимість, кажимість не виражають сутності. Це безсумнівно.

Ось і вчить мистецтву теоретичного мислення, діалектичного методу розкриття сутності через суперечності, а не розгляданню діалектикоподібних картинок, епізодів тощо. Інакше можна привчити тільки пересипати побутову мову філософськими термінами. Звідси беруть початок висловлювання на кшталт "діалектичний, якісний стрибок у поступальному соціальному розвитку колективного господарства", "діалектика рисосіяння на сучасному етапі" тощо. Слово "діалектика" взагалі схильні вживати для посилення вираження значущості сказаного. Плутанина або неполадки в управлінському апараті комбінату, міністерства, неподобства у сфері обслуговування міста, бюрократична тяганина в установі - все це, виявляється, "окремі" "прояви суперечностей соціалізму".

Такими є результати навчання діалектичному методу антидіалектичними методами. Ті, хто все-таки стають у викладанні на такий шлях, або зовсім не знають свого предмету, або безпринципні люди, що зраджують свою науку, байдужі до її долі й долі тих, кого вони навчають.

Справедливим буде сказати, що не вся вина за заплюження філософії лежить на викладачах. Дуже вже багато категоричних вказівок і приписів отримують вони і їх предмет. Особливо настійно рекомендується прив'язувати філософію до профілю вузу,

факультету. Однак розфасована за спеціалізаціями філософія вироджується в позитивізм.

Вимоги неодмінно включати в курс діалектичного матеріалізму безліч відомостей про поточні події, починаючи від останніх відкриттів фізики й закінчуючи сезонними завданнями сільського господарства, буквально добивають авторитет цього предмета. А скільки в екзаменаційних білетах питань, які не мають ніякого стосунку до філософії?!

Взагалі суспільствознавців привчили до думки, що їх завдання в тому й полягає, щоб підтверджувати й апологетично схвалювати, прославляти всі підряд рішення й постанови з будь-якого питання, навіть якщо зміст цих рішень їм невідомий чи зовсім протилежний тому, що вони прославляли півроку тому. Це подається незмінно як (черговий) крок вперед, як "ще одна славна віха в нашому подальшому розвитку".

Разом з тим за всі рішення, що не виправдали себе, суспільствознавці виявляються відповідальними. І хоча, коли приймалися ці рішення, їх думки ніхто не питав, тепер тільки й чути: "Куди дивилися суспільствознавці? Відірвались від життя, схоластичним теоретизуванням займаються".

Ми вже говорили про такі адміністративні підніжки філософії, як категоричний припис "прив'язувати" філософський курс до

профілю вишу, факультету, професії, спеціалізації. Вважається, що так можна підняти авторитет філософії в очах природничників, привернути увагу й викликати симпатії до непрофільного предмета, а головне - "конкретизувати" "загальні", "абстрактні" положення філософії, "наповнити" їх конкретним змістом і зробити, нарешті, цю науку "змістовною", "евристичною", "пов'язаною з практикою, з життям", "корисною".

Погоджуватися з таким приписом ніяк не можна. І річ тут не тільки в тому, що викладач-філософ просто не в змозі бути знавцем всіх галузей, які значаться в спеціалізації природничого або технічного вузу, й залишатися на висоті сучасного рівня знань (будь-який студент даного факультету, природно, знає більше, ніж прибулець-філософ, і йому "ріже вухо" акцент напівзнайки-викладача).

Разом з тим натуралісти настільки звикли до "прив'язаного" до їх науки філософа, що схильні навіть дорікати: "Неподобство, десяток років б'ємося над такою проблемою (медичною чи, біологічною, сільськогосподарською тощо) на самоті, а куди дивляться філософи?" Звичайно ж, як завжди, не туди, куди треба. Замість того щоб зосередити увагу на своєму предметі й вдосконаленні навчання йому, філософи, почувши черговий закид, черговий раз каються, визнають критику "абсолютно

справедливою" і своєчасною, спішно виділяють з-поміж себе кілька персон (й аспірантських місць), закріплюють їх довічно за даною галуззю, формулюють відповідні дисертабельні теми з "оригінальними" назвами: "Філософські питання ... сучасного природознавства" (біології, фізики, хімії, фізіології, кібернетики тощо), або "Актуальні питання ... ", або " Деякі сучасні питання ..." тощо. Чи будуть там відповіді, які цікавлять дану "підопічну" науку, - це велике питання. Поки що ніхто з них нічого не відкрив. Ці гібриди - філософи серед природознавців і натуралісти серед філософів - живуть між природознавством і філософією на "нічийній землі", снують туди-сюди по "нейтральній смузї", з'ясовують стосунки, навіть розмовляють на особливому жаргоні з суміші філософських і природничо-наукових термінів ("абстракти", "конструкти", "транслятори", "абстрактні об'єкти" тощо). До такого стану справ давно звикли, й всіх він начебто влаштовує. Задоволені натуралісти - буде на кого нарікати в разі невдач (філософи "отримають" своє за недостатнє методологічне забезпечення природничників). Задоволені й філософи - знімається підозра й можливе звинувачення у відриві від завдань, від потреб, від життя, від науки й від багато чого іншого. А що все одно "дадуть" за "недостатній ще зв'язок", за "невикористані резерви" її зміцнення тощо, так до цього їм не звикати.

І чого тільки не роблять доброзичливці філософії, щоб "уберегти" її, а то й "врятувати" від абстрактності, неконкретності, невизначеності й, відповідно, захистити від звинувачень, що це, мовляв, наука про все й ні про що певне. Біда в тому, що нерідко самі філософи, повіривши в "обґрунтованість" такої претензії й не вміючи показати (а то й самі не знаючи цього), що філософія конкретніша за будь-яку конкретну науку й точніша за будь-яку з тих, які вважаються точними, починають здійснювати акції з "виправлення" положення, вживати заходів щодо нещасливої "конкретизації". Робиться це шляхом перетягування природничих понять в філософію й зведення їх у ранг філософських категорій. Так прямо і говориться, що пора надати такому-то просто загальному конкретно-науковому поняттю "статус" (модне слівце) всезагального й надалі іменувати філософською категорією. Наївні, вони думають, що таким способом розв'язали всі проблеми: і конкретизації, і зв'язку з життям, і авторитету своєї науки, і довіри з боку натуралістів!

Вважають, що варто вскочити на підніжку швидкоо поїзда успішного природознавства, примоститися десь у "тамбурі" (де добрі люди, там хата не тісна) - і успіх забезпечений, у тому числі й спільне прибуття на чергову станцію слави й пошани. Тепер і ми не ликом абстрактним шиті. Дивіться самі, колеги: і у вас "елементи", і

у нас "елементи", і у вас "структура", і у нас. У вас "система" - й у нас. А "інформація"? Була ваша, стала наша (замість "застарілого" відображення). Так що ми - свої. Хлопці, нумо дружити.

Перелік понять, покликаних "збагатити", "конкретизувати", "запліднити" філософію, можна було б продовжити, але не варто. І так вже створили в уяві мас образ філософа, що стоїть на жвавому перехресті природничих наук з простягнутою рукою.

А хіба не є показником рівня організації викладання філософії у вузі сам факт необхідності доводити, що викладач філософії повинен вчити саме філософії й розкривати її, як струнку й строгу теорію зі своєю внутрішньою логікою?

Але якби проблема була лише в тому, щоб усунути перешкоди, що накопичилися, прибрати нашарування, які гальмують, - і філософська освіта попливе вперед, набираючи швидкість. Ні, не швидкості, ні, тим паче, прискорення не буде самих по собі. Ефективний спосіб руху навчання потрібно ще створювати, формувати. Після розчищення авгієвих стаєнь тільки й почнеться найскладніша - творча - робота зі створення нового стилю навчання, який ґрунтується і функціонує на новій основі - інтенсивного руху, який постіно прискорюється. Як не треба вчити, всі ми знаємо. Всі за перехід від екстенсивного способу навчання до інтенсивного. Але чи не станеться так, що, отримавши свободу

ініціативи й творення, вчителі філософії не знатимуть, що з нею робити? От якби хтось усунув всі недоліки й ще й затвердив би (приніс, встановив, забезпечив тощо) на замість них "доліки", тоді інша річ.

Вся справа - в справі, а викладачі так люблять слово. Хлібом їх не годуй - дай поговорити. Уявляю, як "дістанеться" екстенсивщині на словах, як її красиво вилають, затаврують і як розхвалять, розпишуть інтенсифікацію й прискорення взагалі. І поки не включають ці слова в усі тексти лекцій, навчальні програми та навчальні плани (і не перевіряють багат шаровими перевірками наявність цих слів у всіх текстах), не заспокоються (хіба не оновлення текстів лекцій називається у нас "оновленням" і "перебудовою"?). Звичайно, додасться цитувань, у тому числі про шкоду цитування. На цьому буря в склянці води зазвичай закінчується.

Говоріння - наша кара. Але ще більша кара - це говоріння про шкоду говоріння й підміна ним справи. Цього слід було очікувати. І від викладацької братії в першу чергу. Вони ж наставники. Ось і бачать суть своєї роботи в рекомендаціях словесних і повчаннях (замість творення).

Нелегке це завдання - так організувати систему навчання, так побудувати процес його, щоб зовсім виключити найменше

муштрування інформацією, нафаршировування сумою фактів, визначень тощо, зробити нормою навчання філософській культурі мислення за діалектичним ТИПОМ, мистецтву діалектичного аналізу і, отже, діалектичному аналізуванню.

При цьому не зовсім підходить слово "навчати" (рос. обучать. - пер.), особливо з огляду на значення слова "учэба" в тлумаченні В. І. Леніна й Н. К. Крупської (учеба = муштра = школа). Діалектичне мислення "вишколити" неможливо. Мова повинна йти не стільки про навчання, як про виховання мислення, формування способу мислення й активної участі (місце і роль) в цьому процесі викладача.

Тонка й складна ця справа - забезпечення передачі молодим людям не просто знання, а знання, що перетворюється в спосіб отримання нового знання, в метод. Не в трактуванні нового, що вже виникло, не в тлумаченні, інтерпретації, описі небувалого явища, яке невідомо звідки "вискочило", не в баченні його, як такого, що вже постало, а в перед-баченні, більш того, в практичній організації умов для його необхідного виникнення, становлення відповідно до суспільної необхідності - ось у чому суть і завдання.

Змінюється зміст семінарських занять. Семінар цінний самою "кухнею" осягнення суті законів діалектичного матеріалізму в їх дії,

в їх роботі з розкриття сутності законів реальних речей, дійсного руху, але вже як розвитку. Семінар - це творча лабораторія з творчого навчання творчості, в якій здійснюється не закріплення прослуханого й прочитаного, а формується філософське мислення, здатне доводити окреме, одиничне до загального, до вираження його в особливому, розгортання як суперечності. Тут формуються поняття, розуміння аж до поняття поняття. Здійснюється доведення дійсного розвитку до поняття розвитку й розвитку поняття. В усупільненого людства цей "механізм" вироблений, потрібно, щоб він став надбанням індивіда. Надбанням не в сенсі придбання, присвоєння, впізнавання тощо, а в сенсі перетворення в зміст руху пізнавання індивіда, в спосіб руху його життєдіяльності й спосіб мислення і практичної дії.

Найменша "груба робота" в справі навчання, зведення заняття до горезвісного уточнення понять, запам'ятовування положень, до контролю, перетворення останнього на самоціль, тиск з боку викладача викликають активну протидію з боку студентів і, таким чином, розтрату їх енергії на "творчість" пошуку нових форм ухиляння, ухилення від рутинної, нецікавої роботи на семінарському занятті.

Одна річ, коли керівник семінарського заняття в ролі контролера й реєстратора вислуховує й оцінює відповіді, в ролі

"дядька" пильно стежить за порядком і старанною поведінкою студентів, і інша - коли він активний організатор всього процесу поглибленого осягнення досліджуваних проблем, вміло веде студента від успіху до успіху (і це дуже важливо).

Викладач постійно ставить питання "Чому це так?", не дає студенту ні найменшої можливості й приводу до бездумного заучування, привчає жодного положення не брати на віру, вимагати доказів, наукового розкриття й обґрунтування потреби в них як необхідного моменту об'єктивного розвитку. При цьому студент отримує матеріал у його генетичному розвитку. Потрібно, щоб студент навчався на зразках дії самого викладача на занятті, побудованому, у свою чергу, за діалектичним типом, навчався його стилю й способу мислення. Точніше, студент навчається не стільки безпосередньо від викладача, скільки від колективності, яка організується й спрямовується викладачем так, щоб це загальне найефективніше ставало надбанням кожної окремої особистості. Точніше, яка організується не окремим викладачем, а всім стилем роботи, організацією, способом навчання й життєдіяльності студентів у даному ВНЗ, на кафедрі тощо.

Одним з показників вдалого семінарського заняття можна вважати й те, чи продовжують студенти на перерві обговорювати

порушені на занятті теоретичні проблеми чи легко переключаються на обговорення футбольно-хокейних проблем.

Резерви, мабуть, криються не тільки у відмові від нерезультативної, але дуже живучої традиції перетворення семінарів у спосіб закріплення матеріалу, прочитаного на лекціях, а в зміні характеру самих лекцій. Щонайменше, не слід перетворювати їх у відчитування курсу, озвучування тексту. Тим більше такого, який студенти можуть прочитати в літературі. Це, крім іншого, дуже неекономне використання лекційного часу й взагалі можливостей лекційної форми роботи. Все, що студенти можуть прочитати й зрозуміти самі, весь інформаційний матеріал не слід проговорювати на лекції. Там - тільки поглиблення знань, доведення до розуміння, до формування поняття й всього, що неможливо самотійно або поодиноці освоїти. Не тлумачення, пояснення, роз'яснення термінів, а формування понять як форм (знарядь) розкриття закономірності, причини, необхідності.

Головна ефективність лекції - в безпосередньому спілкуванні викладача зі студентами, але не як "я" і "вони", а тільки як "ми". Такий наголос повинен стати основним у лекційній роботі. Викладач - не переносник, разносник знань, а організатор формування того, що навіть не є просто знаним і що формулюється, здійснюється у власне спілкуванні, але спілкуванні не між

викладачем, з одного боку, й студентами - з іншого, а спілкуванні всіх, включаючи і викладача, організованому досвідом й організаторською майстерністю викладача. Тільки через спілкування (колективність) загальне суспільних відносин перетворюється на загальне поняття.

Як уже зазначалося, колективність потрібна тому, що іншого способу отримати, виробити у молодій людині загальне поняття не існує. Ось і слід забезпечити того, хто навчається діалектики такого роду, основою для формування загальних діалектичних понять, організувати таку форму колективності, яка в змозі була б здійснювати інтеграційну роботу на загальнодіалектичному рівні. І це не тільки в масштабі аудиторного заняття, а всієї життєдіяльності студентів у вузі, на кафедрі, в країні.

ВНЗ, кафедра взагалі повинні стати суспільством майбутнього в мініатюрі. Тут організовуються діяльність і, відповідно, суспільні відносини завтрашнього дня. Включена до активних дій молода людина тут формується безпосередньо як сукупність (ансамбль) таких суспільних відносин. Сприймавши їх і зробивши способом своєї життєдіяльності, вона буде потім мати свого роду еталон, ідеал для побудови справи на новому місці. Семінарське заняття, лекція й організація роботи на них повинні розглядатися як один з моментів вузівського навчально-виховного комплексу, всієї

життєдіяльності колективу вузу в цілому. Слід також подолати традиційну однобічність, коли викладач читає лекцію для свого задоволення, а студент старанно слухає для його (викладача) задоволення, але залишається пасивним споживачем, а не мислителем, або механічно, бездумно записує слово в слово почуте.

Засвоює слухач те, що йому говорять, чи все красномовство лектора для нього не більше ніж шум, струс повітря? Розуміє чи вже давно втратив нитку й махнув рукою на те, про що йдеться (все одно нічого далі не зрозуміти), й заглибився у свої думки, вельми далекі від обговорюваної теми? Думає разом з викладачем або бездумно ковзає по поверхні, вловлюючи лише звучання слів (які ледве встигає записувати дослівно, якщо вимагає лектор конспектувати його лекцію)? Всі ці "кляті питання" повинні постійно крутитися й не давати спокою викладачеві. Більш того, всі вищезазначені відхилення він повинен прийняти на свій рахунок як результат власної нездатності оволодіти ситуацією.

Перебіг і результативність лекції істотно залежать від того, як діє сам викладач — чи не читає й він бездумно свою відпрацьовану, обкатану, прилизану, затверджену на кафедрі дорогоцінну лекцію? Чи не зчитує з писаного як по писаному? Я знав таких лекторів, яким студенти в перерві перегортали кілька

сторінок тексту, а вони все одно продовжували читати, не помічаючи пропуску. Тоді бешкетники перегортали кілька сторінок у зворотну сторону, а той продовжував читати вже читане. Звичайно, такий завжди буде за те, щоб лекції читалися строго по тексту. Не можна сказати, що подібні лекції зовсім не корисні студентам. Повинен же майбутній викладач навчитися і тому, як не треба викладати, ясно собі уявити, як він буде виглядати з боку.

Ні з якого предмету не варто лекції не тільки читати по тексту, а й взагалі "читати", тобто видавати, підносити матеріал слухачам, "обдаровувати" їх істинами, рішеннями, визначеннями у всій номенклатурі останніх. Їх потрібно відкривати як би заново на лекції, причому самим студентам відкривати під керівництвом викладача. Лекція - це бесіда розумних людей, зацікавлених в отриманні істини. В процесі такої наукової бесіди студент думає разом з викладачем як зі старшим колегою по спільній справі й спільній меті, вони разом осягають таємниці науки. Ясно, що тут виключені проповіді, неприпустимі декларативність, проголошення в готовому вигляді істин, понять, готових форм мислення без розкриття їх історичного шляху до себе без генетичного висхідного розгортання їх філогенезу в онтогенезі. Але ж саме "результати" зазвичай видаються студенту "щедрою рукою". Їх рекомендується

утримувати в пам'яті, записувати, конспектувати. Цим, як правило, навчання й вичерпується.

Тим більше не варто витратити дорогоцінний час на диктування формулювань, які є в будь-якому підручнику. Виклад матеріалу має бути побудовано таким чином, щоб студент, захоплений логікою розкритого викладачем предмета (а не майстерністю викладу - останнє повинно бути "прозорим"), міг сам домислювати, відчувати радість першовідкривача, відчувати себе співавтором "відкриття" предмета. Творче напруження розуму, інтерес (підтримуваний учителем), прагнення дізнатися, що ж далі, і, отже, співучасть у розвитку ідеї є гарантією того, що зміст лекційного матеріалу глибоко западе у свідомість і душу молодій людини. Друге надзвичайно важливо. Лише доведення того, що викладається до почуття, може перетворити знання в переконання.

Нерідко великі надії на лекціях покладають на емоційність. Але чомусь при цьому мають на увазі емоційність лектора, викладача, якому рекомендується її демонструвати по ходу лекції. Мова ж має йти про емоційний стан студента, який викликається почуттями, роздумами і хвилюванням у процесі заглиблення в таємниці науки, які відкриваються ним разом з викладачем. Останній не ви-кладає, не дарує йому дорогоцінні істини, а як би разом з ним добуває їх тут, зараз, на цій лекції. Кожен присутній на

лекції повинен бути впевнений, що лектор саме з ним розмовляє, довіряє йому, не сумнівається в його здатності все це зрозуміти, все це відкрити.

Говорити з аудиторією, мабуть, потрібно так, щоб твої співрозмовники змушені були вирішувати створювані тобою суперечності (вірніше, відтворювані тобою суперечності, що мали місце в історії пізнання й науки). Результат буде безцінним, тому що він народжувався й розвивався з їх участю, а не був дарований, підкинутий для взяття до відома й складання на іспитах. На лекції повинна постійно витати практична потреба в кожній досліджуваній теоретичній формі.

Якщо лекції будуються на такій основі, що студент виступає суб'єктом виховання, то чому б йому не запропонувати співавторство у підготовці до лекції? І саме до лекції, а не до семінару. Наскільки глибші знання можна дати людям, які з даної теми заздалегідь прочитали необхідний мінімум літератури! Викладачеві не потрібно втрачати час на виклад елементарних речей, слухачі розуміють з півслова й можуть стежити за думкою (за логікою предмета, а не за перебігом твого викладу). Він може без поспіху повести студентів до самих глибин проблеми, що розкривається, забезпечуючи слухачам можливість думати разом з собою. Більше задоволення від лекції при цьому отримує і студент.

Він тепер не пасивний споживач того, що подадуть, а як би отримує вексель на активність, на осмислення, на творчість, на доведення до розуміння і, отже, на задоволення від результативності своєї праці.

Крім того, студент, йдучи на лекцію такого типу, напевно знає, що лекція ця буде унікальною й неповторною. Те, що відбудеться на даній лекції, при даній зустрічі, неможливо вітворити іншим способом, цього не знайти (й не може бути) в жодному підручнику, не замінити жодної книгою. Мається на увазі не надавання на лекції відсутньої в підручниках інформації, новітніх даних тощо, а щось таке, що підводить слухача-співрозмовника (на відміну від читача) до розуміння самої суті й сенсу досліджуваного. Як неможливо переказати зміст симфонії й викликати у співрозмовника почуття, що виникають при безпосередньому її прослуховуванні, так неможливо переказати, списати таку лекцію. Більш того, кожна лекція - прем'єра, неповторна.

Так ось, якщо скористатися наведеним порівнянням, то завдання лектора - забезпечити аудиторію такою "музикою", яка не просто викликає у слухачів потрібні йому почуття, але формує їх, утворює, що можливо лише шляхом включення того, хто формується, не в зал для глядачів, а в оркестр і не пасивним слухачем, а оркестрантом, який лише в процесі створення музики

(спільно з іншими в єдиному ансамблі) формуватиме цим самим і себе, свої почуття як особисті суспільні почуття.

Хочеш навчити слухати, розуміти, відчувати музику - вчи грати, більш того, складати, створювати музику. І не тільки музику й навіть не тільки твори всіх інших видів мистецтв, але всю людську культуру, матеріальну і духовну. Не менше! Така попередня умова успіху (результативності) навчання будь-якого роду діяльності й формування філософського рівня культури мислення й почуттів. Саме лекція може стати дуже важливим пунктом зв'язку, координації й управління всім процесом цілеспрямованого виховання всебічності.

Якщо виходити з того, що лекція - це бесіда групи дуже зацікавлених у вивченні даного предмета товаришів, впевнених, що без успішного швидкого його освоєння буде завдано шкоди практичним справам загальносуспільного масштабу тощо, то колектив повинен бути зацікавлений в участі старшого товариша-викладача не як контролюючої й навіть не організуючої інстанції (самоорганізація може це зробити не гірше), й не в його знаннях (знання можна знайти в книгах і бібліотеках), а як носія певного живого соціального досвіду. Причому важливий не загальнолюдський історичний досвід, який відомий і відлито у певних формах понять, теорій, доступних і без лектора, а досвід

перетворення цього загального досвіду усупільненого людства в надбання кожного окремого індивіда. І тут особисте спілкування з людиною, яка може розкрити крок за кроком генетичне розгортання такого перетворення, нічим не замінити (правда, потрібно, щоб ця людина вміла це робити).

Нарешті, надзвичайно важливе й незамінне тут і те, що лише живий свідок, практичний учасник живого життя попередньої історичної епохи, з її конкретно-історичними почуттями (сформованими на сукупності конкретних і неповторних суспільних відносин) може, образно кажучи, з рук у руки, з почуттів у почуття передати все різноманіття (єдність у різноманітті) чуттєво-практичного життя в його розвитку, продовженні для формування нової, "багатої в почуттях і в розумі людини" (К. Маркс). Оскільки сутність людини - чуттєво-практична, то знання, що формуються в лоні й в супроводі руху (розвитку) почуттів, переживань, мають особливу якість - переконання, світогляду.

При такому настрої всякі організаційні, методичні, дидактичні тощо моменти відходять на задній план, перестають бути самоціллю, стають само собою зрозумілими, допоміжними, підсобними, минущими (і цієї минущстю цінними). А деякі (перекличка тощо) організовані (вірніше, заорганізовані) заходи взагалі виключаються як непристойні й не гідні вищого навчального

закладу й тим більше не гідні людей, які вивчають, які освоюють філософію.

Нарешті, потрібно, щоб сам викладач отримував від такого спілкування зі студентами не менше, ніж вони від спілкування з ним. Не менше і задоволеності, і наукової результативності, які народжуються тільки колективністю від їх спільної дії. Справжньому педагогу, вченому учні потрібні для свого вдосконалення, розвитку. І якщо його учні це бачать, то тим краще для справи й всіх її учасників.

Отже, сьогодні вчити мисленню - значить вчити діалектичному мисленню. Вчити діалектичному мисленню - значить вчити діяти діалектично, по-революційному, творчо, в практичному революційному перетворенні суспільних відносин, вчити побудові способу виробництва в цілому на наукових підставах. Останнє ж неможливе без діалектичного способу мислення.

Значить, коло замкнулося? Не зовсім. Річ у тім, що це не коло й не замкнуте, а те, що називається діалектичною суперечністю, а суперечність слід вирішувати, доводити до вирішення й до становлення. І в цьому полягає завдання сьогоднішнього дня.

Ось і потрібно ламати собі голову, а може бути (й швидше за все) старі екстенсивні методи навчання, але сформувати-таки у мас

новий, інтенсивний, революційний спосіб мислення, діалектичний метод, навчитися вчити діалектиці (діалектиці навчання діалектиці), будувати діалектичним способом і діалектично саме життя, виробництво, суспільні відносини. Без цього дійсне життя, розвиток не можуть тривати далі, нормально функціонувати в період революційного переходу з царства необхідності до царства свободи.

Навіть якщо до цього підійти з "утилітарної", "меркантильної", "прагматичної" й тому подібних точок зору, то можна сказати, що нам вигідно, рентабельно, прибутково робити "вклади" в навчання діалектиці, оскільки це дасть колосальну віддачу, "прибуток".

А час не чекає. Нам треба поспішати. Уповільнення руху, і тим більше, найменша зупинка в революційну епоху - це не стояння на місці, а рух назад, сповзання, деградація. Це закон. Потрібно зрозуміти, що зі збільшенням швидкості руху те, що виступає гальмом, підсилює гальмівну дію обернено пропорційно прискоренню. При цьому доводиться долати не тільки посилення лобового опору, але і збільшення гальмування від завихорень, що утворюються при цьому. "Завихорень" же в нашому русі, як завжди, чимало. Але це окрема розмова.

Все, що говорилося про недоліки в навчанні діалектиці, стосується сфери суб'єктивного фактора. Є й об'єктивні основи,

матеріальні причини, через які освоєння діалектики є нерезультативним. Якщо коротко, то можна сказати, що все, врешті-решт, залежить від характеру праці. Річ у тім, що усупільнене людство, його продуктивні сили у своєму саморозвитку вдосконалилися настільки, що не можуть продовжувати цей розвиток далі без усвідомлення загальних законів загального розвитку й дії зі знанням цих законів і відповідно до них, тобто вільно. Більш того, якщо це самоусвідомлення буде здійснене, то, як вже було сказано, дійсний розвиток підстерігає криза, топтання на місці, застій. Діалектика так і проситься не тільки як спосіб мислення, але і як спосіб життєдіяльності суспільства в цілому. Тим більше, що після звершення соціалістичної революції й усупільнення власності з'являється можливість постійного відтворення не просто способу зміни речей, а загального способу розвитку.

Разом з тим характер праці кожного члена суспільства такий, що не відтворює розвиток на загальному рівні й не викликає потреби в застосуванні теорії розвитку, діалектики, в дії свідомо-діалектичним способом. Це зрозуміло, тому що тільки комуністична праця є безпосередньою практикою діалектики.

При соціалізмі (першій фазі комунізму) ще немає такого постійного безпосереднього відтворення діалектики, діалектичного

способу мислення. Тут, з одного боку, утверджена суспільна власність на засоби виробництва й соціалістичні суспільні відносини постійно ставлять діалектичні завдання й вимагають для їх вирішення діалектичної дії і мислення і у виробництві, і в науці, а з іншого - характер праці конкретних його членів залишається частковим, розділеним, що аж ніяк не викликає безпосередньої потреби в діяльності на рівні загального розвитку й в діалектичному способі мислення.

Звичайно ж, ручна праця, частка якої тільки в промисловості становить сорок відсотків, зовсім не потребує діалектичного способу мислення (впровадження в таку справу діалектики виглядало б карикатурно). Не сприяють розвитку потреби в діалектичному способі мислення товарне виробництво й товарообмін (недарма Ф. Енгельс називає формальну логіку "логікою дрібної торгівлі").

Перешкоджає освоєння діалектики й домашнє господарство, яке, за словами В. І. Леніна, отупляє, забиває людину. Поки існує прикованість жінки до дитячої й кухні, - підкреслював він, - про емансипацію не може бути й мови. Не потрібна тут і діалектика. У чотирьох стінах домашнього вжитку панує зовсім інша логіка.

Є і ще одна область діяльності, про яку потрібно було б згадати в плані перспектив опанування діалектикою. Мова про так

звану розумову працю і духовне виробництво. Як не несподівано це прозвучить, але ситуація тут зовсім не на користь цього роду діяльності. Доречно згадати, що К. Маркс і Ф. Енгельс спадкоємцями Гегеля, гегелівської діалектики вважали не кафедральних професорів, а робітничий клас. (Це велике, дуже цікаве, але окреме питання.)

Ось далеко не повний перелік причин того, чому опанування діалектики поки здійснюється зовнішнім перетвореним чином, йде не від практики і її вимог, не від діяння за діалектичним типом, а від форм мислення (понять) діалектичних категорій, визначень тощо, одержуваних (і досліджуваних) в готовому вигляді, від науки про них (виходить, від форм свідомості про форми мислення). Іншими словами, опанування діалектикою здійснюється чисто ідеологічним шляхом зверху, від поняття руху до реальних форм руху, від визначень законів і категорій та їх логічних виражень до пошуків прикладів, що суперечить самій суті матеріалістично-діалектичного методу (протилежного гегелівському методу).

В організації навчання мас діалектиці все це необхідно врахувати, щоб звести до мінімуму неминучі втрати, коли освоєння діалектики змушене будуватися як би попри те, що підказує учню спосіб його конкретної індивідуальної діяльності (яка залишається одиничною, частковою, не доведеною до рівня загального), і в

постійному подоланні панівного обмеженого способу мислення, історично сформованого на такого типу елементарній, речовій діяльності, закріпленого в суспільній свідомості в результаті мільйонного повторення репродуктивних операцій. Навіть якщо характер праці й суспільних відносин зміниться настільки, що стане безпосередньо відтворювати діалектику, то й тоді свідомість, мислення, що відстають від буття й отримали закріплення в конкретних історичних формах побуту, традицій, культури і безкультур'я, розуму і забобонів, ще довго будуть відставати й переживати труднощі від невідповідності старих форм новому змісту, не знаходячи правильних меж свого застосування й непридатності. Таких понять вже в наш час хоч греблю гати.

Не менше труднощів в освоєнні понять діалектичного рівня розвиненості, діалектичного наповнення. Довести учня до діалектичного розуміння поняття на рівні всезагальності, - надзвичайно складне й нездійсненне завдання, якщо вирішувати його в сфері власне форм мислення, без звернення до практики відповідного рангу.

В. І. Ленін високо цінував міркування Гегеля про те, чому юнак і зрілий чоловік, вживаючи одні й ті ж поняття, розуміють їх по-різному. Різний рівень практики висвічує в кожному з них.

Аналогічна проблема в навчанні: як і через яку практику слід провести молоду людину, щоб отримати те, що треба.

Крім іншого, ефективне оволодіння діалектикою кожним членом нинішнього рівня розвиненості усупільненого людства передбачає організацію практичної діяльності на політехнічній, максимально колективістській і суспільно значимій, доведеній до загальнодержавного масштабу, основі. Професійна завуженість, монотехнічний кретинізм, рання спеціалізація в навчанні тощо неприпустимі. Кожного потрібно "занурити" в лоно справжнього безпосередньо діалектичного процесу. А при соціалізмі - це перш за все усе, що пов'язано з загальнонародною власністю, соціалістичним суспільним виробництвом і суспільними відносинами, колективністю, інтернаціоналізмом, активною дією й відповідальністю на рівні розвитку гранично загального масштабу. Процес діяльності кожного індивіда до того ж повинен бути побудований так, щоб у ньому неодмінно містився момент революційного (суспільного) значення, єдино здатного забезпечити потребу у творчості, в діалектичних рішеннях.

Як бачимо, це не просто просвітницькі або освітні завдання з опанування філософським знанням, а соціальні, соціально-революційні. Завдання не вдосконалення індивіда, а скоріше, перетворення його на справді колективістську сутність і, таким

чином, забезпечення найважливішої умови й передумови для освоєння загальної діалектики й дійсного його розвитку.

Все перелічене - лише об'єктивна передоснова й умова оволодіння діалектикою кожною окремою людиною. Інша річ, що для дійсного оволодіння необхідно освоїти ще чимало інших речей, у тому числі й історію філософії, і великі знання про власне форми мислення тощо, але без наявності зазначеної основи все це, при всій безсумнівній важливості й значущості, залишається неефективним.

Індивід може знати всі правила й положення, закони й категорії діалектики, утримувати їх в пам'яті й вміти відтворювати словесно в будь-який час, але це не стане методом пізнання, способом мислення, способом отримання нового знання, якщо він не включений до відповідного способу практичного перетворення світу з позицій відповідних суспільних відносин, при яких з необхідністю виникає невідворотна потреба в теоретичному мисленні діалектичного типу для продовження реального дійсного руху. Поняття у нього залишаються лише термінами, мислення - формальним, недієвим.

Звичайно, в майбутньому, коли нові покоління людей будуть заставати безроздільне панування безпосередньо-суспільного характеру праці й безпосередню колективність, і відповідно

діалектику в способі життєдіяльності всього суспільства, з навчанням діалектичному мисленню буде простіше. Сьогодні складніше. Разом з тим є і сьогодні практика, здатна викликати до життя потребу в діалектичному мисленні. Це - соціальна соціалістична революція. Саме вона і є тією безпосередньою практикою діалектики, в межах якої народжується потреба в діалектичному мисленні і в діалектичних рішеннях, з її допомогою народжується і сама діалектика як відповідь на таку історичну потребу у вигляді логіки діалектичної (революційної) справи. Тут же, в революційній практиці, діалектика повертається насамперед туди, звідки вона безпосередньо вийшла, повертається як метод для продовження дійсного розвитку.

Практичної участі в цій революційній практиці якраз і не вистачає нашим учням, і нічим, ніякими методиками викладання її не замінити. Тому-то ми й працюємо часто марно роками, диктуємо слухачам формулювання законів і категорій, з поважним виглядом розкладаємо черговий пасьянс системи категорій, видаємо свої труднощі, свій розвиток і доходження до розуміння, свої проблеми в опануванні філософією за проблеми, труднощі, розвиток самої філософії. І не робимо головного - не включаємо молодих людей до реальної революційної боротьби. Отже, робимо

все, щоб зберегти інкубаторську підготовку дилетантів від діалектики.

Словом, ТРЕБА ВИХОВУВАТИ ПРАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІСТІВ!!!

ПІСЛЯМОВА

Один відомий учитель якось сказав: «Педагогіка - це зброя, ефект якої залежить від того, в чиїх руках вона знаходиться, й проти кого спрямована».

Які відповіді на питання «в чиїх саме?» й «проти кого?» в наші дні нехай зрозуміє сам читач.

ПІСЛЯ ПІСЛЯМОВИ

В кінці заміток слід попередити, що всі пропоновані педагогічні рекомендації придатні до практичного застосування, але не раніше, ніж на другий день після ліквідації відчуження й причини його породження і відтворення.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3.
2. Маркс К. Заработная плата // Там же. Т. 6.
3. Маркс К. Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам//Там же. Т. 16.
4. Маркс К. Капитал. Т. 1. Там же Т. 23).
5. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года Там же. Т. 42.
6. Маркс К. Экономические рукописи 1857 - 1859 годов. Ч. 1. Там же Т. 46. Ч. 1.
7. Маркс К. Экономические рукописи 1857 - 1859 годов. Ч. 2. Там же. Т. 46. Ч. 2.
8. Маркс К. Экономическая рукопись 1861 - 1863 годов// Маркс К.. Энгельс Ф. Соч. Т. 47.
9. Маркс К. (Фрагменты из авторизованного французского издания 1 тома "Капитала") //Там же. Т. 49.
10. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 / года // Из ранних произведений. М., 1956.
11. Энгельс Ф. Положение Англии // Маркс К; Энгельс Ф. Сочинения. В 2-е издание. Т. 1.
12. Энгельс Ф. Принципы коммунизма//Там же. Т. 4.
13. Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Там же. Т. 20.
14. Энгельс Ф. Диалектика природы // Там же.

15. Энгельс Ф. Материалы к "Анти-Дюрингу"//Там же.
16. Энгельс Ф. Рудольфу Мейеру, 19 июля 1893 г.//Там же. Т. 39.
17. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология//Там же. Т.3.
18. Ленин В. И. Перлы народнического прожектерства // Полн. собр. соч. Т. 2.
19. Ленин В. И. Некритическая критика / /Там же, Т. 3.
20. Ленин В. И. Письмо к товарищу о наших организационных задачах // Там же. Т.7.
21. Ленин В. И. Отношение к буржуазным партиям// Там же Т. 15
22. Ленин В. И. О некоторых особенностях исторического развития марксизма // Там же. Т. 20.
23. Ленин В. И. Философские тетради. Там же. Т. 29).
24. Ленин В. И. Государство и революция. Там же. Т. 33
25. Ленин В. И. Великий почин Там же. Т. 39. 226. Ленин В. И. Доклад о субботниках на московской конференции РКП (б) //Там же. Т. 40.
27. Ленин В. И. Речь на III Всероссийском съезде профсоюзов//Там же.
28. Ленин В. И. Детская болезнь "левизны" в коммунизме//Там же. Т. 41.
29. Ленин В. И. Задачи союзов молодежи//Там же
30. Ленин В. И. О политехническом образовании// Там же. Т. 42.

31. Ленин В. И. О работе наркомпроса//Там же.
32. Ленин В. И. Об едином хозяйственном плане // Там же.
33. Ленин В. И. Лучше меньше, да лучше // Там же. Т. 45.
34. Ленин В. И. Материалы к статье "Как нам реорганизовать Рабкрин" //Там же.
35. Ленин В. И. Конспект переписки К. Маркса и Ф. Энгельса. 1844 - 1883 гг. М., 1978.
36. Ленин В. И. Проект добавлений к пункту программы в области народного просвещения//О воспитании и образовании. М.,1973.
37. Ленин В. И. Пункт программы в области народного просвещения // Полн. собр. соч. Т.38
38. Гегель Г.В. Ф. Энциклопедия философских наук: В 3 т. М., 1974. Т. 1.
39. Ильенков Э. В. Становление личности: к итогам научного эксперимента//Коммунист. 1974. № 2.
40. Каменский Я. А. Великая дидактика//Хрестоматия по теории зарубежной педагогики. М., 1971.
41. Крупская Н. К. Об учебнике и детской книге для I ступени//Пед. соч.: В 6 т. М., 1979. Т. 3.
42. Крупская Н. К. Общее и профессиональное образование // Там же. 1978. Т. 2.
43. Крупская Н. К. Школа и жизнь // Избр. пед. произведения. М., 1957.

44. Арсеньев А.С., Ильенков Э.В., Давыдов В.В. Машина и человек, кибернетика и философия // Ленинская теория отражения. - М.: Наука, 1966. - С. 265 - 284.

Додаток №1

Картинка (мавпочка простягає кам'яну сокиру малюкові),
підпис: «Візьми, маля, будь людиною».

ПАНЕГІРИК ПРАКТИЦІ

Кілька ілюстрацій (про пріоритетність практики).

При навчанні людини слід не випускати з уваги пріоритетність практичної потреби, про яку Енгельс говорив, що вона важливіша, ніж десятки університетів у розвитку науки й техніки й у вихованні творчої особистості. І це на будь-якому рівні, як простої діяльності, так і найскладнішої. Важливо пам'ятати в цьому плані, що в об'єктивну істину, в повне визначення предмета включається вся попередня діяльність історична, практична, господарська («те, що потрібно людині» - В. Ленін).

«Без сумніву, практика стоїть у Гегеля, як ланка, в аналізі процесу пізнання й саме як перехід до об'єктивної ("абсолютної", за Гегелем) істини. Маркс, отже, безпосередньо до Гегеля

примикає, вводячи критерій практики в теорію пізнання: див. Тези про Фейєрбаха» [23, 193].

При цьому ясно, що пусковою причиною винахідництва є господарська потреба. Це так і у філогенезі, й в онтогенезі (тобто як в історичному плані, так і в окремому випадку).

Коли я в черговий раз перечитую згадане положення Енгельса, згадую цікавий, повчальний епізод, який мав місце кілька років тому під час конкурсного огляду під Києвом саморобних літальних апаратів, важчих за повітря, де було представлено кілька тисяч (!) екземплярів саморобних літаків, створених аматорами, (причому не авіамоделей, а справжніх, керованих пілотом, який перебуває у кабіні літака). Для оцінювання льотних якостей пропонованих екземплярів були виділені професійні льотчики-випробувачі, які після випробування рекомендували частину машин для великого заводського серійного виробництва.

Цікавим було інтерв'ю одного з авторів-саморобників призового літака. Репортер запитує винахідника апарату, господаря машини: «Чому ви на відміну від усіх, які будують такого типу літаки, зробили не верхоплан, а моноплан?» Відповідь була впевнена й переконлива: «А як би я тоді того верхоплана викотив на вулицю з сараю, в якому я його змайстрував, якщо там двері низенькі? У моноплана крила внизу, а не зверху, як у верхоплана, й

це зручно». Ще питання: «Як вам вдалося отримати такий короткий розбіг літака по землі?» Відповідь: «Більше ніяк не можна було, бо далі вже тин і город сусіда, який мусиш тільки перелетіти». Німа сцена. На цьому ексклюзивне інтерв'ю закінчилося.

Збентежені убивчими, ексклюзивними відповідями (розумними, науково бездоганно правильними) колгоспника інтерв'юери не ризикнули продовжувати запитувати, попрощалися з авіатором і тихенько ретирувалися, зникли.

Про пріоритетність практики в науковому пізнанні можна навести чимало наочних прикладів з історії науки й виробництва. У тому числі й про практичну «вимушеність» винаходу. Зверніть увагу, як часто підкреслюють геніальність невідомого винахідника колеса й при цьому висловлюють здивування, чому в наш час є народи, в побуті яких відсутній такий винахід "генія людства". Приписують таке становище нерозвиненості розуму тощо. Вказують при цьому на Сванетію, де вози виключно санного типу, але зовсім немає колісних, і пояснюють це ізолюваністю високогірного краю, що, мовляв, заважає зовнішнім зв'язкам: немає можливості запозичити ідею колеса, й залишає, мовляв, у відсталості цілий народ.

Насправді ж некмітливі саме такі обмежені аналітики, які не змогли додуматися, що в такий високогірній місцевості, де немає

жодного квадратного метра горизонтальної площини, практична потреба в колесі дорівнює нулю. Навпаки, потрібні засоби, що гальмують, потрібно не ослаблення тертя, а посилення, щоб візок з багажем уникнув випадання поклажі в прірву, а не колесо, яке зменшує тертя. Так, що їх санні транспортні засоби, що «погано ковзають», - це винахід на благо, гідний високої позитивної оцінки.

Таке становище не тільки у Сванетії, а, наприклад, у гірській країні в стародавніх інків. Боротьба не з тертям, а за посилення тертя. Вивчають історію інків дивуються, що в побуті цього народу, найвищого рівня культури колеса немає, але дитячі іграшки з коліщатками є, а «зметикувати», мовляв, і зробити те ж саме з возами для важкої поклажі не «додумалися». Самі ви, нащадки, не додумалися, просто немає практичної потреби в такому винаході і в цьому вся справа.

Так що перед згаданими народами слід вибачитися й визнати їх винахідливість.

Ще цікавіше вийшло з міфом про винахід парової машини. Ніби розумна допитлива людина на відміну від безлічі інших, менш кмітливих, звернула увагу на те, як стрибає кришка киплячого чайника, задумалася й зробила те, чого не зрозуміли всі інші - винайшла парову машину. Маркс висміює цю легенду й показує,

що річ тут не в тому, що знайшлася, нарешті, розумна людина тощо. Тисячі людей тисячі років бачили це видовище з киплячим чайником, але нікому ніколи не могла спливати на думку ідея про паровий двигун, аж до появи масового товарного виробництва, капіталістичної, ринкової форми. А з'явилося масове товарне виробництво у формі капіталу, тоді і ідея парового двигуна тут як тут (не змусила себе довго чекати) й не в одного в голові, так у іншого: не у Дж. Уатта, так у Ползунова або батька і сина Черепанових. До того могли створюватися іграшки (наприклад, змії, що літає, але не літак, що літає згідно з тим же принципом тощо). Історія, за словами Маркса, ставить тільки такі завдання, які людство може вирішити^[22].

Наприклад, автомат Калашникова (або танк Т-34) не міг би виникнути за часів Олександра Македонського. Разом з тим, він, мабуть, не міг і не виникнути тоді, коли він з'явився. Весь комплекс його бойових характеристик був історично викликаний саморозвитком об'єктивної необхідності. Він не просто технічно досконалий пристрій, що стріляє, стрілецька зброя (до речі, яка отримала звання кращої зброї ХХ століття), це зброя національно-визвольної боротьби народів від колоніальної залежності (ось звідки йде соціальне «замовлення» на винахід знаряддя розвалу колоніалізму). Це не просто технічно досконале знаряддя, а

соціально-революційна зброя перемоги, не дарма його зображення увійшло в зміст гербів ряду країн, що виникли, звільнившись від колоніальної залежності народів. А народи таких країн люблять говорити, що вони вивчали й осягали «демократію» своїх колонізаторів крізь прорізи прицілу автомата Калашникова. Що стосується його технічної досконалості, то вони були незамінні для досягнення перемоги в умовах непрохідних джунглів, тропічних злив і в умовах піщаних бур африканської пустелі. І що важливо, так це не тільки невибагливість у роботі, але й універсальність в обслуговуванні та постачанні боєприпасів, які забезпечуються автономно на місці, в будь-яких умовах.

Тут доречно застереження Маркса проти можливої помилки, властивої Фейєрбаху й всьому старому матеріалізму. «Сутність людини не є абстракт властивий окремому індивіду. У своїй дійсності вона є сукупністю (ансамблем) всіх суспільних відносин. Фейєрбах, який не займається критикою цієї дійсної сутності (в тому числі й критикою зброєю - В.Б.), вимушений тому припустити існування абстрактного - ізолюваного - людського індивіда» [5, 262]. Тоді як вся діяльність, у тому числі й творчість, винахідництво, перетворення й творення є результатом здатності, колективної спільно-роздільної роботи рук і колективного розуму (розум - це вміння практично діяти за логікою предмета без предмета), а не

ізолюваного індивіда абстрактно одностороннього), що помічає й винаходить.

Слід не випускати з уваги не тільки результат саморозвитку об'єктивної необхідності, те, що виступає об'єктивним суспільним запитом на нове, необхідне, але й, так би мовити, суб'єктивний фактор - сукупністю (ансамблем) яких саме суспільних відносин є творча особистість (конкретна = єдність в різноманітті). У нашому випадку Калашников, Корольов, Туполєв, Кошкін, Патон та інші - виступають з громадських позицій суб'єкта історичної дії (яким є не абстрактний (односторонній) індивід, а клас і його історичний інтерес). Якби не було цієї платформи, революційно-практичного ґрунту, надійної опори під ногами, не було б і таких творчих результатів.

І це стосується не тільки творчості в науці й техніці. Упевнений, що це саме можна сказати також і стосовно всіх творів мистецтва. Наприклад, зовсім не випадково радянська пісня «Катюша» стала гімном гарібальдійців - італійських партизанів під час другої світової війни.

У свою чергу, радянська пісня «По долинам и по взгорьям шла дивизия вперед ...», «партизанские отряды занимали города» також стала гімном повстанців згодом і африканської країни, що звільнилася від колонізаторів.

Цікавий епізод стався якось на міжнародному форумі в одній з європейських країн. У перерві члени якоїсь делегації заспівали цю пісню "По долинах й по узгір'ях" і були здивовані, коли її підхопили інші делегації на своїх мовах (іспанській, італійській, французькій, німецькій, грецькій, російській, в'єтнамській та іншими мовами народів Азії й Африки). Це було грандіозне видовище, здетонував сплеск почуття колективності небувалої сили.

Деякий подив російськомовних швидко розсіяли представники інших країн, пояснивши, в яких умовах боротьби у другій світовій війні виникла потреба в цій радянській пісні і її другого народження.

Характерним показником такого нового, вищого типу й масштабу колективності й інтернаціоналізму є його прояв громадянами України під час трагічних подій у вірменському місті Спітак, де в результаті потужного землетрусу сталася масова загибель жителів, яка осиротила тисячі дітей. Один народ прийняв біду не "ближнього», а «далекого», іншого народу як свою біду.

Сам бачив черги в профкомах київських установ із заявами на усиновлення сиріт. Майже кожна друга сім'я зі знайомих висловила намір взяти дитину. В одній сім'ї восьмирічна дівчинка, учениця другого класу сама за своєю ініціативою записала бажання й згоду сім'ї на усиновлення вірменської дитини. Коли вона повідомила цю

новину батькам, які нічого не знали й не підозрювали, ті без найменших сумнівів і вагань взяли це повідомлення до відома, похвалили доньку й почали готуватися до здійснення її ідеї.

Не знаю, чому й з яких міркувань пригальмували й скасували зверху цей масовий рух, але впевнений, що якби не було цього, народ знизу довів би розпочату за його ініціативою шляхетну справу до кінцевої мети.

Пам'ятайте, як під час Великої Вітчизняної війни сім'ї середньоазіатських радянських республік масово всиновлювали осиротілих евакуйованих дітей Росії, України, Білорусії, стаючи відразу багатодітними сім'ями. Діти щасливо вирости, отримавши нормальне дитинство, освіту й міцні братерські сімейні, родинні стосунки, що не розділяються на своїх "рідних" і "не рідних".

А хіба можна забути наслідки землетрусу в Ашхабаді. Ще тривали підземні поштовхи, а в повітрі вже були підняті по тривозі літаки з рятувальниками й з медиками різних радянських республік. А яке місто-красень фактично заново збудували братські народи для Туркменської столиці, залишивши на пам'ять автографи у вигляді назв вулиць за іменами республік.

Пам'ять переповнена епізодами разючих прикладів високого рівня колективності наших людей (які, до речі, розглядали свої

діяння як само собою зрозуміле, в якому немає нічого особливого - а як же інакше?).

Серед них ось такий. Під час окупації Маріуполя взимку 1941 - 1942 роки, щоб якось прогодуватися, люди ходили збирати на полях під снігом качани кукурудзи, що залишилися після збирання. Радіус пошуків все збільшувався в міру того, як маса людей підчищала прилеглі поля. Справа дійшла до того, що потрібно було йти за 60 кілометрів від міста. Виступали зранку всією сім'єю з дітьми, яких вдома не залишиш одних. Йшли пішки в лютий мороз. Вважалося рентабельним брати на кожного дорослого не менше пуда вантажу, а на підлітка - півпуда. Найскладнішим було повернення. За світловий день пройти відстань додому було неможливо. Без ночівлі не обійтися. Доводилося якось влаштуватися. Добре, за маршрутом - кілька сіл (українських, російських, грецьких). У найближчому селі, де застала ніч, просилися на нічліг, до найближчої від дороги хати. Відмови не було. Запрошували, хоча там вже і без нас, і до нас було подібних "гостей" чимало. Розташовувалися покотом і свої, хазяйські, і заходжі. Дітям давали поїсти те, що було у господарів (частіше мамалига). І ніколи ніякої плати не брали. Здавалося б, воно їм треба, така морока щодня, щоночі. Могли б і відмовити: самим їсти нічого. І їх можна було б зрозуміти. Але всі люди були, як рідні, як

одна сім'я. Вранці на світанку в дорогу, далі. Дають на дорогу хліба (коржі з кукурудзяного борошна, змеленого вручну (малай)): "Не качани ж сирії кукурудзи будете гризти в дорозі". "Будьте обережні в дорозі, в нашому степу можна замерзнути. Скільки випадків". Сльози на очах і у самих з'являються, і у проводжальників^[23 *]. І зараз без сліз згадувати неможливо. У сім'ї, де старші згадали цю бувальщину, саме так і було. Але раптом заговорили діти (підліткового віку): "А як би ви вчинили зараз? Стук у двері і якісь незнайомі люди просяться переночувати. Вони в Києві проїздом, пересадка, в готелі місць немає, дозвольте у вас до ранку побути". Німа сцена ... була перервана голосом диктора радіотрансляції: "Послухайте інформацію й поради правоохоронних фахівців: "Деякі безтурботні громадяни впускають до квартири незнайомих людей. Рекомендується мати на входних дверях вічко або ланцюжок, добре б мати ґрати на вікнах і броньовані двері. Не залишайтеся в купе вагона одні з незнайомими людьми" тощо. Слухачі пожвавилися, стали згадувати часи, коли замки на дверях були символічні, а ключ від дверей був тут біля дверей під килимком. Згадали випадки, коли колгоспники приміських сіл ховали від карателів у себе єврейських дітей і військовополонених червоноармійців під виглядом своїх

рідних. Пішли розмови - спогади типу "а ще був випадок" і підступне запитання дітей якось забули, зам'яли.

Щось тепер сталося з нашими людьми, куди поділася їх знаменита колективність? Навіть вороги називали наш народ "найнепокірнішим" (шеф ЦРУ Аллен Даллес). Це й найбільш гордий народ, як писав Маяковський: "У радянських власна гордість - на буржуїв дивимося зверхньо".

Бачу, як наші люди метушаться біля секондхендів, і згадую, як під час війни Америка надсилала поношені речі. Але не знаю жодного випадку, щоб хтось натягнув на себе це барахло. Що сталося з нашими людьми? Це ринкові відносини роблять свою погану справу з нашими індивідами. Ще не те буде!

У зв'язку з порушеною темою приходять на розум спогади письменника Всеволода Вишневського, який розповів, як після закінчення громадянської війни йому, як і багатьом іншим письменникам, не писалося довгий час, і автор відчував муки у виборі теми. (Дехто з братії, що пише, зовсім розгубився, особливо після введення НЕПу. Навіть такий славний боєць як поет В.Сосюра, який в серцях написав: "Я не знаю, хто кого морочить, але я б нагана знову взяв, і стріляв би в кожні жирні очі, в кожну б шляпку і манто стріляв...".)

Здавалося б, письменник отримав можливість вільно творити за своїм вибором. Чого йому ще треба? Але не пишеться, і все тут. Але ж як чекали післявоєнних мирних часів. Із зазадрісною тугою згадують композитори, як на фронті, бувало, збирає командир фронтових поетів, композиторів і каже: "Завтра, товариші, починаємо наступ. Потрібна бойова пісня. У вашому розпорядженні ніч". І на ранок таки був наступ, і була переможна пісня, яка надихає своїх бійців і страхітлива для ворога (зі словами: "кіннота Будьонного розсипалась в степу" [24]).

Дивлячись у наші дні на кінохроніку громадянської війни не можна не здивуватися, наскільки вдало в цьому "розсипалась в степу" виражена революційна панорама того, що відбувається: тисячі вершників лавою несуться по степу на ворога, знищуючи все на своєму шляху. Не дарма фахівці відзначали, що Будьонного (з його застосуванням великих рухливих мас кінноти) немає рівних серед маршалів різних країн.

Виявляється, не тільки талановита зброя, а й талановиті воєначальники з'являються як відповідь на суспільну потребу (соціальне, революційне замовлення). Важко уявити, але Будьонний самостійно навчився письма без навчальних закладів. Гроза білих генералів Чапаєв, колишній катеринщик, як сам любив говорити: "академії не проходив". Криленко в чині прапорщика

був призначений першим головнокомандувачем Червоної Армії. Маршал Жуков до призову в армію був лимарем. Щорс - представник суто мирної професії. Фрунзе - видатний полководець. Цей вивчав військову стратегію й англійську мову в царській тюрмі. Що б з цих людей вийшло без Жовтневої революції й активної їх участі в її здійсненні? Те ж саме стосується й письменників, художникам, представників мистецтва, включаючи й військове мистецтво.

«Будь-яка революція означає крутий перелом в житті величезних мас народу. Якщо не назрів такий перелом, то справжня революція відбутися не може. І як всякий перелом у житті будь-якої людини багато чому її вчить, змушує її багато чого пережити й відчутти, так і революція дає всьому народу в короткий час самі змістовні й цінні уроки.

За час революції мільйони й десятки мільйонів людей вчаться щотижня більшого, ніж за рік звичайного сонного життя. Бо на крутому переломі життя цілого народу стає особливо яскраво видно, які класи народу переслідують ті чи інші цілі, якою силою вони володіють, якими засобами вони діють.

Всякий свідомий робітник, солдат, селянин повинен уважно вдуматися в уроки російської революції, особливо тепер в кінці

липня, коли ясно стало видно, що перша смуга нашої революції закінчилася невдачею» (Ленін В. І. Собр. Соч., 5-е изд., т. 34, с.55).

Участь людини (сутність якої є сукупність суспільних відносин) у практиці революційного перетворення робить її багатою в почуттях і розумі.

А яких всебічно розвинених і талановитих особистостей народжувала революція, готових робити й керувати, організовувати будь-яку справу в будь-якій області - мистецтва, науки, промисловості, сільського господарства, організації виробництва, військової справи, культури. Перший радянський уряд було складено з революціонерів-професіоналів, людей настільки освічених, що, на думку західних експертів, кількість їх наукових робіт зробила б честь академії будь-якої країни Європи. Якимсь члени радянської делегації захоплювалися організацією японської освіти й отримали від японців у відповідь: «так це система вашого Луначарського, яку впровадили в Японії». Чичерін, перший нарком закордонних справ, створив книгу про Моцарта - кращий у світі твір про цього композитора.

Що стосується Всеволода Вишневіського, якого розривають нелегкі думи про те, чому і як пишуться або не пишуться у письменника художні твори, у композитора пісні, то він вийшов на вулицю й раптом почув мірну ходу кроків нічного

Краснофлотського патруля, й все стало ясно. В результаті був написаний сценарій чудового фільму "Ми з Кронштадта". На цьому творі мистецтва формувалося ціле покоління людей нового типу, про яких інший поет образно сказав: "Гвозди бы делать из этих людей, не было б в мире крепче гвоздей".

Це вони у Вітчизняну війну перед атакою знімали сталеві каски і надягали безкозирки хвацько, трохи набакир, як носили герої фільму, й кидалися на ворожі бліндажі з криками: "Полундра, Фріц!"

Цікаві в цьому ж ключі роздуми іншого видатного письменника - Олексія Толстого (колишнього до революції графа): "Шлях художника - бути співучасником побудови нового життя". "Я мислю - значить, я будую життя".

"На Петра Першого, - писав він у 1933 році, - я націлювався давно, ще з початку лютневої революції. Я бачив усі плями на його камзолі, але Петро все ж стирчав загадкою в історичному тумані ... Робота над Петром, перш за все, - входження в історію через сучасність, сприйняту марксистськи..." "Жовтнева революція як художнику дала мені все" (Цитується за книгою Іраклія Андроннікова "А тепер про це.", стор. 38).

Під наведеними словами Олексія Толстого могло підписатися ціле покоління таких же художників - представників

соціалістичного реалізму. Це плеяда Маяковського, Светлова, М. Островського, Макаренка, Дунаєвського, Прокоф'єва, Мухіної, Дейнеки, Корнійчука, А. Гайдара, Шолохова, Ейзенштейна, Довженка, Александрова (кінорежисера) й композитора Александрова, Орлової, Бучми, Ужвій, Щукіна, Чиркова, Бабочкина й багатьох інших.

Те, що називається методом соціалістичного реалізму, - це метод діалектичного матеріалізму в літературі й мистецтві. Неважко здогадатися, чому за останні 10 років (з відмовою від цього методу) не створено жодного вартісного твору, в жодному з видів мистецтва. Суцільна вульгарщина безпросвітна. І хто дає соціальне замовлення на неї?

Творчість за своєю природою все більше стає справою колективності (що спирається на основи суспільної власності). І саме справою. Завдяки цьому соціалістичній країні вдалося випередити капіталістичні країни в розвитку науки. Практика колективна має вирішальне значення. Зараз, коли колективістські підстави фактично анулюються, знищуються й замінюються товарними, приватновласницькими відносинами, творчість впала до дна. Більш того, вона переходить на протилежність - анти-творчість. Як зауважив Маркс в економічних рукописах, чим краще працює працівник, тим гірше для людини і суспільства. В епоху

імперіалізму існує не тільки ерзацтворчість, але й антитворчість - перетворення продуктивних сил у руйнівні сили, не творіння, не творьба, а творня, придатна бути товаром, перебуванням у ролі товару (як і сам творець). Звідси головним стає маркетинг, спокуса для володіння, а не суспільно-культурна значущість створеної речі.

Карл Маркс писав: "Приватна власність зробила нас настільки дурними й односторонніми, що будь-який предмет є *нашим* лише тоді, коли ми маємо його у своїй власності, тобто коли він існує для нас як капітал або коли ми ним безпосередньо володіємо, їмо його, п'ємо, носимо на своєму тілі, живемо в ньому тощо, - одним словом, коли ми його *споживаємо*, - хоча сама ж приватна власність всі ці види безпосереднього здійснення володіння у свою чергу розглядає лише як засіб до життя, а те життя, для якого вони служать засобом, є *життя приватної власності* - праця й капіталізування.

Тому на місце усіх фізичних і духовних почуттів стало просте відчуження всіх цих почуттів - почуття володіння. Ось до якої абсолютної бідності мала бути доведена людська істота, щоб вона могла породити з себе своє внутрішнє багатство.

Тому знищення приватної власності означає повну емансипацію всіх людських почуттів і властивостей; але воно є цією

емансипацією саме тому, що почуття й властивості ці стали людськими як в суб'єктивному, так і в об'єктивному сенсі" [5, 120].

Ворог творчості - відчуження. З людських відносин потрібно вигнати відчуження. Бо воно вб'є людину. А хочеш прибрати відчуження - цілься в приватну власність.

Варто згадати й твір композитора Прокоф'єва на «Тези Маркса про Фейєрбаха». Все це затребувано історією, як і автомат Калашникова, ракети Корольова тощо.

Хтось скаже, а як же гімном раптом стає іноземна пісня? Що стосується гімнів, то вони майже завжди були не свого виробництва, а запозичені у тієї країни, уклад якої хочуть зробити завтрашнім днем цієї. Наприклад, у царській Росії був буквально слово в слово скопійований (перекладений), переписаний з тексту британського гімну. Замінили тільки одне слово: там «Боже, бережи королеву», а тут «Боже, царя борони». І повністю мелодію поцупили. Прапори теж були скопійовані. Югославський гімн мелодією був схожий на польський. Ось такі справи. Революційний клас затребував революційні мелодії, але й реакція видавала свої запити, як консерватор своєї класової лінії.

Уже стало абетковою істиною, що в кожній культурі - дві культури. І ніхто ж не дивується, що німець Бетховен створює симфонію, натхненну французькою революцією. Врешті-решт, все

визначається рівнем соціальної практики класу, що панує в цей момент. Перехопив владу інший клас, ментально змінюється й гімн, який видається за вираз «духу всього народу».

Цікаво, як зі зміною революційної ситуації в Росії 1917 року від буржуазно-демократичної тенденції до соціалістичної, пролетарської змінювалися революційні пісні. І пріоритетна "Марсельєза" поступилася місцем «Інтернаціоналу», як такому, який більше відповідав історичному моменту. "Марсельєза" залишилася лише національним гімном французької буржуазної держави, як символ минулого, капіталізму, який там переміг.

На що хімія солідна наука, а своїм походженням вона зобов'язана банальній причині - практичній потребі вдосконалити прання речей, щоб тканина не линяла після прання.

Така проблема (задача) виникає на рівні промислового товарного масового фабричного виробництва й масового продажу тканин, а не в період домотканого індивідуально-ремісничого виробництва.

Тканин ставало все більше, але вони всі або сірі, безбарвні або пофарбовані, але тільки до першого прання. Суспільне

практичне господарське життя зажадала створити відбілювачі й стійкі барвники.

Все це підкинуло завдання, що вимагають наукового вирішення на новій підставі, а не саморобній. Пралі й не підозрювали, що вони забезпечують двигун хімічного прогресу, й що далеко попереду маячить концерн «ІГ Фарбен індустрі» (який явно в боргу перед тими прачками)^[25]. Як і неможливо було уявити, що гігант із виробництва пральних мийних порошоків у середині ХХ століття стане «двигуном» не тільки «концерної», а й концертної діяльності не менш великого головного диригента й віолончеліста головного симфонічного оркестру Америки, що неодмінно виконує разом з класикою марш батальйону морської піхоти, де служив свого часу господар хімічного концерну, який платить ї, відповідно, замовляє музику. А Ростропович і сотня оркестрантів самовіддано кожного разу виконують цей марш на догоду вульгарному смаку й примхам капіталіста.

Яка практика тут є рушієм потреби у винахідництві, у творчості?

Практика суспільних відносин капіталу ^[26] замінює вже не десятки, а сотні університетів. Біржовий гравець, капітали якого нажиті спекуляцією, але дорівнюють бюджету країн із

багатомільйонним населенням, зображає (корчить з себе) друга науки (яка йому потрібна як фіговий лист для прикриття гріха).

Не можна не звернути уваги, що рушієм наукового творчості є матеріальна потреба, не стільки безпосередньо виробнича техніка, скільки суспільні виробничі відносини, форма власності. І, звичайно ж, рівень колективності.

Відомо, що за часів Петра рекрути, яким брали в регулярну армію з селян, ніяк не могли освоїти статутні армійські команди, навіть такі прості при маршуванні як «лівою - правою!», «Ать - два!» тощо.

Це для них було неймовірною складністю. І зовсім не тому, що не вистачало кмітливості, розуму, а тому, що не було у селян, в їх практичному живому житті ніякої практичної потреби в цих маршувальних іноземних штучках. І це головне, що не було в селянському суспільному укладі життя й побуту цих людей ніякої об'єктивної необхідності, практичної потреби у виробленні таких модерних, «нікому не потрібних понять».

Для того щоб новобранці могли зрозуміти (мати поняття) в стройовій підготовці команди командира, спрямовані на синхронізацію колективної дії, зрозуміти, кому як діяти, що робити і

в якій послідовності, стали прив'язувати до однієї ноги пучок сіна, а до іншої - пучок соломи. Так командир і командував замість: «Лівою - правою!», «Ать-два!» - «Сіно - солома!»

В цьому сенсі зрозумілі муки не тільки рекрутів - солдат, а й «рекрутів», новобранців у початковій класі школи. Ось типовий епізод із життя дітей дошкільного віку, дуже типовий: Поки не стала вишколювати школа, починають вишколювати батьки. Тут своє муштрування, «маршування», свого роду «Ать-два!» Абсолютно незрозуміле дитині.

З чого починається зустріч «командира-вчителя» з новобранцями (і їх батьками) в першому класі? З іспиту, перевірки, тестів, тобто ще не вчили, а вже екзаменують, оцінюють. Звучить знайомий докір вчителів: «Чому він у вас не вміє рахувати до двадцяти?! Ви не знали, що ваша дитина в цьому році йде до школи?! »

Батьки можуть схаменутися й починають форсовано «виправляти» свою «помилку»: «Що ж ти нас ганьбиш? Он сусідська дівчинка молодша за тебе майже на півроку, а рахує до тридцяти, а ти й до десяти без запинки не можеш. Давай рахуй! Ну, один, два. Чого замовк? - "три". Я ж тобі на пальцях показувала, як

це робити. Пам'ятаєш: сорока-ворона, діткам кашу варила»^[27]. На пальцях - на предметах легше рахувати. Дитина при цьому навіть торкається пальчиком кожного предмета. Мама витрушує з кулька гірку пряників на стіл: «Ось, на тобі пряники, бери, рахуй. Збився? Рахуй спочатку».

Малюк почав-таки рахувати, озвучувати й знову застряг. «Коля! - кличе мама тата, - Може, ти б відірвався від тієї телескриньки й зайнявся б вихованням сина?! Сусідська дівчинка на півроку молодша й рахує аж до тридцяти, а наш телепень стоїть, як стовп, і ні гу-гу. Це все твої гени у нього!»

Тато знехотя відривається від хокейної передачі, підходить і, ледве стримуючи роздратування, каже «телепневі», що не розуміє: «Ну, чого засмучуєш маму? Хіба тобі порахувати їй?» «Я не розумію». «Минулий раз ти й віршик не розумів, а вивчив на пам'ять і п'ятірку отримав». Тато розклав пряники в ряд: «Рахуй, ну, один, два. Чого став?» «Не «один» цей, а «раз». Мама його так називала, а той не «два», а «п'ять». Я помітив його, він надкушений». «Та яка різниця?» «Як яка різниця? Я-то Алік, а то Едик, так не буває». «Для рахунку це байдуже». «Як же тоді їх можна запам'ятати?»

Коли його на пальцях вчили рахувати, все було зрозуміло: «сорока-ворона» роздавала кашу кожному по заслугах, за

виконану роботу. І, перш за все, цьому маленькому, ім'я якого «мізинчик», який хоч малий та молодець: добре й багато працював. А он той - «вказівним» зветься, теж молодець, дрова рубав. «Ні, мамо, він воду носив, а дрова рубав інший, його ім'я «середній». Ось цей «товстий» - здоровань, йому нічого не дісталось, й по заслuzі, він нічого не робив». І тут же дитина потермосила великий палець на знак засудження.

«Там «безіменний» був тільки один, який біля мізинчика, а у вас усі без імені. Як можна рахувати?»

Так батьки билися до тих пір, поки випадково не купили синові мозаїку, й той якось само собою навчився рахунку. Батьки навіть не могли зрозуміти як. А вся річ у тім, що у дитини з'явилася практична потреба в абстрактному рахунку. Викласти картинку по малюнку-схемі неможливо було, не прораховуючи правильно необхідну кількість мозаїки, при тому різного кольору.

Батьки йшли від поняття, вірніше від слів «раз», «два», «три» ..., а їх дитина від уявлення, а потрібно від практичної потреби, справи, в якій виявилася практична необхідність підбору наявності тієї ж мозаїки одного і того ж кольору (кількості як запереченої якості), й таким чином кількісний показник, чого ніяк не міг зрозуміти хлопчик (як, мабуть, і його батьки). Для нього «раз», «два», «три» ...- це такі ж «імена» (якості речей) речей, якими є

імена людей - Вітя, Коля, Маша, - і пальців. (Так і дуже «дорослі» вірші діти декламують без поняття)[²⁸].

А спитати б батьків, що таке є математика, в чому її предмет? Мабуть, не відповіли б, хоча обидва професійні математики. Навіть Декарт докоряв математикам, що вони не математики, а обчислювачі. Рідко хто з них може відповісти на це питання. Іноді кажуть, що це наука про кількість. Але що таке кількість?

На цьому зазвичай і застряють. Щиро дивуються, почувши, що математика не знає, в чому її предмет. І не будь це сказано від імені Бурбакі - незаперечних авторитетів для математиків - не повірили б.

І зовсім наповал валить повідомлення, що жодна наука не знає, в чому її предмет. Більш того, - і не може знати. У тому числі і знати, що визначити, встановити межу, обмежити, встановити кордон - значить вийти за межі даного щось, перейти кордон, порушити кордон, (тому що не порушена межа, що не перейдена - не є межею, якби не було порушення - не потрібні були б кордони; лише перейшовши її, озирнувшись назад, ми її виявляємо). Спроба будь-якої науки, як форми суспільної свідомості, визначити себе, не виходячи за свої межі, не дає відповіді. Потрібно менш загальне, менш широке поняття підвести під більш загальне, широке і робити це через заперечення: загальне - це окреме, що заперечує себе,

нескінченне - скінченне, що заперечує себе, а не нескінченний ряд: $1 + 1 + 1$ тощо. (Що, як було сказано, називається в науці «дурною нескінченністю»). Тобто потрібно виразити як суперечність [29]. Підказка Гегеля тут була б дуже доречною.

Чому така трудність у цьому питанні?

Річ у тім, що кількість неможливо зрозуміти, як було сказано, на підставі уявлення. Проти цього якраз і застерігає Гегель. Кількість - це якість, що заперечує себе, а не щось, що поряд з нею співіснує, якась самостійна сутність. І це безпосередньо уявленням недоступно. Дитину ж вчать у межах (і в опорі на) уявлення. Уявити ж «ніщо» неможливо. Якість - це те, що робить річ тим, що вона є, а кількість - це не протилежність зовнішня, а суперечність, її своє внутрішнє заперечення, інше себе, а не зовнішнє. Уявити це безнадійно. В.І. Ленін вважає правильною думку Гегеля про те, що, наприклад, «рух, як поняття, як думка, виражається к єдність заперечності й безперервності; але ні безперервність, ні точковість самих по собі не можна вважати за сутності» [23, 231]. Вдумаймося в гегелівські слова: «... Якщо кількість безпосереднім чином береться з уявлення й не обмежується тільки мисленням, то дуже легко може статися, що воно буде переоцінюватися щодо обсягу його застосовності й навіть буде зведене в абсолютну категорію. Це і насправді відбувається, коли визнають точними тільки ті науки,

предмети яких можуть бути піддані математичному обчисленню» [38, 244]. Як у воду дивився. Гегель правильно підкреслює, що перехід одного буття в інше відбувається «не тільки шляхом переходу кількості одного в іншу кількість, а шляхом переходу якісних відмінностей в кількісні, і навпаки, того переходу, який перериває поступовість, ставлячи на місце одного явища інше». Гегель навіть застерігає, що так перетворюють кількість навіть в самотійну категорію^[30].

Дітям, як ми бачимо в наведеному випадку, дуже важко відволіктися (абстрагуватися ^[31]) від якості речі. Пам'ятаю епізод, коли дорослі доводили другокласниці (до речі, тій самій майбутній, згаданій вище, мамі), що подібне завдання вже вирішували в класі і їй залишається тільки згадати перебіг рішення, щоб вирішити задане домашнє завдання. Але дитина наполегливо повторювала, що не було такого завдання. І коли їй показали в підручнику, відповіла: «Так то було завдання на картоплю, а ця - на сорочки».

Дитина ніби стихійно відчуває нерозривність кількості і якості, але зовнішню. Прийде час, і вона свідомо зрозуміє, доведе до поняття, цей факт і діалектичну єдність кількості і якості. І тоді вона зрозуміє і те, що якість, як вчить Гегель, «взагалі є тотожною з буттям, безпосередньою визначеністю ... Дещо є завдяки своїй якості тим, що воно є, і, втрачаючи свою якість, воно перестає бути

тим, що воно є» [38, 228]. Ця якість, яка заперечує себе, і є кількість, а не самостійна сутність поряд з іншою сутністю. Ось така тут внутрішня єдність [32] протилежностей. Але до такого розуміння (поняття) дистанція ще надто велика, а поки без знання природи понять, без яких неможливо зрозуміти суть кількості і якості, плутанина підстерігає не тільки дітей, а й дорослих. Важко не погодитися з Декартом, який нарікав, що у нас немає математиків, а є обчислювачі.

Коли йдуть від зовнішньої мовної форми, то можливі казуси, що яскраво демонструють неправильність такого підходу. Старий Гегель попереджав, що «старий чоловік» і «юний чоловік» вживають однакові слова, поняття, але вони наповнені різним змістом, відповідно практиці, якою кожен володіє. Для ілюстрації наведу один цікавий епізод, свідком якого якимось випадково опинився.

У святкові дні визволення Києва «старші чоловіки» - ветерани зібралися відзначити річницю Героїв Дніпра. Установлення пам'ятного знака, мітинг, оркестр, спогади ветеранів, вітальні промови, радість усіх присутніх.

Опинився тут же на руках у бабусі зовсім «юний чоловік» дошкільного віку, який тріумфував разом з усіма, уважно слухав ораторів, аплодував їм і намагався відтворити майже слово в слово

почуте, що розчулювало присутніх. Батькам, що запізналися, він повідомив гучно із захопленням: «Ви знаєте, Київ уже звільнили, можна туди їхати, противника прогнали! Він втік". Один з батьків вирішив його поправити: «Дитинко, це було давно». «Так, давно, - відповіла дитина, - я чекаю вас, чекаю, а вас все немає!» «А ти знаєш, що таке «противник»? - запитав молодий батько. «Так, знаю, це погані, неприємні люди, але їх вже прогнали й вони втекли». «Чим же вони погані?!» «Погано їдять, вдень не сплять, не слухають виховательку, не миють руки», - не сумніваючись у правильності відповіді, випалив маленький опонент, спираючись на свій практичний досвід, яким наповнені його уявні форми - поняття різного рівня суспільно-практичного наповнення.

І ще одне цікаве (і повчальне) спостереження. У музеї Української Академії наук виставлена колекція мінералів. Серед відвідувачів мою увагу звернули на себе симпатичний батько й дочка, їхня реакція на побачене. Батько, не приховуючи свого захоплення, із захопленням повторює дочці-старшокласниці: «Ти тільки подивися на цей чудовий мінерал! Краса, розкіш, відірвати погляд неможливо». У той час як поруч стоїть його чотирнадцятирічна краса, що явно не поділяє захоплення старшого. Не проявляючи ніяких емоцій, з тугою чекає закінчення захоплення, з демонстративною байдужістю сприймає побачене. Нарешті, її

терпіння вичерпалося, і вона з досадою вимовляє, перекривлюючи батька: «Краса! Чудово! Так ти, тату, не туди дивишся. Он куди треба дивитися!» І вона тицьнула пальцем в папірець під мінералом, на якому була надрукована хімічна формула цього мінералу. І з досадою відійшла, соромлячись за предка.

Мені згадалося зауваження Маркса, що мінералогічне почуття можливо тільки у шліфувальника мінералів, що здійснює практичні дії з їх обробки.

Наприклад, у буржуа цього почуття ніколи не може бути. Але у нього сильно розвинене відчуття вартості. І саме відчуття. Він навіть твори мистецтва сприймає під цим кутом зору. І не в сенсі споглядання, а в сенсі відчування. Саме володіння дорогою картиною викликає прилив почуттів, захоплення, незалежно від художньої цінності, змісту та художнього рівня виконання. Як каже Маркс, при капіталізмі ми стали такими дурними й односторонніми, що для нас ніякого іншого значення й цінності, крім тієї, що значиться на товарному ціннику, й можливості присвоєння, споживання не існує.

Нещодавно відбулася така подія: фахівці встановили, що деякі картини, які вважалися творами Рембрандта, виявилися підробкою його учнів. Причому такою технічно досконалою, якісною, що навіть фахівці сотні років не могли їх відрізнити від оригіналів.

І якою була реакція на це повідомлення? Перш за все, оголосили, що картини тепер не коштують тих мільйонів, як вважали до цього відкриття і захоплювалися, і ахали, дивлячись на них в салонах господарів - власників картин. «Який шедевр!» «Яка майстерність!» «Рембрандт - це Рембрандт. Одразу видно!"

Тепер же ті ж картини не викликають тих почуттів, які переповнювали поважного буржуазного філістера при колишніх цінниках. Картини спішно прибрали з очей геть як такі, що не мають цінності. Хоча зовсім недавно із захопленням вигукували: «Ах, пізній Ренесанс (??), ах, пізній Ренесанс! Вмерти можна!» «Шедевр є шедевр! Мільйонів двадцять за штуку дають, не дивлячись! Треба ж!» А це ж майже стільки ж, скільки коштує стара (секонд хенд) спідня білизна голлівудської зірки.

Останнє - теж дітище практики, буржуазних збочених товарних відносин і відповідних перетворених почуттів, навіть таких як смак, запах тощо. У західному світі, наприклад, високо цінуються парфуми із запахом поту кіноактриси Джейн Фонда. І для багатьох заможних це мрія - «пахнути» як сама Фонда.

Час пригадати Плеханова, який науково матеріалістично показав, чому жінки деяких племен в далекому минулому обтиралися з голови до ніг коров'ячою сечею, щоб стати привабливими. Цей запах давав знати, що ця красуня має у своїй

власності таке багатство, як худобу, і це приваблювало чоловіків, які активно чуттєво реагували на такий сигнал, такі «духи».

А чого варта мода на татування чоловіків і жінок у найнеймовірніших місцях тіла. Навіть на язиці. Що стосується язика, то нині модно (поки за кордоном) розрізування цього органу уздовж на дві половини, щоб він виглядав роздвоєним, як у змії.

А бувають і зовсім жахливі збочені перетворені форми ідіотизму буржуазного життя. У порожній консервній банці пробивається кілька отворів. Туди запускаються кілька скорпіонів, і людина сідає на деякий час на дірчасту кришку банки ^[33]. Кайфом вважається ризик смертельного (п'ятдесят на п'ятдесят). Навіщо це?? Запитайте щось легше. Навіщо цінуються наркотики, чим не скорпіони? Чому виправдали в США педофілію високопоставлених церковних осіб? І так далі і тому подібне. Визначення Станіславського: «мода - це відсутність смаку» застаріло. Мода - смак, але який?! Це продукти гниття, розкладання, блювотина, екскременти (діарея) загниваючого буржуазного суспільства в епоху імперіалізму.

Раніше сказали б, що «Захід з жиру казиться», а тепер, навпаки, казиться, щоб жирувати. Прибутки ж бо які! І разом із тим криза від нетравлення того, що поглинається.

А чого іншого ви хочете, якщо в економіці - то спад, застій, запор - криза, а то діарея, пронос, то що інше може бути в області культури, мистецтва?! І інших формах духу?! Дух такий, що хоч сокиру вішай.

На цьому поки перервемо наш панегірик на адресу пріоритетності практики. Мусимо сказати, що не завжди і не всюди наша шкільна система була на висоті. Були хитання й відступи. Були періоди не зовсім вдалого реформаторства. Особливо в післявоєнний період. Замість трудової школи ФЗД (фабрично-заводська десятирічка) з'явилися роздільні чоловічі та жіночі школи а ля старі дореволюційні гімназії. Правда, ненадовго, до чергової реформи.

Реформаторський синдром замість того, щоб «наказати довго жити», виявився живучим.

Чим далі, тим гірше. А про те, щоб знову з'явилася трудова школа такого типу, якою була, наприклад, у двадцяті й на початку тридцятих років портовська (міста Маріуполя) школа ФЗС ^[34] № 31 імені організованого пролетаріату, і мріяти не доводиться.

ДОДАТОК №2

Ретроспективний погляд на деякі фрагменти розвитку освіти

(У фотографіях і малюнках).

У друкованому виданні далі йде підбірка фотографій, пов'язаних з історією Київського Університету в 1940-х - 1960-х роках, і замальовок Е. Босенко. Фотографії, малюнки, пояснення до них в серії малюнків не наводяться.

Посилання

¹ Замість освіти отримуємо затемнення, через похмуру товщу якого насилу пробивається слабкий промінь надії.

Система освіти, що колись найпотужніше розвивалася, нині навіть не просто в застої, а вже в стані реверсу: назад до Недоука "Митрофанчика», Обломова, Івана-дурня.

Є вже й плоди нової «освіти». До чого ми дійшли в ескалації нашого невігластва, характеризує такий факт: на Байконурі до ритуалу проводів космонавтів на старт доданий епізод освячення святою водою, здійсненого попами, включеними до штату космодрому. Цю «благую звістку» повідомляє газета «Комсомольська правда в Україні». Особливо успішним вважається освячення стратегічних ракет і таким чином запобігання їх від псування. І далі газета повідомляє: «Днями Федерація космонавтики Росії присвоїла священику Сергію й отцю Михаїлу звання «Заслужений випробувач космічної техніки» за безаварійну роботу» (Комсомольська правда в Україні за 12 травня 2004 року, стаття «Який піп - такий і політ»).

Невже в складі загону космонавтів не знайшлося жодного освіченої, культурної людини, яка б заперечила проти такого

середньовіччя й відмовилась би брати участь у цьому неподобстві.

Було в пресі і таке повідомлення. Дізнавшись перед самим стартом, що один з членів екіпажу виявився не хрещеним, негайно підняли його з ліжка, доставили до батюшки й звершили-таки обряд хрещення. А що ж він? Як дозволив з собою таке робити?! Не Білка-Стрілка ж він.

Чи не заснувати на Байконурі посаду (хоча б на півставки) пушкінського Балди, з його радикальними методами для наведення на раз-два порядку на космодромі.

² Перетворені в руїни не тільки школи - шкільні будівлі, руйнуються наукові, педагогічні школи. Україна була у світі особливо багатою територією по концентрації ентузіастів - новаторів науково-теоретичної педагогічної думки й педагогічної практичної дії. Але сьогодні вже у нас мало хто пам'ятає Шаталова і Калабаліна, майже зовсім ніхто - професора Чавдарова Саву Христофоровича (незмінного завідувача кафедри педагогіки Київського університету ім. Т. Шевченка, директора Академії педагогічних наук УРСР, за підручниками якого навчалися покоління учнів і вчителів). І зовсім ганьба - не знають Макаренка, того самого Антона Семеновича. Товариства прихильників педагогічних методів Макаренка є в п'ятдесяти країнах світу, включаючи і Латинську Америку. Немає тільки на батьківщині видатного педагога, в Україні. Як ми низько впали, можна судити з такого епізоду, який стався в одному зі столичних вузів. Послався один знайомий викладач в студентській аудиторії на авторитет А.С. Макаренка. «А хто це такий?» - запитують молоді люди. «Ну що ви, - каже лектор, - автора «Педагогічної поеми» не знаєте?» «А ми, - відповідають всі одноставно, - поезію не читаємо». На наступній лекції на паралельному потоці викладач розповів як курйоз цей епізод. І яка ж була реакція? «А чого ви, - кажуть, -

дивуєтеся, нам представникам точної науки і справді поезія ні до чого, і навіщо нам знати ім'я кожного поета». З 60 чоловік жоден так і не зрозумів, про що йде мова. Поділився враженням з колегою, та каже, що нічому не дивується після того, як у неї на потоці жоден з них не міг сказати, хто такий Обломов. Точно знають, що не хокеїст.

³ Цей вислів і інші, які будуть приводитися надалі, взяті дослівно з теле- і радіопередач, журналів, газет, книг. Але оскільки вони стали звичайними для засобів масової інформації, точні посилання на джерела навряд чи мають сенс. Це тільки ускладнило б сприйняття тексту.

⁴ Часто цитують крилату фразу Наполеона: "Мій син не зміг би замінити мене. Я сам би не міг замінити себе, я породження обставин". Красиво. Але не правильно. Фраза матеріалістична, але в дусі старого, метафізичного, споглядального, наївного, примітивного матеріалізму, що не розуміє ролі й місця практики в діалектичному розумінні останньої.

Третя теза Маркса "Про Фейєрбаха» ставить все на свої місця. "Матеріалістичне вчення про те, що люди суть продукти обставин і виховання, що, отже, люди, що змінилися, суть продукти інших обставин і зміненого виховання, - це вчення забуває, що обставини змінюються саме людьми й що сам вихователь повинен бути вихований ... Збіг зміни обставин і людської діяльності може розглядатися й бути раціонально зрозумілим лише як революційна практика" [1, 265].

Як бачимо, не продуктом обставин і виховання є людина (людина нічого не отримує людського безпосередньо від природи, а повинна все зробити сама), не продуктом середовища, природного і навіть суспільного, й навколишніх умов, а продуктом зміни обставин, умов тощо. Зміни під впливом людини, її активної, цілеспрямованої дії. Тварини пристосовуються, пристосовують себе до навколишнього

середовища і його природних змін, і таким чином вирішують суперечність організм-середовище, яке є внутрішнім, рушійним. Людина ж не себе пристосовує до середовища, а активно змінює середовище під себе. У цьому її відмінність від організмів, які змінюють свою біологічну будову (наприклад, вода зійшла - потрібно переходити на атмосферний, більш концентрований кисень, для чого зябра вже більше не годяться; навпаки, вода прийшла - лапи перетворилися на ласти) й виживають таким чином або гинуть. Якщо не перебудувався організм, то він зникає. Природний відбір.

Людина, якщо похолодало, змінився клімат, не відрощує "шерсть", а будує житло й створює мікроклімат для збереження людських температурних параметрів. Виробляє одяг, їжу, які не просто збирає, а виробляє (спільно з іншими). З цього моменту визначальним стає не спосіб пристосування шляхом зміни біології людини, а спосіб продукування, спосіб виробництва речей, яких немає в природі, виробництво знарядь виробництва, які вона ставить між собою і природою, і змінює середовище, перетворює його, змінює суспільні обставини. І внутрішніми рушійними, розвивальними тепер є суперечності способу виробництва (між продуктивними силами й виробничими відносинами). До речі, змінені, змінювані обставини й природні речі в результаті революційно-практичної зміни людиною, її рукою згідно цілепокладання й волі людини стають предметами людської культури, олюдненими, суспільними. Знаряддя, за допомогою яких вона здійснює зміну за людським типом, перетворюють зроблені речі в суспільне волевиявлення людини, і разом з цим люди стають, на відміну від тварин, суспільною сутністю.

У людській практиці "людина не втрачає саму себе у своєму предметі лише в разі, якщо цей предмет стає для неї людським предметом або опредметненою людиною. Це

можливо лише тоді, коли цей предмет стає для неї суспільним предметом, сам він стає для себе суспільною істотою, а суспільство стає сутністю в цьому предметі" [10, 593].

Але повернемося до Наполеона. Ось вже кому не позичати активних дій зі зміни обставин, так це йому. Вже на самому початку молодший офіцерський чин, викотивши гармати, поставив їх поперек вулиці, по якій рухався густий натовп демонстрантів, й випалив прямою наводкою. Ця новизна була оцінена буржуазією, що рвалася до влади. На ініціатора посипалися нагороди і звання. Але коли ця активність стала становити небезпеку для самої буржуазії, то його швиденько направили проявляти активність зі зміни обставин на зовнішній театр дій - завойовувати сусідні країни.

Коли йдеться (в третій тезі), що вихователь повинен бути вихованим, то мається на увазі не "обставини", яким приписується роль вихователя, коли вони, мовляв, виступають породженням сутності людини, тоді як, справді, справа в зміні, (у вихованні) цього "вихователя", в зміні критично-практичній. Вся справа - в справі. І причому в справі революційно-практичній з позицій суб'єкта історичної дії, суспільного класу, який у даний момент є виразником інтересу об'єктивного саморозвитку необхідності усупільненого людства. (Наполеон якраз своїми діями виражав інтереси буржуазії, що народжується, рветься до влади. Коли він зрадив цій лінії й подався в імператори, почався його особистий занепад.)

Саме це мав на увазі Маркс, коли звинуватив старий матеріалізм в споглядальності й не суб'єктивності. Для старого матеріалізму суб'єкт - це індивід. Для діалектичного матеріалізму суб'єкт - це суспільна сила, клас, що виражає у своєму русі (розвитку) об'єктивну необхідність, тенденцію розвитку усупільненого людства. А індивід лише остільки, оскільки постає на позиції цієї суспільної сили й діє

перетворювально-критично - практично на її користь і в класових інтересах цих сил. "Абстрактний індивід у дійсності належить до певної форми суспільства" [5, 266].

Зрозуміла в цьому плані недолугість афоризму Декарта: "Я мислю, отже, я існую". Якщо його перевернути на матеріалістичний лад, то він повинен звучати приблизно так: "Я дію революційно-практично-критично з революційно-практичного перероблення світу з позицій революційного класу згідно його інтересам і в його складі, отже, я існую". (Власне, мова вже не просто про існування, а про сутність (існування в сутності) людини. Те, що зветься освітою - це створення (виробництво) людини. А в цій справі головне - не нагнітання багатознання, інформації під черепну коробку, а практика перетворювальна й активна участь в ній того, хто формується, тим, хто формує.)

Все розумне - дійсно, все необхідне дійсне - розумно.

^{5*} «Природа - є неорганічним тілом людини» (Маркс).

⁶ Якщо підвести таку людину до вікна, вона нічого не побачить. І не в тому річ, що вона не буде розуміти, що перед ним, а таки не буде процесу бачення, оскільки бачить і відчуває людина очима й всіма органами почуттів людства, а не просто фізіологією органу. Найважливіше місце в цьому займає уява. А це вміння бачити дійсність очима іншої людини, очима людства.

⁷ Очевидно, можна сказати, що наявність сказаного десь у космічних світах є показником існування там людини.

^{8*} Коли фізики гордовито заявляли, що вони «чисті фізики», Гегель говорив, що «чисті фізики - це тварини».

^{9*} У школах Німеччини, як повідомила радіостанція «Німецька хвиля», репетиторство обходиться кожній родині, крім інших платежів, близько 400 євро. Там найменше відставання учня -

це проблема батьків. Школа, вчителі не займаються «вирівнюванням» учня, який не засвоїла якусь тему.

¹⁰ Маркс і Енгельс в «Німецькій ідеології» показали, що причиною утворення та існування приватної власності є суспільний поділ праці: «поділ праці й приватна власність, це тотожні вирази: в одному випадку йдеться відносно діяльності те ж саме, що в іншому - відносно продукту діяльності» (К. Маркс, Ф. Енгельс. Вибрані твори в 9 томах. Т. 9, с. 29). Тобто, одна справа поділ праці технічний, виробничий та інша - соціальний, власницький, розподілений. У свою чергу, приватна власність і відчуження - це «сіамські близнюки» - нероздільні. Приватна власність - завжди відчуження.

¹¹ Безпосередньо суспільна форма руху стає продуктивною силою за умови ліквідації приватної власності. Але зате, якщо це не зробити своєчасно, то вона стає руйнівною силою.

^{12*} І ще прогноз. Не дивуйтеся, коли дізнаєтеся в не віддаленому майбутньому, що першою в світі країною загальної, обов'язкової (безкоштовної) вищої освіти стане Куба. Історична перспектива розвитку освіти така, що кожен обов'язково здобуде вищу, політехнічну освіту. І ближче всіх до цієї мети Куба, яка єдина має всі об'єктивні умови й передумови для цього. Вона вже зараз на півдорозі до цього. У жодній іншій країні таке неможливо. Про найбагатшу капіталістичну країну - США й мови не може бути. Там зараз більш як 20 мільйонів неписьменних. І це після закінчення школи. І близько 30 мільйонів - функціонально неписьменних. Це ті, хто прочитати вивіски і інші побутові тексти може, але виконувати роботу, пов'язану з текстами - ні. Наукові кадри імпортуються (як товар) з інших країн у готовому вигляді (наприклад, з Китаю тощо). До того ж у США плата за навчання в університеті сягає 60 000 доларів на рік. На Кубі ж, мало того, що всі діти отримують дуже кваліфіковану середню освіту - хоч

завтра в університет (в тому числі й з математики, і з мови), але скоро буде вважатися функціонально неписьменним той, у кого будуть знання в межах лише однієї університетської спеціальності. Куба - SI!

¹³ * Щось подібне вже проектують в Японії. Називають це технополісами (місто - науково-навчальний центр - завод - як одне ціле). На Заході посміювалися, але незабаром зрозуміли свою помилку й тепер готові створити те саме. Називають «Техно-парками». У нас теж заговорили про технопарк, але зрозуміли цю ідею перевернуто - як місце, де буде широко розгорнутий бізнес.

¹⁴ * Окрема держава (буржуазна) знищується, а держава взагалі - відмирає, засинає.

¹⁵ * Стан становлення ще попереду після комуністичної формації.

¹⁶ * Те ж саме можна сказати про Глушкова й багатьох інших вчених нової генерації.

¹⁷ Що стосується поняття «ідеальна машина, див. В роботі Босенко В.О. «Всезагальна теорія розвитку». - Київ, 2001. - Гл.VIII, параграф "Ідеальна машина", с.400

¹⁸ У цьому місці так і проситься пояснення: що таке машина? Можна було б дати визначення й заспокоїтися. Але знаю з досвіду, наскільки це марно й не результативно щодо розуміння сутності того, що зветься машиною. Замість цього пропонується невелике оповіданнячко з життя.

Запитує якимось мене цікаве дитя п'яти років від роду, але яке дуже любить гортати енциклопедію й розглядати картинки: "А що це таке?" Кинувши погляд на зображення, я зрозумів, що поняття не маю, як і дитина. Вихід стали шукати в підписі під хитромудрим схематичним зображенням, яке повинно виручити мене. Прочитав: "Машина-автомат для виготовлення пельменів". Дитина, уважно вислухавши, каже: "Машина? А де

у неї колеса? Де кермо й де водій сидить?" "Розумієш, - кажу, - це машина-автомат і ніякого водія не повинно бути". "Автомат? А як він стріляє?"

Перед нами - процес сходження пізнання від абстрактного, однобічного, окремого до загального, конкретного поняття "машина" взагалі (до єдності в різноманітті) з тим, щоб отримати в результаті загальне поняття "машина" на рівні сутності. Що й робить людство, йдучи у своїй історичній практиці, як і ця дитина, від однобічності вирваних, висмикнутих деталей. Чи дійде ця дитина згодом до рівня загального поняття, буде залежати від багатьох факторів, які забезпечать теоретичне навчання й практичну діяльність людини. Більшість так і залишається у невіданні й на питання: "що таке машина?" обмежується рятівним, як йому здається, "це, наприклад", і далі на вибір: один називає велосипед, інший "мерседес" тощо, як і вище згадана дитина. Тобто в дусі стародавніх елеатів, які на питання, що таке рух, починали ходити, демонструючи своє "це, наприклад, коли", за що й одержували биття палицями.

Мені не раз доводилося піднімати це питання в різних аудиторіях. Особливо кумедні відповіді (як правило, неправильні) були в колективах наукових співробітників кібернетичного профілю.

Можна було обіцяти що завгодно в нагороду тому, хто з присутніх правильно скаже, що таке машина, дасть наукове визначення. І ти нічим не ризикував би, у тебе був "безпрограшний квиток". Не знають технарі, чим є їх "хліб" - машина, й все тут. І це неважко передбачити заздалегідь, знаючи, що вони в руки не брали книги, в яких все це розкрито й роз'яснено. А це роботи Карла Маркса: "Економічні рукописи 1857 - 1861 р." і "Капітал" (т. 1, Глава XIII).

Але наївно вважати, ніби читачі, отримавши таку адресу, всі кинуться до бібліотеки, розхапають томи класика и долучаться таким чином до серйозної літератури. Чи не правильніше було б для початку не спокушати початківця «журавлем в небі», а дати в руку «малу синицю». А він, познайомившись спершу з більш зрозумілим малим, продовжить потім глибше вивчення великої проблеми.

Нижче наводиться наукове визначення поняття «машина» словами дуже шанованих авторів (А.С. Арсеньєва, Е.В. Ільєнкова, В.В. Давидова) в статті «Машина й людина, кібернетика й філософія» в книзі «Ленінська теорія відображення й сучасна наука» (Москва, видавництво «Наука», 1966). Ознайомтеся з уривком згаданої статті (стор. 276): «Якщо ж мати на увазі не назву, а наукове поняття «машини», що відноситься як до минулих і теперішніх, так і до всіх майбутніх машин, то наука таке має. Машини - це «природний матеріал, перетворений на органи людської волі і її діяльного прояву у природі. Вони суть створені людською рукою органи людського мозку; предметна сила знання» (Karl Marx. Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. М., 1939, S. 594. Див. також: «Більшовик», 1939, № 11 - 12. Або: К.Маркс, Економічні рукописи 1857 – 1861 рр. Частина II. - М., Политиздат, 1980, С.217.).

Ось це і є загальним, науково-теоретичним визначенням поняття «машини». Під нього підводиться без всяких казусів все минуле, теперішнє й майбутнє різноманіття дійсних машин. І не підводиться людина.

Звичайно, можна уявити собі й такі машини, у виготовленні яких мозок і рука людини безпосередньої участі брати не будуть. Можна навіть показати необхідність цього в майбутньому. Але це не міняє справи. Поки машина залишається машиною, вона залишається тільки штучно

створеним органом суспільно-людської розумної волі, засобом її діяльного прояву. І в цьому сенсі - органом людського мозку, бо під «мозком» Маркс завжди мав на увазі не тільки й не стільки орган тіла індивіда, скільки орган суспільно-людської розумної волі, суспільно-людських потреб і «цілей», що ідеально виражають ці потреби.

Важко знайти більш зрозумілий для початківця виклад питань, що цікавлять нас, наукового визначення поняття «машина» й того, в чому полягає єдина сутність у машини для виробництва пельменів, у комп'ютера, у державної машини, військової машини, пральної машини, парламентської «машини голосування» тощо.

Дивно, що в технічних вузах не дають таке знання. Є курс «деталі машин», але ж машина - це не сума коліс, керма, водія та інших деталей, як думала наша дитина. Комп'ютер - це не кнопки, файли, мишка тощо.

Особливе місце займає поняття «система машин», але для розуміння цього вже ніяк не обійтися без Маркса.

¹⁹ * Як повідомило закордонне радіо, в західних університетах у професорів не передбачено безпосереднє спілкування зі студентами. Все здійснюється у формі письмових іспитів і тестування. Професор часом за все навчання жодного разу не побачився зі своїм студентом.

²⁰ * Так, власне, й вийшло, коли один аспірант подав ідею створення лазерного пристрою, а його звинуватили в тому, що він начитався фантастики - «Гіперболоїда інженера Гаріна».

²¹ * Багато розмов про важливість застосування діалектики. Але видається це часто як прикладання сітці категорій до навколишньої дійсності. А в цей «волок» потрапляють із гущі життя відповідні діалектико-образні й діалектико-подібні об'єкти і стають знаними. Для більшої значущості цю сітку (іноді) називають як класики ідеалістичної філософії «алмазною

сіткою» категорій. Але найчастіше в питаннях застосування діалектики обмежуються ввічливим поклоном і словесною похвалою на адресу діалектики. А навчання в основному зводиться до розгляду «будови», «конструкції» її.

Це нагадує відомий процес навчання на уроках початкової військової підготовки в школі. Розкладає, бувало, воєнрук на столі в класі частини розібраної гвинтівки і, торкаючись указкою до однієї з деталей, запитує: «Що це таке? Як називається?». Прискіпливо вислуховує відповіді учня: «Це ствол. Це затвор». Викладач киває згідно й схвально. «А це - бойок, а це - пружина». «Стоп! Не пружина, - поправляє викладач, - а бойова пружина. Доведеться, Іванов, знизити оцінку на бал. Петров, покажіть стебло-гребінь з держакком. Правильно, відмінно». І всі задоволені. На цьому вивчення стрілецької справи закінчилося. Вчити стріляти й потрапляти в ціль їх навчальною програмою не передбачено.

А щоб хто-небудь не стрельнув-таки за своєю ініціативою, в стволі гвинтівки була просвердлена дірочка, яка забезпечувала замість пострілу елементарний, безпечний пшик.

Уявляєте, що б зробили так навчені бійці в бойових умовах?! Прозвучала по тривозі команда: «До бою! По противнику вогонь!». Що б робили наші відмінники бойової та політичної підготовки? Жбурляли б за програмними цілями розкладені по частинах деталі зброї? Звичайно ж, можна вибити противнику очі й стеблом-гребенем з держакком, але цього мало. А більш гідного застосування вогнепальної зброї їх не навчили.

Приблизно така ж картина з навчанням застосування діалектики. Вивчають, так би мовити, пристрій, «матчастину» діамату як суму деталей, складових частин. Питають екзаменованих, що таке «гносеологія»? А що значить «логіка»?

«Кількість», «якість», «стрибок», «істина», «матерія», «категорії» тощо.

Що стосується застосування того, що тільки що назвали універсальним методом пізнання й перетворення дійсності - нульовий результат у рядового-ненавченого. І тут «стріляти» не навчені! Тим більше, прицільно. І ця зброя виявляється з «просвердленою дірочкою», і виходить пшик. (Тут навіть немає можливості запустити деталю в противника.) Якщо діалектика - «оружие, огнестрельный метод, применяй умеючи метод этот» (В.Маяковський).

²² Вітряк дає суспільство на чолі з феодалом, паровий млин - на чолі з капіталістом, писав Маркс. А електрична? ... Вільну асоціацію, управління не людьми, а речами й процесами, безпосередньо суспільний характер праці, безпосередню колективність.

²³ На запитання однієї городянки: «чим пояснити такі родинні стосунки до чужих людей?» Була отримана відповідь: «Ми звикли в колгоспі жити всі як одна сім'я. А вся країна - це один великий колгосп. І ніякі ви не чужі. Ви наші. Всі ми наші.

Чим не «національна ідея»? Де «національне» - не від слова «національність» у його етнічному сенсі, а в соціально-економічному значенні й змісті, від слова «нація». Якщо коротко визначити що таке «національна ідея», то діалектично правильною буде така відповідь: в нашу епоху це буде інтернаціоналізм. І нічого іншого.

Якщо щось і додати до цього визначення, так це «колективність», яка прозвучала у вище наведених словах колгоспників.

Днями (30 червня 2004 р.) одна закордонна радіостанція вирішила повчати росіян у питанні про зміст поняття «національна ідея». Зібрали «елітарних» корифеїв і базікали, ялозили на цю тему чимало часу. Пропонували у якості

беззастережного змісту то «любов до батьківщини», «до місця, де народився, до лісів, ланів, трьох берізок», то православ'я й іншу мішуру. Але так і не розібралися. Зазвичай визначення передбачає підведення менш широкого поняття під ширше, а у них навіть це не виходить.

Можна обійтися і без вживання цього поняття «національна ідея», якщо не розумієш його сутність. Не впевнений - НЕ обганяй.

²⁴ Тут автор помилився. Пісня «Конная Буденного», музика Олександра Давиденка,

слова Миколи Асєєва була написана в 1923 році. - ред.

²⁵ Та сама Фарбен індустрі, яка у свою чергу вигодувала, виростила й озброїла найбільш реакційні імперіалістичні коричневі сили Німеччини. І не тільки забезпечила й не тільки фарбою. Ось такий складний ланцюжок причинно-наслідкового зв'язку виходить.

²⁶ Капітал - це не сума грошей, а суспільні відносини.

²⁷ Дорослі зазвичай вчать дітей на рівні і в межах уявлення. Звідси й немає розуміння. Справа не доходить до поняття.

²⁸ Пам'ятаєте, Євген Євтушенко носився з дівчинкою - вундеркіндом, яка складала вірші а ля Цветаєва. Зрозуміло, дитина не розуміла те, що відчувала жінка похилого віку трагічної долі. І ми знаємо, чим все це закінчилося.

²⁹ Попробуйте представити бесконечность. Невозможно. А понять? Это значит выразить через логику понятий как противоречие. Бесконечное – это отрицающее себя конечное. Всеобщее – это отрицающее себя отдельное.

³⁰ В навчальній літературі з діалектики автори намагаються продемонструвати на прикладах переходи кількості в якість і окремої якості в кількість. Марні клопоти. А справа-то в тому, що немає таких переходів різних. Є один перехід: якості в кількість і, навпаки, кількості в якість. Це один єдиний

діалектичний перехід - стрибок, де єдність кількості і якості (міра) переходить стрибкоподібно в іншу міру (єдність кількості і якості), як єдність буття й небуття, як розв'язання суперечності. Цього не розуміють, тому що воно недоступне уяві.

³¹ Абстрактне - значить вирване, одностороннє, відвертане й не обов'язково головою.

³² Суперечливість речі не у відношенні з іншою річчю, а з самою собою як «суперечність у самій речі, інше себе», «в одному й тому ж відношенні» [5. 98]. Наприклад, випадкове має підставу тому, що воно випадкове, й не має підстави тому, що воно випадкове (Ф. Енгельс).

³³ Мало того. Як передає закордонне радіо, в США проходять конкурси на тривалість перебування в закритому приміщенні, наповненому сотнею смертельно отруйних скорпіонів.

³⁴ ФЗС — фабрично заводська семирічка. - ред.

Джерело: Валерій Олесійович Босенко

Виховати вихователя. Видання друге, 2004 рік.

Підготовлено до видання Всеукраїнським союзом робітників

ISBN 966-8781-04-X

УДК 37.013.73 ББК 74