

*Владимир Смирнов*

## Воспитание будущего

### *Каждому по потребности*

Прежде чем говорить о благе удовлетворения потребностей, надо решить, какие потребности составляют благо.

*Л.Н.Толстой. Дневник. 29 декабря 1900 г.*

Мы привычно отделяем наши способности от потребностей, хотя они частенько сходятся в нашей душе и не желают расходиться.

Например, я обнаружил в себе способности к стихосложению. Написал несколько ловких строк, испытал счастливое волнение, а потом еще и получил поддержку, похвалу специалиста. Много ли надо, чтобы почувствовать себя поэтом, начать изводить бумагу и время, и уже не мыслить себя вне стихотворчества?.. То есть выявленная способность превращается в потребность. Вернее, обзаводится личной потребностью.

Не всякая, заметим. Я знаю, скажем, о своей способности штабелевать в судовом трюме тридцатикилограммовые коробки с мороженой рыбой, мне неоднократно приходилось проявлять эту способность, но потребность к ней так и не пришла. Потребности возникают возле наших *любимых* способностей, творческих. Их перечень необозрим: это и научное, и предпринимательское, и техническое творчество, и воспитательское, этическое, и свободный труд земледельца, приносящий красоту и пользу. Любая деятельность, дающая возможность человеку ощутить себя создателем, родителем имеет свойство наполняться движущей силой потребности.

Можно выразиться так: творческая способность — Она — образует чувственную пару с творческим порывом — с Ним — и далее они развиваются только во взаимодействии, в сюжете, в романе, где хватает и размолвок, и страданий, и ревности, но обязательно появятся и дети, рожденные в любви, и опредмеченный смысл существования. Попробуй, отщепи от художнической способности потребность творить, и, если нам это удастся, мы потеряем художника. Способность — инструмент творца, а потребность — мотор, производящая воля. Что они друг без друга?!

Исключительно важно и то, что образовавшаяся пара «способность — потребность», начав свое чувственное развитие, занимает всё большее место в душе человека, оттесняя на задний план потребности нетворческого порядка. Они не исчезают, разумеется, но постепенно узнают свое не более чем подчиненное место,

разумеется, но постепенно узнают свое не более чем подчиненное место, привыкают к роли обслуживающего персонала и уже не тщатся стать целью человеческой жизни.

Академик П.Л.Капица рассказал о Карле Штейнмеце, идейном руководителе исследовательских и конструкторских работ в лабораториях «Дженерал электрик». Штейнмеца вообще не интересовал заработок, и денег он не получал, умудряясь жить в Соединенных Штатах почти по-коммунистически, то есть брал вещи в магазинах по мере надобности, а компания оплачивала присланные магазинами счета. В выигрыше были обе стороны, всяк по-своему: «Дженерал электрик» сэкономила на содержании талантливого ученого, имевшего скромные привычки, а Штейнмец тратил минимум времени и усилий на удовлетворение материальных потребностей.

Фигура Штейнмеца выглядит курьезно в эпоху товарно-денежных отношений, но безразличие к материальному богатству даже и теперь встречается довольно часто, гораздо чаще, чем нам представляется. Для людей, всерьез захваченных творческой потребностью, деньги и сегодня играют лишь подсобную роль в расчетах с миропорядком. Способность-потребность к созиданию, словно два огромных крыла, крепнущих с каждым взмахом, переносят человека в новую — нормальную, по моим понятиям — систему ценностей, где перед всеми прежними ощущениями начинает выступать властное ощущение крыльев. Творец находит основное жизненное удовлетворение в процессе созидания, а не в денежном выражении результата. Деньги ему, известное дело, нужны и удобства нужны, но не столько *за* работу, сколько *для* работы. Ему жизненно необходима возможность развиваться, тянуться к максимуму своих способностей — такова теперь его ведущая потребность. При счастливо складывающихся отношениях между способностью и потребностью счастлив и творец: здесь копится главное его богатство, и здесь же согласно с евангельской заповедью скорбит и радуется сердце человека.

Конечно, я привожу здесь творца как бы в чистом виде, в идеале. На самом деле между творческой захваченностью и потребительской умеренностью, конечно же, нет жесткой связи. Но ведь в духовной сфере и вообще нет причинно-следственных связей жесткого типа, подобных механическим, где нажимаешь на рычаг, и по этой причине что-то перемещается в заданных пределах. В духовной жизни причина соединяется со следствием посредством влияния, предпочтения; здесь причина, проникая в атмосферу человеческого самочувствия, меняет состав атмосферы и тем влияет на принятие решений. Здесь достаточно степеней свободы, чтобы человек не был рабом обстоятельств, но связь между причиной и следствием всё-таки есть, она неуничтожима, и чем значительнее причина, тем она влиятельнее. И мы несколько не преувеличим, сочтя творческую пару «способность-потребность» причиной более чем влиятельной, способной буквально преобразить атмосферу человеческого существования.

Человек не множество потребностей, которые нужно удовлетворить, а кладезь энергии, которой нужно дать выход, — так или примерно так сказал Джеймс Макферсон, и, по-моему, прекрасно сказал, потому что увидел человека со стороны его высших способностей и потребностей.

А более подробно соотношение способностей и потребностей человека можно представить следующим образом.

В каждом из нас есть целых три уровня способностей. Три этажа. И каждый этаж имеет свои отношения с потребностями.

На первом размещаются те, что выработаны ходом эволюции животного мира, и здесь каждая способность изначально действует в паре с одноименной потребностью. Мы родились и выросли с этой парностью и, когда вдруг чувствуем потребность идти «до ветру», то не задумываемся, есть ли у нас такая способность. Потребности и способности на уровне физиологии — две стороны одной медали, и при условии нормального здоровья все мы — медалисты от природы. А если я родился слепым или

ослеп, оглох от жизни, то есть потерял какую-либо способность из первого этажа, оторвал ее от потребности — мне приходится мучиться и всеми силами и средствами восстанавливать единство.

На втором, промежуточном этаже располагается огромный набор наших способностей к работам разной степени сложности, начиная от нулевой интеллектуальной отметки («бери больше, кидай дальше») и кончая довольно высокой, но всё еще поддающейся механизации. Это наши способности к рутинной, шаблонной деятельности, для которой вообще-то безразлично, кто ею занимается: человек или робот. Последний даже предпочтительней, поскольку меньше устает и ошибается. Но надо сказать, что и мы, как правило, безразлично, без особых симпатий относимся к этому этажу своих способностей. Они вроде как не наши, не родные, потому что «всеобщие», безличные. Вот они-то и впрямь существуют в нас отдельно от потребностей, не находя себе пары. И, увы, при нынешнем состоянии общества, при сегодняшней воспитательно-образовательной системе, подавляющее большинство из нас вынуждено зарабатывать на пропитание именно этими безличными способностями второго этажа, тягостно влача дни в «царстве необходимости» и вкушая марксистское «отчуждение личности» в полной мере.

Но есть в человеке и третий этаж способностей — творческий уровень, небо наших пристрастий: художественных ли, технических, каких угодно: та область, где наши способности вновь соединяются с потребностями, но уже не на биологической основе, а на сугубо человеческой, духовной. Подчеркиваю: этот этаж есть у всех людей и он не может быть пустым, он может быть только нераскрытым, не востребуемым. Не верьте тому, кто скажет, что вы совершенно бездарны, не верьте даже самому себе: у каждого из нас, если хорошо поискать, откроется способность — и не одна! — готовая обняться с потребностью, и вот эти-то потребности и составляют благо, о котором беспокоился Лев Николаевич Толстой.

Разумеется, предложенная схема многое оставляет за кадром. Она умалчивает о том, что и в любой творческой работе есть рутинная составляющая, свисающая на второй этаж, а почти в любом шаблонном труде присутствует толика творческого подъемного элемента, проникающего на третий. Не учитывает схема и исторических превращений: когда-то изготовление простейшего рубила было делом творческим, а теперь тяпки выходят из-под штампа. Но схема и не обязана учитывать всего. Для данной стадии нашего разговора она вполне достаточна. Нам важно понять, что благодаря способностям-потребностям третьего этажа человеческая жизнь из скучной череды дней превращается в их яркое чередование, которое, в конце концов, и признаешь счастливым. И, оказывается, это уже не только составляющая твоего личного счастья, но и частица блага общества, потому что наши творческие потребности не уменьшают, а увеличивают общественное богатство; не присваивают, а производят. Человеку творческому не приходится преодолевать себя, чтобы принести пользу обществу, не приходится метаться между личными и общественными интересами: на третьем этаже наших способностей-потребностей личные и общественные интересы естественным образом совпадают.

Отсюда любопытно взглянуть на печальную пока судьбу коммунистического уравнения «От каждого по способностям, каждому по потребностям». После краха реальных коммунистических систем уравнение это в очередной раз отставлено за неразрешимость: считается, что всем по потребностям все равно никогда не хватит, сколько свои способности ни надрывай. Оно и верно, но верно для наших способностей второго этажа, для бесчеловечных порядков, где на хлеб зарабатывают с отвращением. Если же подставить в уравнение те значения, о которых мы только что говорили, — оно становится практическим тождеством, и не где-то в запредельном коммунистическом далеке, а в обозримом будущем, и даже в нашем греховном, болезненном настоящем. Потому что уравнение это решается не в канцелярии

общесоюзного или общероссийского распределителя, а в душе каждого отдельного человека. Оно может быть верно только в расчете на личность.

Если ребенок за время школьного воспитания, пока в нем еще не изжито детское творческое стремление к освоению мира, пока личность не захлавлена, не заколочена крест-накрест досками взрослой рутинной жизни, найдет себе занятие по сердцу, — считай, что он сделал решающий шаг не только к своему счастью, но и к общественному идеалу социальной справедливости. Тогда и общество, если оно инициировало творческие способности школьника и дало ему возможность дальнейшей специализации, дальнейшего самосовершенствования, приблизилось к тому же идеалу на одну человеческую личность, сделало пусть маленький, но верный шаг к своему благополучию. То есть туда, где каждый трудится по своим высшим способностям и таким образом удовлетворяет свои основные, ведущие потребности, совпадающие с потребностями общества. Общественный идеал, сомкнувшийся с личными идеалами, становится достижимым. Цель вернее всего достигается, становясь средством своего достижения. Настойчиво, умело воспитывая в детях их личные способности, мы как раз бы действовали средствами, сделанными из материала цели: закладывая основу благополучия личности, укрепляли бы фундамент общественного блага.

Когда труд объявляют «делом чести, славы, доблести и геройства», — можете быть уверены — это труд подневольного народа, труд через силу. Творческий же труд — дело любви. И только такой (любимый, счастливый) человеческий труд надежно обеспечивает обществу динамизм и процветание.

### *Подсказки природы*

Воспитание — значит питание способностей ребёнка, а не создание тех новых способностей, которых у него нет.

*Джузеппе Мадзини*

Что такое взросление человеческого общества? Это постепенное изменение его сознания в ходе многовековых трудов по освоению окружающего мира, в ходе общения — увы, часто нелицеприятного, а то и кровавого — людей с людьми, народов с народами. Это сложнейший процесс, страшно медленный и болезненный, потому что никаким иным методом взросления, кроме метода проб и ошибок, человечество, похоже, не располагает, никакого учителя, воспитателя сверх себя не имеет. Учение Иисуса Христа, даже если не сомневаться в его Божественной сущности, получено европейцами в несовершенной передаче людской, и далее бесконечно интерпретируется в меру человеческого разумения. Все школы и университеты, все руководящие и воспитательные центры всегда рождались и действовали внутри человечества, то есть общество *самовоспитывается*.

Иное дело — взросление особи, духовное возрастание личности. Оно складывается из взаимодействия двух запрограммированных процессов, не зависящих (или почти не зависящих) от воспитуемого. С одной стороны, действует биологическая программа увеличения мозга, усложнения нервной системы, то есть программа созревания, изменения *возможностей* научения растущего ребенка, обусловленная генетически, присущая всему виду «человека разумного» независимо от национальной или расовой принадлежности. Эта программа не подвергается заметным мутациям и не меняется уже десятки тысяч лет: возможно, со времен появления кроманьонца. А с другой стороны, на ребенка действует окружающий мир, и, в частности, наша социально обусловленная программа воспитания и обучения детей, значительно меняющаяся вместе с нашими представлениями о мире и человеке. Метаморфозы этой, зависимой

от исторически меняющегося общества, программы нам довольно хорошо известны. Но что мы знаем о программе созревания, обусловленной генетически?

Оказывается, тоже не так уж мало. Благодаря достижениям науки последнего столетия выяснено, что младенчество, детство, отрочество и юность можно рассматривать как цепочку так называемых «критических периодов», во время которых ребенок наиболее чувствителен, восприимчив к тому или иному виду воспитания, научения. Именно в «свой» критический период определенное научение наиболее эффективно: до этого периода любая тренировка мало что дает, а после него соответствующий орган или функция постепенно утрачивает восприимчивость, пластичность, и чем больше времени прошло после критического периода, тем более затруднительным становится научение.

Наиболее яркий пример — критический период освоения родного языка. Это возраст примерно от полутора до четырех-пяти лет. За это время ребенок без всяких видимых усилий набирает большой словарный запас и достигает довольно высокого семантического уровня (то есть, приобретает способность понимать значения слов, неразличимых по звучанию, но имеющих разный смысл в зависимости от контекста), и уже сам строит фразы согласно синтаксису, «изобретая» при этом порою свежие, забавные словесные фигуры. Но если мы на это время изолируем ребенка, вырвем его из естественной языковой среды, как это бывало с реальными маугли, — поезд, как говорится, уходит. И чем дальше, тем больше малыш теряет свою генетически запрограммированную способность; язык ему уже дается с трудом. Хорошо, что такие выпадения случаются исключительно редко, и поэтому обычно у детей нет проблем с освоением основного обиходного языка, хотя никто их специально не учит. Они и без какой-либо нашей целевой программы научаются разговору (грамотному или безграмотному — это уж полностью зависит от окружения). Здесь критический период совпадает с подачей учебного материала. Ребенок и сам нас поторопит, растормошит своими бесконечными вопросами, а своего не упустит — научится вовремя. Если же он родился в двуязычной семье, то заодно, опять же без особого труда, освоит и второй язык, переняв любое произношение, хотя бы и оксфордское.

О чем это говорит? О том, что если мы хотим быстро и без особых мук научить наших детей разговорному иностранному (а почему бы нам этого не хотеть?), то не нужно делать никакого перерыва между освоением языка родного и неродного. В три года, когда ребенок уже достаточно хорошо говорит по-русски, критический период его лингвистической компетенции еще далеко не закончен. Вот тут и следует без промедления подверстывать новый языковой материал. А мы, в общем-то неплохо зная об этих детских лингвистических способностях (ведь положительных примеров хватает не только в истории), до сих пор не можем приладиться к ним и обрекаем ребенка на многолетние школьные — да только ли школьные! — пожизненные мытарства.

О других же критических периодах воспитания и обучения общественность наша — впрочем, и не наша тоже — имеет довольно туманные представления. Мы и сами не получали, и детям нашим не даем духовной пищи, соответствующей возрасту. Отсюда, из этого педагогического тумана и прорастают неисчислимые наши беды. От семейных до глобальных.

Попробуем хотя бы в самых общих чертах обозначить всю цепочку критических периодов, и мы увидим, насколько созревание соответствует научению, насколько генетически запрограммированный «спрос» на духовное развитие ребенка удовлетворен — или не удовлетворен — нашим современным педагогическим предложением.

Начнем с самого начала.

В материнском лоне зародыш, в ускоренном варианте, движется магистральным путем эволюции животного мира. Здесь он воспитывается, научается биологической

природой: сознание будущего человека растет вместе с изменением форм эмбриона. Если на этом этапе и есть какие-то критические периоды развития (наверное, есть), то с ними разбирается всё та же природа: созревание и научение находятся в одних и тех же руках. Родительские права и обязанности (равно как и возможности) в деле духовного взросления внутриутробной личности минимальны. Родителям достаточно вести приличный образ жизни, памятуя: «в здоровом теле — здоровый дух». К человеческому зародышу этот извращенный перевод латинского стиха вполне применим.

С появлением ребенка на свет диктат биологической природы постепенно ослабевает, и заботы о воспитании сознания переходят к родителям, к обществу. Поначалу, правда, дитя и само неплохо «знает», *что* ему нужно делать для развития. Все эти судорожные подергивания, попытки скрюченными пальчиками ухватить или уцепить что удастся: хоть погремушку, хоть папенькин нос, невзначай оказавшийся над кроватью; эти зигзагами бегающие зрачки младенца, с трудом находящие предмет, — всё это активный рост сознания во взаимодействии с доступным ему миром, самый фундаментальный критический период — период сенсомоторного развития. Но одновременно в ребенке формируется поистине судьбоносное доверие (или недоверие) к окружающему его миру.

Эрик Эриксон (1902—1994) — знаменитый американский психолог и психотерапевт, создатель психосоциальной теории жизни человека — рассматривал чувство глубокого (базисного) доверия в качестве фундаментальной психологической предпосылки всей жизни. Это чувство формируется на основании опыта первого года жизни ребенка и превращается в установку, определяющую его отношение к себе и к миру. Под «доверием» Эриксон подразумевает доверие ребенка к себе самому и чувство неизменной расположенности к нему других людей — это краеугольный камень здоровой личности.

Чувство доверия почти не зависит от проявлений родительской нежности; скорее, оно связано со способностью матери передать своему ребенку чувство узнаваемости, постоянства и тождества переживаний. Оно не рационально. Это еще не отношение к действительности, а отношение в действительности, то есть отношение, реальное, а не воображенное, не вымышленное, не отрефлексированное чувство. Оно возникает при непосредственном контакте с матерью, в ее присутствии. Более или менее достоверно можно судить о его возникновении по «комплексу оживления» у ребенка, когда у него появляется настоящая улыбка. Это происходит после трех недель жизни. До этого, по мнению психологов, связь ребенка с матерью носит «биологический характер», но после первой улыбки, которой дитя встречает уже знакомое лицо матери, эта связь приобретает «моральный» — скажем шире — духовный смысл.

Мая Ивановна Лисина (1929—1983), наш выдающийся детский психолог, называет время с 21-го дня жизни ребенка (появления первой улыбки) и примерно до конца полугодия жизни *золотым веком общения*. Он золотой потому, что за общением еще нет никаких задних мыслей, умыслов. Оно еще не диктуется другими потребностями и мотивами. Оно само есть потребность и мотив. Лисина называет его «чистым общением», которое осуществляется в диапазоне одних только положительных эмоций.

Ненадежность, несостоятельность матери и отвергание ею ребенка являются причиной первого серьезного кризиса детского развития. Его следствием становится уже не просто недоверие, а появление установки страха, подозрительности, опасения за свое благополучие. Данная установка распространяется как на мир в целом, так и на отдельных людей. И она будет проявляться на более поздних стадиях психического развития. Психические травмы, нанесенные ребенку в младенческом возрасте, тормозят развитие личности уже на старте.

Это глубоко понимал и выразил детский доктор, воспитатель и директор «Дома сирот» Януш Корчак, добровольно вошедший в газовую камеру Треблинки, чтобы до последнего вдоха не расставаться со своими воспитанниками. Еще во время Первой мировой войны он написал книгу «Как любить ребенка». Эту небольшую, но удивительно емкую, поэтичную и вместе с тем наполненную уроками повседневной практики общения с младенцем книгу я советую всем родителям, особенно матерям, родившим первенца. И тот же Корчак, наблюдая сирот, высказал наболевшее: убежденность в необходимости общественного контроля над рождаемостью.

Прислушаемся к его словам: «Вот тебе задание: сдать экзамен на право иметь ребенка, получить аттестат зрелости на воспитание потомка... Чтобы открыть ларек с газированной водой, нужны разрешения, справки, квалификация, основной капитал, контроль. Экзамен на парикмахера, сапожника, трубочиста, пряничника, сановника. Пятнадцать лет рабского учения в школе, чтобы под строгим контролем, в соответствии с предписаниями работать по своей профессии; а тут — как ни в чем не бывало, первый попавшийся, последний из последних становится отцом, делает шаг в бессмертие — строит будущее».

Корчак таким образом высказал и наше наболевшее. Позволяя многожды рожать заведомо опустившимся женщинам, мы лишаем ребенка права на родительскую любовь. С другой стороны, мы урезаем еще и его право на любовь к родителям, то есть делаем изначально несчастным. Такой судьбе, пришибленной в самом нежном, зачаточном состоянии, уже обычно не удастся воспрянуть, несмотря на государственную и общественную поддержку. До сих пор страна полнится беглыми детьми и всякого рода детскими домами, от которых тоже веет бесприютностью. И пора хотя бы из чувства самосохранения решиться на жесткие меры, попытаться приостановить поток этих фатально, неисправимо порченных судеб, захлестывающих нашу страну.

Где-то на шестом месяце наш ребенок начинает активно лопотать, «вокализовать». Это созревают основы его лингвистической компетенции. Причем некоторые исследователи утверждают, что дети в возрасте пяти-шести месяцев произносят звуки *всех* человеческих языков, какие только есть на Земном шаре. Во всяком случае, можно не сомневаться: перенеси мы ребенка в этом возрасте из русской избы, скажем, в китайскую фанзу или эскимосское иглу к приемным родителям, и вскоре он, будучи русским по происхождению, запросто начнет изъясняться на китайском или эскимосском, то есть на том языке, который слышит. А если он слышит сразу два, три языка, то и осваивает все сразу. Он, конечно, не языковед, он — «язычник-профессионал». Расцвели его творческие способности называть мир; его память, его фонетический аппарат устроены в этом возрасте специально для освоения языков, и ребенок чувствует это, знает о своих успехах, и они еще подогревают рвение ребенка, усиливают его творческую потребность. В этом возрасте, если дитя здорово, если окружено любящими родителями, — у него есть все составляющие счастливой жизни, все три основополагающих любви: к семье, к творческой работе освоения мира и к самому миру, который пока еще во многом и состоит из семьи и ничем не успел разочаровать ребенка. Оставим пока в стороне уродливые семьи и беспризорщину — они требуют особого разговора. В нормальной же семье ребенок, подобно библейским перволюдям, помещен в раю.

Но тут же, в этот счастливый для ребенка период лингвистической компетентности, педагогическая практика наносит первый серьезный удар по перспективам растущего человека. Наступает первое крупное несовпадение между созревшими творческими способностями ребенка и общественными воспитательскими установлениями. Они не дают ребенку-«язычнику» нового лингвистического материала для успешного, радостного труда. Это все равно как в момент наивысшего творческого

взлета отобрать у художника кисти, краски, холсты, то есть лишить его любимой работы. Разница лишь в том, что ребенок не знает, чего он лишен, не подозревает о резком сужении перспектив своей будущей судьбы. Он готовно и, по видимости, безбедно переключается на другие игры, на другие занятия, а великолепный языковой аппарат остается почти невостребованным, крутится почти вхолостую. Ребенок не знает, *что* у него отняли, но мы-то знаем, должны знать, что в эпоху глобальных коммуникаций хорошее знание языка международного общения необходимо; знаем и то, что разговорный язык легче всего дается в младенчестве. Знаем, но не даем, и — если называть вещи своими именами — совершаем тем самым первое серьезное преступление против человеческой личности.

Первое, но, как вы, наверно, уже догадываетесь, не последнее.

К шести, семи годам, на фоне постепенно затухающего периода лингвистической компетенции, начинается критический период эстетической компетентности растущей личности. До того рисование, лепка, танцы и прочие артистические упражнения не столько развивают ребенка эстетически, сколько помогают успешному завершению стадии сенсомоторного развития. А начало школьного возраста как раз совпадает с моментом созревания ребенка для артистических штудий, что и подтверждается практикой приема детей в музыкальную школу. Но сегодня музыкальное образование — удел микроскопически незначительного меньшинства, причем удел тяжелый, сверхурочный, излишне специализированный, а потому обычно и нелюбимый ребенком. Урочная же школа вместо того, чтобы воспользоваться созревшими структурами детского восприятия и воспроизведения музыки, живописи, танца, художественного слова, вместо того, чтобы сделать начальное обучение эстетическим в самой основе, где и чтение, и письмо, и необходимые начала математики росли бы из той же эстетической почвы (можно ведь прекрасно освоить арифметику через музыкальный счет), — сегодняшняя школьная педагогическая практика враз отказывается от детсадовской и спешно окунает детей в абстракцию иксов, игреков и прочих холодных прелестей рационалистического тренинга.

Это и есть второй капитальный, еще более тяжелый удар по человеческим способностям и перспективам. Целый спектр их, едва ли не самая крупная и важная область способностей человеческой личности в момент созревания не получает внимательного первоначального развития и постепенно зарастает бурьяном. Даже если когда-нибудь позже человек и обнаружит в себе непогибшие ростки художественных способностей — их весна прошла согласно закону критических периодов, время упущено. И потеря не только в том, что в человеке, возможно, погиб большой художественный талант. Еще большая беда, что в нем остается недоразвитой эмоциональная сфера, без чего дальнейшая жизнь обедняется во всех отношениях.

Василий Васильевич Зеньковский (1881—1952), религиозный философ и выдающийся педагог русского зарубежья, определяя иерархический строй человеческой души, пишет: «Центральное значение в жизни души принадлежит эмоциональной сфере...» «И в жизни интеллекта, и в развитии и росте воли необходимым (*предусловием*) является богатая, яркая и здоровая эмоциональная жизнь. Если этого условия нет налицо, интеллектуальные процессы текут вяло, поверхностно, формально, процессы воли обрываются, оставляя решения не доведенными до конца». «*В конституции души ее здоровье определяется здоровьем эмоциональной сферы, и это означает иерархический примат этой сферы.* Как сердце есть орган, без которого замирает жизнь организма, тогда как устранение или ослабление других органов всё же не грозит жизни, так в конституции души эмоциональная сфера определяет основной тон жизни...»

Но и это неучастие нынешней школы в эстетическом (а значит и в эмоциональном) развитии ребенка еще не последний удар, не последний барьер, который ставит социально формулируемая программа обучения на пути развивающейся личности.

Примерно к десятилетнему возрасту на фоне всё продолжающейся эстетической компетентности в детской психике созревают структуры этической компетентности. Что это значит?



В литературе по психологии публикуются результаты исследований знаменитого американского специалиста Лоуренса Кольберга (1927–1987), планомерно, на протяжении всей своей творческой жизни изучавшего изменения нравственных позиций личности по мере ее взросления. Систематизируя ответы разновозрастных детей на вопрос, чем они руководствуются, что главным образом влияет на их поступки, Кольберг выделяет три основных возрастных уровня нравственности.

Первый уровень — преднравственный (примерно до десятилетнего возраста). На нем дети ведут себя в зависимости от вознаграждения или наказания, следующими за их поступками, и в соответствии с сиюминутной пользой, которую могут извлечь. Точка зрения других людей в расчет еще не принимается. К десяти же годам ребенок переходит на второй, так называемый конвенциальный уровень, когда человек начинает уже придерживаться условной роли, ориентируясь на принципы тех людей, которые заслуживают его уважения, преклонения. И только после 16–17 лет у детей появляется психическая возможность и потребность перейти на третий уровень нравственности, основанный на своих собственных критериях, вырастающих из рассудочной деятельности.

Какой воспитательский вывод следует из исследований Кольберга? Они говорят прежде всего о том, что генетически обусловленная программа психического созревания ребенка требует, чтобы приблизительно к четвертому году школьного обучения эстетическая доминанта образования и воспитания переходила в этическую. Этого ждет природа подросткового детства. Не находя полноценной нравственной воспитательной пищи в школе, подросток начинает питаться отбросами двора, потому что вовсе голодать он не может. Несовпадение генетически созревших этических запросов ребенка со школьной программой наносит третий, часто решающий удар по его будущему, отвращая не только от школы, но подчас и от легального общества вообще.

Вот это уже беда полная. Потери наши на подростковой стадии обучения столь же опасны, сколь и неисчислимы.

К 13–14 годам, когда психические структуры подростка созревают до готовности к абстрактному рационалистическому мышлению, то есть оказываются наконец совпавшими с формой практикуемого ныне школьного преподавания, дети уже в большинстве своем не любят общеобразовательную школу. Они или бросают ее при сколь-нибудь удобном случае, или домучивают по обязанности, зная, что без аттестата карьера их будет корявой, социум их отвергнет.

Отсюда разве можно обвинять наших детей в небрежении школой? Даже если ты родился ангелом во плоти, — всё равно невозможно без существенных потерь выдержать многолетнее измывательство над естеством детства.

### *Абрис нового просвещения*

Реформировать мир — это значит реформировать воспитание.

*Януш Корчак*

Цель воспитания — человеческая цельность, в этом были уверены все прежние культуры. Но каждая культурно-историческая эпоха понимала и образовывала цельность человека по-своему, в соответствии со своим духовным возрастом. Античность «лепила» растущего ребенка по законам «красоты», и воспроизводила человека «цельноэстетического». Средневековое общество трактовало цельность как тотальное подчинение «добру», и сразу же окунала человека в атмосферу послушничества, воспроизводя всецело «человека верующего», боящегося отпасть от Бога. Идеологи же Нового и Новейшего времени пытались создать целиком рационалистически мыслящего индивида, взывая к рационализму воспитуемого прямо с младенчества.

Надо сказать, что в каждой из трех типов европейских школ есть частица правды неуязвимой. Так программа античной школы для детей 7—10 лет была близка к тому, что действительно требуется ученику младших классов, а психологический климат средневекового просвещения, не удовлетворяя критическим периодам раннего детства, безошибочно действовал на подростковой стадии взросления. Но понятным становится и то, что ни одна из прошлых стратегий школьного воспитания, включая, конечно, и сегодняшнюю, не совпадала сколько-нибудь близко с цельным природным (или Божественным, как вам привычнее) замыслом о развитии человеческих способностей.

Последовательность критических периодов взросления похожа не столько на цепь, сколько на пирамиду, где основанием служит период сенсомоторного развития, на нем располагается период лингвистической компетентности, а уж из него вырастает, на нем зиждется надстройка из трех друг за другом созревающих компетентностей: эстетической, этической и теоретической. Разумеется, эта пирамида не похожа на детскую игрушку. Она — живая, и каждый новый период зарождается в глубине предыдущего и во взаимодействии с ним. Причем, если последовательность и продолжительность критических периодов от воспитателей не зависит, то насыщение воспитующим материалом зависит напрямую.

Можно сказать так: природа (или Бог) задает *форму* воспитания, а содержание вкладываем мы. Наша воспитательская задача — соответствовать Божественной форме взросления человека. При точном попадании мы сохраним в ребенке человека задуманного, созданного, любящего свои созревающие способности, а значит, любящего и воспитателей и свою школу, и весь постепенно расширяющийся для ребенка окружающий мир.

Не хотел бы повторяться, но нам очень важно понять: каждый критический период — это неповторимая, уникальная историческая эпоха в жизни ребенка, когда рядом с созревающей способностью к эстетическому или этическому развитию есть и *готовность* ее развивать, то есть ребенок готов (пусть он сам и не знает об этом, но он готов) создать ту самую ведущую пару «способность — потребность», которая захватит его до глубины души. Пусть не на всю жизнь, а до появления следующей, более сильной творческой пары. Но это и есть наша стратегическая воспитательская цель: соответствовать очередному критическому периоду развития личности, своевременно инициировать созревающие способности-потребности школьника, поддерживать его постоянный счастливый интерес к своему внутреннему потенциалу. А он у человека поистине неисчерпаем.

И вот что очень важно.

Актуальную стратегию школьного воспитания неустанно подсказывает нам природа. Всякая живая особь в процессе зарождения и развития как бы повторяет в общих чертах — в свернутом виде — всю эволюцию своего рода. И человек, будучи существом биологического происхождения, не исключен из универсального правила. В материнском лоне зародыш, как вы помните, формируется, «воспитывается» биологической природой: он сжато, ускоренно, в несколько месяцев проходит миллиардолетний путь эволюции, становясь последовательно рыбкой, амфибией и т.д., вплоть до появления на свет в образе человеческого детеныша. Здесь диктат биологической природы постепенно ослабевает, но это значит — подчеркиваю! — должен набирать силу диктат нашей социальной природы, истинно человеческой; значит, мы, воспитатели, должны перенять эстафету и провести ребенка теперь уже по пути социальной, культурной эволюции человечества. А ее, нашу социальную эволюцию, нашу социальную природу демонстрирует история человеческой культуры. Ее этапы я более подробно и доказательно описал в статье «Вызревание будущего» (июньский выпуск журнала «Дружба народов» 2019 года). Это три примерно равных по времени периода самовоспитания человечества: эстетический, этический и теперешний, рационалистический. Они соответствуют трем критическим периодам детства, являются

коллективным выражением нашей взрослеющей человеческой сути. И, чтобы стратегия просвещения совпала с Божественным промыслом о ребенке, надо обеспечить, подставить воспитаннику три равновеликих школьных ступени: эстетическую в детстве, этическую в отрочестве и рационалистическую в юности. Это и есть нормальный, естественный порядок развития личности, благодаря которому каждый критический период школьного детства окажется в наиболее благоприятной атмосфере и принесет со временем зрелые культурные плоды. Этот образовательный процесс и окажется практическим выявлением и собиранием в человеке его эстетических, этических и познавательных возможностей, то есть сведением воедино Истины, Добра и Красоты, выражаясь символически.

Ребенок расположен к такому порядку воспитания всем существом своим. Он всегда был расположен именно так — и двадцать, и десять тысяч лет назад — но только по истечении рационалистической эпохи развития человечества становится понятной наша человеческая суть. Теперь мы можем подступиться к подлинно гармоническому воспитанию своего потомства. Рано или поздно к сходному пониманию подойдет всё человечество. Жизнь заставит.

Итак, что конкретно требуется от школы, направленной к новому идеалу культурного воспитания, к Новому Просвещению?

В дошкольном и раннем школьном детстве сознание ребенка еще мифологично, рассудок еще не созрел к выполнению логических операций. Не готово еще к стойкому упрочению и этическое, волевое начало. Зато мы вполне можем рассчитывать на чувствительность детей в этом возрасте. Они еще буквально по-язычески воспринимают мир, готовы сочувствовать и деревцу, и ручью, не говоря уже о зверушках; и мы обязаны утвердить ребенка в столь прекрасном ощущении сопричастности природе, развить и облагородить естественный дичок всеми доступными нам эстетическими методами: музыкальным, художественным, литературным, театральным.

Первые четыре года обучение-воспитание в школе надо сделать эстетическим по преимуществу. Воспитатели этой стадии должны иметь базовое музыкальное или художественное образование, знать английский язык и практическую детскую психологию, владеть компьютером, уметь преподавать письмо и арифметику, любить природу и литературу. Детские группы на эстетической стадии смешанные, не более 10—12 человек в классе, чтобы воспитатель не терял из виду ни одного ребенка. Пол воспитателя на данном этапе школы не имеет значения, лишь бы человек был честен и душевно относился к детям, к своему делу. Расписание занятий свободно, оно составляется самим воспитателем по мере внутренней надобности. Нередко практикуются встречи двух классов, совместные занятия двумя группами (одновозрастными, но разными по специализации — для расширения горизонтальных связей, и разновозрастными — чтобы малыши ощущали перспективу, тянулись к ней). Письмом, чтением, арифметикой, литературой (в основном, сказочной, анимистической на этой стадии) дети овладевают под руководством того же воспитателя, и он же ведает английским, начатки которого уже даны в детском саду. Приходящий преподаватель здесь понадобится разве что по физкультуре, но еще лучше, если сам воспитатель освоит методику физической подготовки детей, которая в школе должна иметь характер игровой, оздоровительный. Вспомним, о чем говорил неповрежденный стих Ювенала: «Надо молить, чтобы ум был здоровым в теле здоровом...»<sup>1</sup>

Разумеется, я рисую очень приблизительный облик начальных классов будущей школы. Воспитание — живой всенародный процесс и уже потому плюралистичный. Но он и не разномыслие без берегов, не разброд по типу крыловских лебеда, рака и щуки. Такого безудержного плюрализма в общеобразовательной школе не должно быть.

---

<sup>1</sup> Перевод Ф.А.Петровского.

Свобода в пределах выбранной стратегии — вот школьная — да и только ли школьная! — норма. А новая стратегия начального обучения — в его эстетической основе. Музыкальный инструмент, мольберт станут столь же привычным в интерьере класса, как и классная доска. Занятия учеников начальной школьной ступени, обобщенно говоря, — симбиоз артистических штудий с чтением, обучением письму, счету, языку (русскому и английскому), природоведению. И, по возможности, взаимопроникновение всех этих предметов, чтобы ребята изначально понимали, чувствовали, что жизнь едина, что и музыка не может обходиться без арифметики, и природа теснейшим образом связана с человеком, с его культурой в самом широком смысле этого слова.

Построенный таким образом курс начального просвещения даст ребенку все необходимые на этом этапе знания, а кроме того, путем многочисленных проб будут прояснены художественные предпочтения и дарования воспитанников, которые в дальнейшем смогут развиваться в студии при школе или вне ее. Но даже если организованное эстетическое воспитание ограничится и четырьмя годами, человек на всю жизнь сохранит заинтересованное отношение к искусству, к художественному творчеству вообще. Не истребится уже вкус ребенка: слух, зрение, чувства, воспитанные красотой, и это ему непременно пригодится в дальнейшем. И ему лично, и обществу. Недаром в Японии говорят: сделай страну рисующей, и она будет самой передовой страной в мире.

Примерно в десятилетнем возрасте, как мы уже узнали, ребенок переживает перемену психического состояния — вступает в критический период этической компетентности. В этом возрасте душа подростка созревает к готовности найти себе идеал для подражания, и задача школы — дать ему на этом этапе истинно авторитетного воспитателя.

Обучение становится раздельным — этого требует фактура взросления, специфика пробуждающегося пола. Класс мальчиков (опять не более 10—12 человек) находится под руководством «рукастого» наставника-мужчины, я бы сказал — рыцарского склада, а девочки оказываются под крылом женственной строгой наставницы. Раздельность воспитания (именно и только на «средневековой», этической стадии школы) способствует постепенному возникновению в мальчиках и девочках платонизированного, возвышенного отношения к противоположному полу. Такое отношение во многом разрушено сексуальной революцией, но ведь романтическая влюбленность — это естественная величественная подъемная сила духа, влекущая на стезю жизненных достижений ради любимого человека. Сублимированный эрос, — как выразились бы специалисты, — есть энергетическая база культуры, — и воспитатель-мужчина призван передать мальчишке, кроме ремесловых основ, нормальное преклонение перед женщиной, а девочка под неусыпным оком классной дамы должна будет освоить бесчисленные женские премудрости, подготовить себя к будущей роли вдохновительницы, невесты, хозяйки и матери.

На этой стадии школы важнейшие черты воспитательского облика — нравственная определенность, умение, не педалируя обстановки, прорабатывать в группе всевозможные поведенческие коллизии, требующие от учеников сознательного этического выбора. Владение английским, компьютерными программами, знание подростковой психологии нужны воспитателю и здесь, но совершенно необходимыми становятся «золотые руки» и «умное сердце» наставника, а также его способность сориентировать детей в литературе и истории. Причем, на передний план теперь выходит литература противостояний, борьбы добра и зла, пласт рыцарско-приключенческой литературы, неизменно находящей отклик в гулкой душе подростка, и, наконец, пласт романтической. История детям этого возраста должна даваться в рассказах, в событиях, беллетризованно, увлекательно, потому как легче всего оттолкнуть ребенка от учебы сухостью изложения. Повествования о былом несут

здесь не столько познавательную функцию, сколько всё ту же нравственную: история наряду с художественной литературой, наряду с личным примером воспитателя способствует становлению в мальчишках рефлексов чести, мужского достоинства, готовности встать на защиту слабого, быть щедрым, милосердным. А девочкам литература и история подросткового цикла поможет привить вкус к добродетелям, издавна присущим прекрасной половине человечества.

Приходящих преподавателей становится на этой стадии все больше, но методика нынешних предметников нуждается в пересмотре. Подростку очень важно проверить полученные знания на практике. Без этого топлива, по себе знаю, познавательный интерес ребенка затухает. Поэтому преподавание, с одной стороны, должно опираться на бытовую жизнь, на лабораторные и внеклассные занятия, а с другой стороны, необходимы обзорные уроки, рисующие разнообразную творческую деятельность современного человека. Не многоэтажные математические дроби, вытасченные из XVI—XVII веков, не псевдосистематическое изложение основ естественных наук следует давать подростку, а развернуть перед ним образную, возможно более полную панораму трудящегося, ищущего человеческого общества, чтобы ко времени окончания этической стадии школы он обязательно влюбился в какое-нибудь дело, нарисовал бы в воображении свою будущую дорогу. Классный наставник и здесь призван сыграть главную роль: протестировать каждого подопечного сердцем своим; понять, расшифровать — с помощью специалистов, разумеется — влечения и способности подростка, принять участие в первых его шагах на пути к выбранному делу.

Этический фазис школы призван решить две основные задачи: во-первых, оформить нравственные требования ученика к самому себе, то есть вырастить «фигуру совести», и, во-вторых, дать обильную, разнообразную пищу для грёз о будущей доле.

Примерно к четырнадцати годам рассудок ребенка, созревая, приближается к взрослому состоянию, способному к логическим умозаключениям и построению гипотез. Пришла пора рационалистическому школьному фазису, и отныне нам следует разворачивать перед учащимися проблематику жизни во всей ее многоцветной неоднозначности.

Обучение с 9-го класса вновь становится совместным, как и на эстетической стадии, но теперь уже мальчики и девочки увидят друг друга новым зрением, преображенным школой раздельного воспитания. Наполняемость класса к этому времени может быть доведена до двадцати человек и более.

Основной обязательный курс, проводящийся в старших классах ежедневно и неукоснительно, — история мировой культуры в ее полном значении, то есть сразу три истории: материальной, духовной и общественной культур человечества в их взаимодействии, в их единстве. Параллельно с основным курсом, в переключке с ним идет курс российской истории, заканчивающийся в выпускном классе постоянно обновляемым сосредоточением современных проблем региона, республики, федерации и мира в целом.

На протяжении всей рационалистической стадии школы читается также курс мировой и русской литературы. Вводятся и специальные ознакомительные чтения по истории коренных жителей данной территории и по истории сопредельных народов. Остальные занятия факультативны, их набор и содержание уже зависят от воли учащихся, направленной к выбранному делу, и от условий приема в специализированные учебные заведения.

Рационалистический — трех или четырехлетний — фазис школы призван развить в юношах и девушках ощущение масштабности и живой значимости мирового культурного процесса, заразить общечеловеческой тоской по лучшей жизни, проникнуться необходимостью участия в общенародном движении посредством своего любимого дела.

Русский язык самим словом «человек» недвусмысленно говорит нам о главном назначении человека. Ему назначено быть «челом века», интеллектуальным лицом столетия. А в слове «человечество» слышится «чело вечности» — передний край культурной эволюции.

Организованная на предлагаемых стратегических началах школа, где на равных правах с рационалистической будет действовать и этическая, и эстетическая подготовка к жизни, станет настоящей школой Истины, Добра и Красоты, желанным домом ученика. А любовь к школе за 10—12 лет просвещения естественным образом расширится до любви к миру.

В завершение статьи приведу слова академика РАН Зинченко Владимира Петровича (1931—2014), психолога, одного из создателей инженерной психологии в России: «За восемь десятилетий мы перебрали уже все возможные и невозможные "ценности": электрификация, коллективизация, индустриализация, химизация, мир, война, кукуруза, целина, космос, всеобщая компьютеризация и другие виды сизифова труда. Сегодня на наши головы свалился свободный рынок. Не приходит в голову лишь то, что лежит рядом, чему действительно стоит помочь. Не хотим тратить на обучение и воспитание — тратим на перевоспитывание. МВД по расходам давно переплюнуло образование, здравоохранение и науку, вместе взятые. Это тот случай, когда слепой и глупый платит не дважды, не трижды, а многократно. Чем не национальная идея — поддержка становления и развития разнообразных форм образования, поддержка здравоохранения и интеграция всего общества на этой основе? А образованные и здоровые граждане России как-нибудь сами сообразят, в чем состоят их подлинные ценности. Заботясь об индивидуальной свободе, индивидуальных возможностях, индивидуальном успехе (это, между прочим, и национальные, и общечеловеческие ценности) они не забудут взрастившую их страну. Мы все помним, что Родина начинается с картинки в моем (а не в чужом) Букваре, и вовсе не с национальной идеи»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> В.П.Зинченко. «Психология доверия». — Самара, 2001.