





Православие. Педагогика. Психология

ЖИВАЯ ВОДА

НАУЧНЫЙ АЛЬМАНАХ

Выпуск I

УДК 371
ББК 74
Ж66

Учредитель:
ГАОУ ДПО «КГИМО»
Адрес редакции: 248600, Калуга, ул. Гагарина, 1
тел. / факс. 8(4842) 54-77-11 / 54-96-33.
E-mail: kgimo@mail.ru
E-mail: red.kgimo@gmail.com

Редакционный совет:

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор — председатель редакционного совета;

Шувалов Александр Владимирович, кандидат психологических наук — главный редактор;

Остапенко Андрей Александрович, доктор педагогических наук, профессор;

Войтенко Татьяна Павловна, кандидат психологических наук;

Протоиерей Константин Зелинский, кандидат педагогических наук.

Живая вода: научный альманах. — Калуга: Калужский государственный институт модернизации образования, 2012. — Вып. 1. — 216 с. — (Серия «Православие. Педагогика. Психология»).

Альманах «Живая вода» задуман как научно-практическое издание, ориентированное на рассмотрение педагогической и психологической проблематики в свете христианского мировоззрения.

Первый выпуск альманаха посвящен проблемам современного отечественного образования. Его характеризует широкий охват затронутых тем, глубина их анализа и многоаспектность освещения материала: от философского осмысления и методологических построений до конкретных методик и практических рекомендаций. Разноголосно, но единодушно (единомышленно) звучат слова авторов о необходимости возродить целительную связь образования со святоотеческой традицией.

Эта книга адресована российскому учительству, воспитателям, специалистам и руководителям образовательных учреждений, преподавателям, студентам, магистрантам и аспирантам психолого-педагогических специальностей, организаторам системы повышения квалификации, ученым гуманитарного профиля, а также любому читателю, интересующемуся проблемами образования и воспитания детей. Она составлена так, чтобы и молодые специалисты, и искушенные педагоги могли найти для себя важные вопросы и ключи к ответам.

УДК 371
ББК 74

ISBN 978-5-905374-11-1

© ГАОУ ДПО «Калужский государственный институт модернизации образования», 2012

Время выбора

Уважаемые читатели! Дорогие коллеги и друзья!

Жизнеспособность нации во многом определяется уровнем человеческой солидарности. Основу солидарности составляет укорененность в духовной традиции, вне которой люди утрачивают национальную идентичность и перестают быть народом. Без бережного преемственного отношения к духовно-культурному наследию общество утрачивает ориентиры, наступает деморализация социальных институтов, экономика расшатывается, государство слабеет, люди перестают дорожить малой Родиной, создавать семьи и растить детей, а вместо этого устремляются на чужбину — одни в целях самосохранения, другие в поиске лучшей жизни. Народ рассеивается по миру и уходит с исторической сцены. А его территорию занимает другой — более жизнеспособный народ со своим языком, ценностями и обычаями.

По аналогии с известной русской сказкой об Иване-царевиче можно вообразить себе три пути или три возможных сценария будущего нашей страны, нашего с вами будущего, будущего наших детей и внуков.

Первый — гибельный — сводится к духовному вырождению: масштабная утрата людьми исконной идентичности, деградация общества и распад национальной системы.

Второй — тупиковый — связан с духовной перекодировкой: соблазны переориентации на так называемые «западные ценности», погружение в обезличивающую трясину глобализации, положение сырьевого придатка «западного мира», угасание народного самосознания и капитулянтские настроения, ползучая оккупация и национальное безвременье.

За последние годы мы уже вполне ощутили симптоматику этих тенденций и вкусили плоды пораженчества: размывание ценностей культурного ядра, нарастающая бездуховность, системный кризис государства, общее ощущение социального пессимизма, массовое развращение и вымирание народа.

Третий путь — возвращение в лоно духовной традиции к неоскудевавшему источнику «живой воды», духовное возрождение и восстановление национальной системы. Это путь «русского чуда», который государство Российское уже переживало в самые драматичные периоды своей истории.



В его основе неизменно вера и верность, надежда и терпение, любовь и самоотдача, служение во благо родной страны.

Для реализации данного пути необходимо согласие в обществе, соединение воли государства и воли гражданина в единую победоносную силу. Государство посылает обществу важный сигнал: проект «Духовно-нравственное развитие детей и молодежи и воспитание личности гражданина России» выделен в качестве стратегического приоритета государственной политики. Особая миссия в нем отводится системе образования. Сформулирован современный национальный воспитательный идеал — это *высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации*. Как важно теперь, чтобы эти отточенные формулировки не остались всего лишь декларацией благих намерений, чтобы не получилось «было гладко на бумаге, да забыли про овраги».

У общества нет иного пути исторического развития: либо воспроизводство основ гражданской и нравственной солидарности людей, либо сползание к национальной катастрофе. Современность, может быть, как никогда ранее ставит каждого педагога и профессиональное педагогическое сообщество в целом перед необходимостью мировоззренческого и нравственного усилия, направленного на осмысление глобальных тенденций, определение ценностных приоритетов и выработку соответствующей им профессиональной позиции.

Авторы первого выпуска научного альманаха «Живая вода» едины в своих позициях: необходимо возродить целительную связь образования со святоотеческой традицией и восстановить ориентацию педагогической деятельности на сущностные аспекты развития и воспитания человека. Именно в этом состоит наше упование и суть обращенных к вам работ.

Т. А. Артемова,
*ректор ГАОУ ДПО «Калужский государственный институт
модернизации образования», кандидат социологических наук*

Со-Образность и со-Бытийность

Дискуссии о природосообразности, культуросообразности, человекообразности и прочей сообразности педагогики и образования стали делом привычным, можно даже сказать, «будничным». По этому поводу сформулированы и высказаны глубокомысленные замечания, написаны и опубликованы пространные рассуждения. Внимая призыву переходить от слов к делу, апологеты той или иной точки зрения разрабатывают и внедряют в практику методические рекомендации. Многообразие частичных представлений подчас сбивает с толку и уводит от понимания сути. Потому и не утихают споры о том, что первично для педагогики: стихия человеческой природы, соблазны человеческой культуры или гордыня человеческого «Я». А оказалось, что одно только слово, одно верно поставленное ударение (речевое и смысловое) может урезонить разногласию мнений. И все проясняется как Божий день.

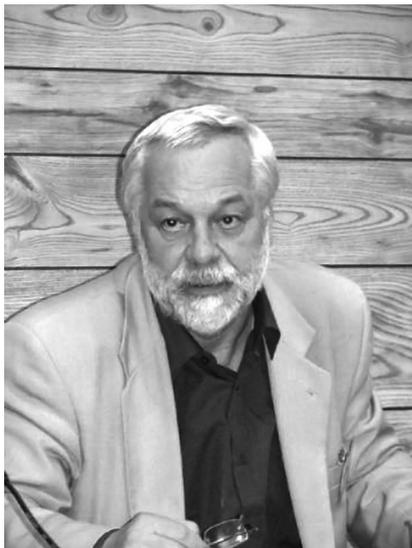
В декабре 2011 года в Волгограде состоялась защита кандидатской диссертации одного из наших авторов — протоиерея Константина Зелинского. Диссертационная работа была посвящена проблеме нравственного воспитания младших школьников. Во время своего выступления отец Константин вместо привычного и набившего оскомину оборота «сообразно» употребил слово «со-Образно». И наступила ясность, открылась полнота сути: не самонадеянного человека, не его искаженную природу и не капризно изменчивую культуру надо ставить в центр, а заповеданное Богом нравственное совершенство — *«Итак будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный»* (Мф. 5: 48). Бог создал человека по Своему Образу, даровал ему бессмертную душу и призвал к богоподобию. Образование есть направленный процесс воспитания и становления человека в соответствии с Образом Божиим — в этом суть педагогической сверхзадачи.

Оппонировали отцу Константину умудренные педагогическими знаниями и опытом Виктор Иванович Слободчиков и Андрей Александрович Остапенко. И по просиявшим лицам оппонентов было ясно, что ключевая для них идея со-Бытийности образования органично дополнилась идеей со-Образности. И идеи эти «нераздельны и неслиянны». Осталось «сообразить», как обустроить нашу педагогическую реальность, чтобы образование стало со-Образным и со-Бытийным, чтобы послужило вступлению ребенка на путь деятельного стремления к Добру и Истине, на путь самоодоления, духовного возрастания и преображения. Этому и посвящены работы авторов первого выпуска научного альманаха «Живая вода».

А. В. Шувалов,
главный редактор

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. И. Слободчиков



**Виктор Иванович
Слободчиков**

Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства, президент ГАОУ ДПО «Калужский государственный институт модернизации образования», dig-irdorao@ya.ru

В профессиональном педагогическом сообществе сегодня активно обсуждаются и расшифровываются достаточно абстрактные, сами по себе, формулы инновационного образования: «Наша новая школа», «Школа Будущего», «Школа XXI века» и т. п. Понятно, что категория «школа» рассматривается, как правило, в своем предельном значении и удерживает (должна удерживать) в себе все уровни образования — от дошкольного до послевузовского. Но, к сожалению, не обсуждается самое главное — онтологический статус «образования вообще» и, соответственно, фундаментальные смыслы современного отечественного образования, а отсюда — и перспективные линии его развития. Почему-то эти разговоры постоянно соскальзывают на конечные цели модернизации образования, «на кончиках» которых как раз и располагается большинство упований наших политиков от образования.

Одно из таких упований отечественных модернизаторов материализуется сегодня и в таком жутковатом «образе образования», как *дорожная карта общественно-политического форсайт-проекта — «Детство — 2030»*. *Форсайт-проекты такого рода (не только в образовании, но и в других сферах общественной практики), как я понимаю, это очередные окаянные попытки прорыва в «Будущее» и его оккупации уже сегодня. Нет смысла подробно останавливаться на этом «проекте», так как он развернуто представлен в Интернете. Обозначу лишь наиболее яркие замыслы и вожделения его «дорожной карты».*

Так вот, детям 2030 года не нужно будет учить иностранные языки. Так как уже к 2014 году широко распространится портативное устройство, которое за счет синхронного голосового перевода позволит непосредственно общаться людям, говорящим на разных языках. Дети будут жить в многонациональном обществе, где языковых границ больше нет.

В 2018 году появится возможность виртуальной имитации жизни; будет создано *устройство для загрузки информации непосредственно в кору головного мозга*. Дети смогут получать образование через Интернет и освоить там любую профессию — таким образом, *школы и вузы могут оказаться ненужными уже к 2025 году*.

К этому же времени появится возможность программировать способности и полезные качества детей. *Их воспитанием смогут заниматься роботы*. А чтобы не травмировать родительские инстинкты, будут созданы «робот-ребенок» и «робот-няня». Вообще перспективы головокружительны, так как к 2030 году будет осуществлена тотальная чипизация человека, а также окажется возможной его генная модификация.

Ну, что же — вполне отчетливая и надежная карта на пути к полному *рас-человечиванию* человека. И если читателю все это покажется бредом воспаленного воображения, не спешите вызывать «Скорую». Этот бред активно поддерживается некоторыми функционерами высокого ранга во властных структурах нашей страны. В свете такого рода «проектов» становится очевидным, что происходит кардинальная смена внутренних детерминант жизни современного образования. Главным его ориентиром (явно или — негромко) становится техническое и технологическое *протезирование человека*, замещение ими всего того, что раньше он делал руками и головой. Именно в принципиальном *отторжении* такого — и подобных ему образов «Нашей новой школы» я попытаюсь обозначить основные параметры инновационной образовательной системы, которую — в первом приближении — можно поименовать как «*Школа антропологической практики*».

Научно-технологические подходы в образовании

Изначально всякий концептуальный подход в образовании призван решить на основе научной теории (концепции, доктрины), и именно средствами образования, некоторую горячую социальную проблему, а само это решение должно воплощаться в том или ином общественно приемлемом образовательном результате. Причем таком результате, который может воспроизводиться на относительно длинном отрезке социального времени. Систематическое получение этого результата утверждает систематическую форму образования или, выражаясь научно, оформляет вполне определенную образовательную систему.

В свою очередь, любая образовательная система задается, по крайней мере, тремя важнейшими детерминантами: *содержанием образования, принципами его организации и субъектами образования*. Эти три детерминанты, в конечном счете, и результируются в определенном формате *научно-технологического подхода* в образовании.

Исторически первым из таких подходов, который к настоящему времени в наибольшей степени технологически обеспечен, является *когнитивно-ремесленный подход*, образовательным результатом которого оказываются знаменитые *ЗУНы* — знания, умения, навыки. Этот подход и сегодня продолжает оставаться наиболее распространенным в отечественном образовании.

Его точкой отсчета является «Великая дидактика» Я. А. Коменского с его гениальным педагогическим открытием принципа организации (тогда еще только) начального обучения — *классно-урочной системой*. Данная форма организации на первом этапе тогда еще начального обучения являлась предельно адекватной его предметному содержанию — освоению комплекса *культурных навыков*: чтения, письма, счета. Фактически, определенная совокупность подобных навыков и умений и считалась основным содержанием образования, *субъектом* которого был «Господин Учитель». Освоение наук, главным образом — богословия и философии, осуществлялось узким кругом избранных с использованием принципиально иных образовательных технологий, как и прежде — в монастырях и университетах.

В своей философской составляющей когнитивно-ремесленный подход решал великую гуманистическую задачу — обеспечение *массового образования*, открытого для всех сословий. Но в своей социально-технологической составляющей он решал другую задачу — быстрая и в больших масштабах *подготовка рабочей силы* для мануфактурного производства тогдашней Европы.

Именно здесь возникла первая развилка в системе образования — *академическое* (освоение по преимуществу научных знаний) и *профессиональное* (освоение специальных навыков и умений), которые с течением времени все более расходились, становились иноприродными друг другу. Одни выпускники — в институты и техникумы, другие — на фабрики и заводы.

Предметно-дисциплинарная организация содержания образования и ремесленный тип обучения постоянно обнаруживали свою несостоятельность при выходе выпускника школы в самостоятельную социальную жизнь, в пространство высшего образования, в практическую деятельность, которые определенно были построены не по предметно-дисциплинарному принципу.

Теоретикам образования эта несостоятельность стала очевидной как раз при переходе нашей страны к всеобщему полному среднему образованию. Философское решение данной коллизии было сформулировано группой отечественных философов, психологов и методологов марксистско-гегелевской ориентации, которое оформилось в так называемые *деятельностный* (В. В. Давыдов) и *мыследеятельностный* (Г. П. Щедровицкий) подходы в образовании.

Сутью этих подходов объявлялось не только усвоение в школе разнопредметных знаний и умений использования их при решении учебных задач, а освоение особого содержания — *всеобщих способов мышления и деятельности*. Но главное, при таком подходе был открыт и разработан новый принцип организации обучения, который подробно раскрыт в теории учебной деятельности В. В. Давыдова. Важнейшим образовательным результатом деятельностного подхода в образовании было положено — *умение учиться*, т. е. способность самостоятельно добывать необходимые знания и строить новые способы решения новых познавательных-практических задач.

Именно на фоне этих уже существующих подходов в отечественном образовании сегодня пропагандируется, не оформляется, а именно пропагандируется *компетентностный подход*. Причина его популярности связана с тем обстоятельством, что общество в очередной раз встало перед фактом *разрыва между образованием и социальной практикой*.

Обнаружилось, что преодоление этого разрыва невозможно за счет расширения списка предметных дисциплин. Если раньше этот разрыв преодолевался стихийно, за рамками образовательного процесса — путем самостоятельного накопления жизненного опыта, так сказать, методом проб и ошибок, то теперь западное общество перестал удовлетворять образовательный «полуфабрикат», который не способен быстро и адекватно вписаться в систему социальных и производственных связей. Считается, что необходимо еще в школе специально встраивать учебные приобретения индивидуума в уже существующие социально-практические контексты.

В компетентностном подходе содержанием образования оказываются многообразные *технологии социальных производств*, субъектом образования — *рынок труда*, образовательным результатом — *компетентности*, а принципом организации образования — *симбиоз форматов когнитивно-ремесленного и деятельностного подхода*.

В чем же внутреннее родство и в чем главная ущербность уже сложившихся научно-технологических подходов в отечественном образовании?

Первое. Все они практически полностью ориентированы только на учение-обучение, на присвоение детьми заранее отформатированного научного, художественного, социального опыта. Никто не будет утверждать, что это периферийная задача образования, но ведь и не центральная, по той простой причине, что здесь доминирует внешняя целесообразность, а сам человек (ребенок, ученик, студент) оказывается в этом случае только страдательным существом: его учат, тренируют, натаскивают, его адаптируют. В существующих технологиях учения-обучения отсутствует важнейший механизм инверсии — рефлексии на себя, на самообразование, на «дотраивание» самого себя до целого.

Второе. И это не случайно так. По сей день главным целевым ориентиром сложившихся принципов и форм организации образования остается

тщательная *подготовка выпускника* для использования его в социально-производственных системах; и не важно, в каких — в материальных или гуманитарных. Сегодня речь уже идет о «профессиональной» (в кавычках, конечно) подготовке дошкольника к школе, младшего школьника — к старшей школе, старшеклассника — к профессиональной школе, чтобы ее выпускника можно было утилизировать в социально-экономических производствах. А когда у человека за душой ничего нет, кроме определенного набора свойств и компетенций, то его легко и главное — целиком можно сделать предметом манипуляции с последующей утилизацией.

Гуманитарно-антропологический подход как основа и перспектива развития образования

Еще в начале 80-х годов прошлого столетия замечательный отечественный философ М. К. Мамардашвили отмечал: «Среди множества катастроф одной из главных и часто скрытой от глаз является антропологическая катастрофа, проявляющаяся совсем не в таких экзотических событиях, как столкновение Земли с астероидом. Я имею в виду событие, происходящее с самим человеком и связанное с цивилизацией в том смысле, что нечто жизненно важное может необратимо в нем сломаться в связи с разрушением или просто отсутствием цивилизованных основ процесса жизни» (Мамардашвили, 1992, с. 107–121). Но, если социальная катастрофа как бы всегда «открыта», антропологическая всегда «закрыта» для глаз. Ее значения и смыслы не успевают оформиться и осесть в структурах сознания, поскольку избыточность «социальной инженерии» затирает способность человека говорить: «Я мыслю, я существую, я могу».

И если в конце двадцатого столетия антропологический кризис европейской цивилизации, кризис нововременной модели европейского человека еще только предчувствовался, то сегодня не видеть его можно только при добровольном и осознанном само-ослеплении. За последние годы уже на наших глазах стремительно изменился духовно-психологический климат общества. Рационализм и прагматизм Нового Времени практически осуществил свою многовековую «мечту» полной оккупации духовных пластов сознания современного человека, кардинально изменив само содержание его внутренней жизни. Фактически, общество потребления оказалось сегодня в критической точке бифуркации: либо начало духовно-нравственного возрождения, либо движение к гуманитарной катастрофе, в которой не останется ни сверхдержав, ни социальных лидеров, ни аутсайдеров — ни первых, ни вторых, ни третьих.

Очевидно, что в этих условиях необходим принципиально иной подход в образовании, нежели существующие научно-технологические подходы — когнитивно-ремесленный, деятельностный, мыследеятельностный, компетентностный.

По существу, речь должна идти о подлинно стратегических ориентирах отечественного образования, о *метафизических*, а не бытовых только образах образования. Речь должна идти о подлинно инновационном, я бы сказал, *пятом* научно-технологическом укладе в отечественном образовании. Этот новый подход я обосновываю как *гуманитарно-антропологический*, удерживающий всю полноту человеческой реальности в ее горизонтальных и вертикальных измерениях. В антропологически ориентированном образовании речь должна идти не о формировании разрозненных знаний, умений, способностей, компетенций, а об образовании самого человека, о становлении в нем подлинно человеческой ипостаси, где главным образовательным результатом должно стать развитие человека во всех его духовно-душевно-телесных измерениях; человека как жизнеспособного *индивида*, как *субъекта* собственной жизни и деятельности, как *личности* во встрече с Другими, как *индивидуальности* перед лицом Абсолютного Бытия, перед Богом.

Именно в этой точке гуманитарно-антропологического подхода и должен сложиться умный, терпеливый и доброжелательный союз научной психологии, педагогики и православного богословия. Принципиально необходима *гармонизация* (а не бесплодный параллелизм или разрушительные несогласия) систем знаний о человеке, способных стать исходным основанием построения инновационного образования. Прежде всего, это *христианская антропология* — как учение о происхождении, назначении и предельных смыслах жизни человека; затем *психологическая антропология* — как учение о закономерностях развития человека в интервале его индивидуальной жизни и, конечно же, *педагогическая антропология* — как учение о становлении базовых способностей, сущностных сил человека в универсуме образования. Кстати, нелишним будет напомнить, что в переводе с древнелатинского одно из значений слова «гармония» — это *согласие разногласного*.

Православное вероучение о Боге и человеке, о Богочеловечестве уже есть и не подлежит ревизии. Соответственно, при освоении психологией и педагогией основ православного вероучения у них появляется сегодня шанс, возможность преобразиться, чтобы стать, по словам А. А. Ухтомского, действительным Собеседником, а не двойником, не тенью христианской истины о человеке. Только в свете такого — целостного знания о высшем назначении и призвании человека, знания о закономерностях становления человека в меру его призванности — возможно принципиальное переосмысление самого понятия «образование». Оно должно пониматься и осваиваться как особая *философско-антропологическая категория*, фиксирующая фундаментальные основы жизни человека и форму становления «*собственно человеческого в человеке*». Образование — это атрибут бытия человека, а не утилитарно-служебная функция социума. В этом — базовом — смысле образование является всеобщей культурно-исторической

формой становления сущностных сил человека, его родовых способностей, обретения им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории.

Во всех исторических периодах, в самих культурах образование было механизмом связывания воедино определенной общности людей и способа их жизни. Подрастающие поколения средствами образования включались в уже существующую общность и становились носителями определенного образа и уклада жизни. В образовании происходил процесс приобщения молодых людей к базовым смыслам жизнедеятельности старших с помощью тех способностей, которые поддерживали и сохраняли норму и ценность общей жизни во времени.

Образование — это наиболее *естественное* и, может быть, наиболее *оптимальное место встречи личности и общества*, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними. По сути, всякое образование всегда имело, по крайней мере, два стратегических ориентира — *на личность* (ее духовное становление и развитие базовых способностей) и *на общество* (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям).

Принципиально иную историческую коллизию мы переживаем сейчас. Главная болевая точка современной социокультурной ситуации — это разрушенные внутри- и меж-поколенные связи, отчуждение и противостояние в семье, в школе, в общем месте жительства. Это отсутствие жизнеспособных общностей людей — неоформленность социальных, культурных, национальных, образовательных ценностей и смыслов. Это также неоформленность культуры сверстничества, стихийное образование возрастных когорт, которые в подростково-молодежной среде часто обретают криминальный облик.

Исчезает понятие «поколение», оно заменяется понятием «молодежная культура» или — понятием «страта». «Поколение» — бытийная, онтологическая категория, «молодежная культура» — псевдонаучный сленг, «страта» — формально-социологическая фиксация. Например, одни стали студентами вуза, другие — ссуза, третьи — офисный планктон. И те, и другие находятся в одном историческом времени. Но они в разных социальных разрядах и уже не одно поколение.

Именно с такими моментами должны быть связаны основополагающие смыслы любых инновационных образовательных систем, способных решать такие важнейшие жизненные задачи, как:

1. *Формирование* духовно осмысленных и нравственно оправданных *укладов* жизни и деятельности людей в определенном, приуроченном к данной Земле культурно-историческом пространстве, преодолевая тем самым его сегодняшнюю *без-родность и без-племенность*.

2. *Выращивание* жизнеспособных, я бы сказал — *соборных* детско-взрослых *общностей*, не оставляющих человека *без-призорным и без-домным*.

3. *Культивирование встреч поколений* в их самоценных образах и формах жизни, не допускающих *эгоцентричной капризности* между людьми и *хамского релятивизма* внутри отеческой культуры.

Надо особо подчеркнуть, что кардинальное решение перечисленных педагогических сверхзадач возможно, если *главным императивом модернизации* современного отечественного образования станет его принципиальная *антропологизация*.

Однако содержательное обсуждение самой возможности построения образовательной системы как *антропо-практики*, как практики выращивания и действительно — *образования* собственно человеческого в человеке связано с рассмотрением базовых *концептуальных идей* и важнейших *целевых ориентиров* такой инновационной системы.

Концептуальные идеи инновационного образования

Первая концептуальная идея «Школы антропологической практики» связана с философско-методологической проработкой двух фундаментальных категорий: *образование — как форма* и *развитие — как содержание*. Дialeктика соотношения этих двух категорий продолжает оставаться далеко не проясненной.

В общем случае форма полагает и определяет содержание; в свою очередь, содержание буквально «нащупывает», ищет своей адекватной формы. В исторически недавнее время, а в некоторых случаях — и по сей день, соотношение этих двух категорий прочитывалось двояко.

В одних культурных обстоятельствах, когда развитие понималось как *естественный, спонтанный процесс*, разворачивавшийся во времени по собственным законам, образование лишь частично *использовало* потенциал данного процесса для решения социально-экономических задач общества.

В других социально культурных обстоятельствах, например, в нашей стране XX века, когда довлел пафос строительства нового общества, нового человека, развитие стало пониматься как *продукт, как заранее полагаемый результат усвоения* специально отформатированного общественно-исторического опыта.

Очевидно, что образование, понимаемое как абсолютная детерминанта процессов развития, и образование — как более или менее успешный процесс *окультуривания* натуральных, «сырых» процессов созревания (как спонтанное развитие) имеют принципиально разные содержания. В истории психологии столкновение и противоборство этих разных пониманий обнаруживало себя в знаменитых дискуссиях 70-х годов XX столетия двух научных школ — школы Ж. Пиаже и школы Л. С. Выготского. Надо сказать, что, как говорил в свое время вождь большевистской партии, «оба уклона — хуже»: и пафос спонтаннейшего развития, и пафос формования индивида с заранее заданными качествами.

Категория «развитие» в истории, философии, науке не имеет однозначной, точечной интерпретации. Развитие — это и *всеобщий принцип* существования мира и человека, и — *реальный процесс* изменений и преобразований в них, и — *абсолютная ценность* европейской культуры одновременно. А это означает, что нельзя сводить всю проблематику онтогенетических изменений в жизни человека только к двум типам детерминации развития: *причинной* (по законам природы) и *целевой* (по законам социума). В становлении, развитии и преобразовании «человеческого в человеке» кардинальное и окончательное значение имеет *ценностно-смысловая* детерминация всех потенциально возможных изменений. Выход на уровень *само-детерминации* впервые делает возможным и *саморазвитие* и *самообразование* человека.

В проектировании и реализации инновационного образования сопряжение двух принципиально разных содержаний — содержание образования и содержание развития требует ответа на два фундаментальных вопроса:

1) **что развивается в образовании?** (если оно действительно развивающее и является всеобщей культурно-исторической формой развития человеческих способностей);

2) **что образуется в развитии?** (если принцип развития является главной доминантой и смыслом современного российского образования).

Перспективным разрешением живого противоречия формы и содержания — образования и развития — возможно лишь в понятийном поле такой синтетической категории, как *развивающее образование*. Здесь возможно сразу же удержать и все смыслы процессов развития — *по сущности природы, по сущности социума, по сущности человека*, и поставить им в органичное соответствие такое представление, как *полное образование*.

К сожалению, в языке педагогики понятие полного образования, которое только и позволяет достаточно подробно рассмотреть проблему содержания образования, даже не обсуждается. Хотя вопрос о полноте образования — это вопрос о единстве многообразия процессов образования и форм его организации в одном образовательном пространстве, это вопрос *о дополнении и восполнении основного образования до целого*, до действительно — полного, базового, основного, фундаментального образования.

Если говорить жестко, то основное образование без дополнительного — не целостно, а значит — усеченно, неполноценно. Точкой *встречи*, точкой восполнения основного образования его дополнительными формами, точкой их взаимодополнительности — и это принципиально важно — является *конкретный ребенок*. Именно он ставит перед педагогикой проблему полноты образования как полноты раскрытия и развития его многообразных и часто — неочевидных способностей. А не только и не столько его интеллектуальных или инструментальных способностей-компетенций. И именно в этом, прежде всего, состоит антропологический смысл дополнительного образования — как восполняющего основное образование до полного.

В сложившемся, устойчивом социуме, помимо учебно-воспитательных учреждений, всегда существует определенное число неявных институтов образования. Только один пример для пояснения. В дореволюционной России такими институтами были: семья, церковь, деревенская община, дворянская усадьба, сословие, армия и др. Эти институты и были дополнительными к основному образованию, они достраивали, восполняли его до полного образования, обеспечивающего становление — в той или иной степени — полноты и целостности человеческой реальности.

В современном социуме такие институты в большинстве своем либо разрушены, либо деградируют, либо умерли естественным образом. Соответственно, образование, претендующее на полноту реализации своего развивающего потенциала, вынуждено — и с необходимостью — восполнять эти потери, если, конечно, оно способно к этому и готово взять на себя такую миссию.

Проблема полного образования связана также и с *полнотой предметного содержания образования*. В самом общем смысле содержание образования впервые возникает при специально организованной *встрече* индивидуальных возможностей (человеческого потенциала) и предметных форм культуры, «в материю» которых облачаются эти возможности и обретают форму вполне определенных индивидуальных способностей.

К сожалению, в настоящее время в предметном содержании образования, получившего статус основного, господствует по преимуществу научно-рациональная культура (естественно-научное, инженерно-техническое, гуманитарное объектное знание). За пределами традиционного содержания оказывается, например, складывающееся сегодня *научно-практическое образование* (несущее в себе культуру исследования и проектирования), которое, кстати, может стать серьезной альтернативой формально-дисциплинарному (академическому), профильному и компетентностному образованию. Также за пределами предметного содержания находится *укладное образование* (несущее в себе совокупность норм, правил, традиций, духовных ценностей и смыслов общежития детей и взрослых).

Ограниченность и ущербность господствующих сегодня в содержании школьного образования уплощенного рационализма и примитивного технологизма стали очевидными при введении в общеобразовательную школу предмета «Основы православной культуры». Несомненно, что его *вхождение* в содержание общего образования (подчеркну — культуры, а не информации о ней) имеет совсем не то же значение, что имело некогда вхождение в это содержание, например, информатики или обществоведения. С Православной культурой в школу входит самое главное, *самое фундаментальное учение о Мире и Человеке*, которое может высветить, а с Божией помощью, и просветить другие системы рационального знания о человеке и Мире, позволит обнаружить их частичность, а часто — неистинность этих знаний.

Но не только изменения в характере знаний, изменения могут произойти и в самом духовно-нравственном строе школы. Школа, просвещенная светом Православия, может обрести совсем другой уклад, может стать соборным единством, где главнейшим субъектом образования будет не администратор-менеджер, даже в виде учителя, а детско-взрослая, учебно-профессиональная, образовательная общность. Школа может стать пространством хранения и механизмом трансляции ценностей и смыслов отеческой культуры, пространством становления подлинно личностного способа жизни человека, а не местом купли-продажи образовательных услуг.

Но именно таким местом современное образование сегодня как раз и становится. А Православная культура — конечно, не без помощи функционеров от образования и при попустительстве некоторых церковных структур — все более вырождается либо в примитивное Религиоведение, либо подменяется Светской этикой, которая большинством населения понимается как *этикет*. Подлинной встречи Православия с Педагогикой (я уж не говорю — с психологией) не получается и без специальных усилий, может, и вообще не получится.

Третья составляющая полного образования — это многообразие *видов и форм индивидуальной и совместно-распределенной деятельности* в образовательном пространстве. Важно, что, встречаясь в этих деятельности с живыми носителями разных форм культуры, ребенок не только знакомится с ее предметным содержанием, но, погружаясь в универсум культуры, он обретает ориентиры самоидентификации, опору для самоопределения, опыт социального и культурного действия, участвуя тем самым и в процессах культуротворчества.

Таким образом, полнота и целостность становления и обретения ребенком образа человеческого в образовательном пространстве инновационной школы окажутся возможными:

- если линия его жизни будет связана с *укоренением* в отеческой культуре;
- если будет культивироваться *преемственность* ценностей и смыслов исторического бытия своего народа;
- если будут раскрываться перспективы и панорама духовных *устремлений* каждого за пределы наличного, обыденного существования.

Вторая концептуальная идея связана с осмыслением реального содержания такого привычного словосочетания в языке педагогики, как «*субъект образования*».

В психологической антропологии в основу построения теории общего хода становления и развития человека — как субъекта собственной жизни — были положены две *предельные категории*: *субъективная реальность* и *со-бытийная общность*, одновременно схватывающие разные стороны этого процесса. Подлинной ситуацией развития, где впервые

зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» его субъективности, позволяющие человеку однажды самому «встать в практическое отношение» к своей жизнедеятельности, есть его *со-бытие с другими*. *Со-бытие и есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма индивидуальной субъектности*.

Изначально процесс становления субъектности осуществляется в культурно и общественно заданных видах образовательных процессов, или — в общественно заданном *способе образования человека*, становления его культурно-историческим субъектом. Тот или иной тип образования оказывается *формой*, в которой осуществляется и *результатируется* процесс развития, он же задает и общее *направление* самому этому процессу.

В европейской образовательной традиции (исторически — христиански ориентированной) особой ценностью и в то же время вектором развития является движение в сторону *самостояния личности*: в сторону образования *само-деятельного, само-сознающего, само-устремленного* существа, способного с некоторого момента к *саморазвитию*. Именно эта общественно-культурная, а по сути — духовная ценность определяет ту программу действий взрослого, с которой он и входит в со-бытийную общность с ребенком.

В антропологически ориентированном образовании ребенка нельзя заставить быть самостоятельным, самобытным, невозможно принудить его стать и быть личностью. Педагог может лишь создать особые условия, в которых у воспитанника действительно появится шанс самому вырасти в меру этих подлинно человеческих способностей, встать на путь их обретения. И именно такие условия впервые появляются тогда, когда педагог целенаправленно, специально и осознанно начинает выстраивать детско-взрослую со-бытийную общность — как *действительного субъекта* совместно-распределенной *образовательной деятельности*.

В свою очередь, знание нормативных границ и детерминант становления именно *со-бытийных образовательных общностей* в разных возрастных периодах развития человека позволяет вполне профессионально приступить к проектированию адекватных форм организации и культурно-исторического содержания образования, задающих осмысленные уклады жизни детско-взрослых, учебно-профессиональных и других общностей. Таких общностей, которые действительно должны стать жизненным пространством, *антропо-практикой*, практикой обретения детьми, подростками, молодыми людьми собственной, индивидуальной субъектности в деятельности и личностной позиции во встречах с Другими.

Очевидно, что сформулированные концептуальные идеи как *ценностно-смысловые основания* образовательной системы «Школа антропологической практики» открывают вопрос об адекватном и конкретном технологическом обустройстве такой системы. Понятно, что это уже не концептуальный,

а программный вопрос, требующий определения главных *целевых ориентиров* в построении такой системы и опытно-экспериментального ее опробования.

Обоснованный психолого-педагогический ответ на все эти вопросы возможен при точном определении объекта развития, при указании субъекта образования, при описании логики, динамики, норм и периодизации развития, а более конкретно — при конструировании представления о возрастнo-нормативных моделях развития на разных образовательных ступенях, о нормативных моделях образовательного процесса и профессиональной педагогической деятельности на этих ступенях.

Целевые ориентиры становления инновационного образования

Первый целевой ориентир — это выявление *реальных* (не умозрительных) *носителей* исходного замысла «Школы антропологической практики; по сути — это первая и наиболее сложная технологическая проблема. В самом общем смысле практическая реализация любого проекта связана с поиском, а чаще — с *целенаправленным формированием* разного рода ресурсов: интеллектуально-волевого, нравственно-позиционного, профессионально-деятельностного, организационного, управленческого и других. Замечу, что без такого рода ресурсов никакое материально-финансовое обеспечение проектную разработку не спасет, мы получим лишь фантазийный, бумажный проект.

В решении этой проблемы есть два необходимых шага, первый из которых связан с формированием (буквально — выращиванием) *совместности* реализаторов проекта. Со-в-местность — это «все-в-одном-месте»; конечно же, не в одном физическом пространстве или — в одной организации, но *в едином смысловом пространстве*, границы которого очерчивает и задает исходная проектная идея (замысел). Построение совместности — особая работа с профессиональным сознанием каждого, входящего в проект, работа по выявлению их целей, ценностей, общекультурных представлений, профессиональных позиций; их согласование и структурирование в рамках ответственно принимаемых всеми участниками проекта его концептуальных оснований.

Суть этой работы связана, прежде всего, с выявлением: а) носителей адекватного проекту содержания (Кто вы?); предмета и способа их профессиональной деятельности (Что вы умеете и как вы это делаете?); возможностей перепрограммирования своей деятельности в рамках проекта (К чему вы готовы?). Иными словами, построение совместности участников проекта — это своеобразная конверсия сознания, рассекречивание стереотипов и скрытых установок, формирование новых организованностей сознания (именно здесь впервые образуется интеллектуальный, мировоззренческий, волевой ресурс, без которого всякий проект останется «бумажным»).

Второй шаг связан с выращиванием жизнеспособной *общности* людей, которые уже были участниками концептуализации проектной идеи, а теперь

становятся ее реализаторами. Такая общность не может быть симбиотической (эмоционально-чувственной) или клубной (капризно-вкусовой), прежде всего, она должна быть *со-бытийной и позиционной общностью*, где каждый является собственником своей профессиональной деятельности, «прозрачной» по своим мотивам, целям и устройству для каждого другого. Только в этом случае возможна *деятельностная кооперация*, возможно становление коллективного субъекта (хозяина, автора) — носителя программы реализации инновационного образовательного проекта, возможно формирование, таким образом, особого ресурса — *организационного* — основы практического построения и (или) преобразования некоторой образовательной системы.

Второй целевой ориентир в технологическом обустройстве Школы — это разработка ее *образовательной программы*, которая является квинтэссенцией любого образовательного института. Она фиксирует в своем содержании достаточно определенные предметные формы культуры и все многообразие видов деятельности участников образования. Сегодня в рабочем языке педагогики отсутствует сколько-нибудь отчетливая типология, иерархия и структура образовательных программ. Лишь назывательно и хаотично перечисляются учебные и воспитательные программы, управленческие программы и программы дополнительного образования, научно-методические и сервисные программы сопровождения образовательных процессов и т. д.

Понятно, что подобная сумятица в толковании системообразующих категорий приводит лишь к «мозговым страданиям» вместо осмысленного понятийного строя такого важнейшего гуманитарного производства, как образование человека. Сегодня в общей структуре образовательной сферы уже можно фиксировать содержательные различия:

- **уровня образования** (начальное, основное, среднее, высшее, последипломное образование) со своими формами институализации;
- **ступени образования** (детская, отроческая, подростковая, юношеская, взрослая) со своими специфическими задачами развития человека в пространстве образования;
- **типа организации образования** (общеобразовательное, гимназическое, лицейское, кадетское);
- **вида образования** (гуманитарное, техническое, специальное и др.) в рамках определенного уровня образования.

По норме каждый *образовательный институт* (от детского сада до аспирантуры) должен иметь свою сугубую *программу образования*, синтезирующую в себе все вышеобозначенные структурные различия, обеспечить в определенной конфигурации уровень, ступень, тип и вид образования. Программа образования образовательного института — это упорядоченный комплекс конкретных подпрограмм, призванных исполнить образовательную миссию данного института.

Третий целевой ориентир — это разработка *возрастно-нормативных моделей развития*, которые могут обеспечить продуктивное сопряжение ступеней развития и разных ступеней образования. Такое сопряжение возможно лишь при точном знании *возрастных норм и критериев нормального развития*. К большому сожалению, традиционная возрастная и педагогическая психология так и не смогли внятно ответить на этот ключевой запрос педагогической практики. Имея конкретные возрастно-нормативные модели развития, точно ориентированные для разных возрастов, для разных контингентов детей, педагог с большей уверенностью и с большей ответственностью мог бы строить точно выверенную педагогическую деятельность, приуроченную к определенной ступени образования.

Понятие «возрастно-нормативной модели развития» — это, прежде всего, *педагогическая интерпретация* психологического понятия *нормы развития*. Такая модель позволяет выявлять благоприятные и неблагоприятные условия нормального развития, а впоследствии адекватным образом работать с этими условиями: благоприятные поддерживать и создавать, неблагоприятные — блокировать. Для антропологии образования норма развития — это не то среднее, что есть, а *то лучшее*, что возможно для конкретного ребенка в конкретных условиях его жизни.

Построение возрастных нормативов развития — это поиск модели, которая учитывает максимальные *возможности* развития детей на определенной ступени образования. При отсутствии таких нормативов мы сталкиваемся с ситуацией, когда образовательные практики ориентируются только на максимальные *достижения*, строятся в русле стратегии «*выдержат или не выдержат дети такое образовательное нападение*».

Чтобы иметь действительную картину возможностей возраста, того или иного содержания образования, грамотных педагогических действий, необходимо видеть данную ступень образования и данный период развития в рамках целостной психологической и педагогической периодизации. Каждый возраст раскрывается в целостном ансамбле других возрастов. Возможности конкретного возраста определяются уровнем решения задач развития предшествующего возраста (откуда ребенок вышел) и масштабом предстоящих задач развития в последующем возрастном интервале (куда ребенку предстоит войти впоследствии).

Таким образом, возрастно-нормативная модель развития должна носить, прежде всего, *регулятивный характер*, она должна отвечать на вопрос — *как и зачем* строится тот или иной образовательный процесс на данной ступени образования и какие возрастные задачи развития он призван решить.

Четвертый целевой ориентир — это разработка *возрастно-ориентированных моделей совместной образовательной деятельности* как *синтеза* того или иного образовательного процесса и педагогической деятельности. В такой модели должны быть соотнесены *ценностно-целевые представления*

взрослых о возрастных задачах развития ребенка (подростка, юноши) на ступени образования и *профессионально-деятельностные* представления о способах и средствах достижения целей развития. Модель совместной образовательной деятельности раскрывается в единстве возрастнo-нормативной модели развития и возрастнo-сообразной деятельности педагога, реализующего своими средствами данную модель на определенной ступени образования.

В совместно-распределенной образовательной деятельности происходит «встреча» деятельности образующегося и деятельности педагога. Однако особый вопрос — это *предметно-целевое содержание* такой деятельности, так как исходно предметность и целевые ориентиры действий образующихся и образующих — *разные*. И только при их гармоничном *сопряжении* в модели действительно совместной и распределенной образовательной деятельности впервые порождается со-бытийная образовательная общность, которая становится подлинным субъектом этой деятельности.

В заключение еще раз подчеркну: «Наша новая школа», «Русская школа XXI века» — это «Школа антропологической практики». При этом «Русская школа» — это *не этническое и не конфессиональное* ее определение. Это — культурo-цивилизационное окормление современной отечественной школы. Это — школа Русского мира, Русской цивилизации, как ее понимал наш великий мыслитель Н. Я. Данилевский. Это именно то, что можно назвать *школой практики вочеловечивания человека*, обретения им образа человеческого в универсуме образования.

Библиографический список

Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. — М.: Прогресс-Культура, 1992.



**Протоиерей Борис Ничипоров
(1953–2003)**

Кандидат психологических наук, заслуженный учитель Российской Федерации, настоятель Ильинской церкви села Селихово Тверской епархии, основатель и руководитель Детско-юношеского центра «Новая Корчева», <http://novayakorcheva.ru>

ПРИНЦИПЫ ХРИСТИАНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ РУССКИХ ДЕТЕЙ

Священник Борис Ничипоров

Христианская педагогика пронизана верой в человека, в любого человека. В житии Иоанна Богослова есть одно место: довелось ему повстречать разбойника, бывшего прежде вполне добропорядочным христианином. Увидав святого, разбойник вдруг увидел и себя духовным взором и, сгорая от стыда, попытался убежать. Но Иоанн Богослов бежал за ним, сколько мог. Когда же выдохся, остановился, перевел дыхание и стал просто звать его. Разбойник остановился, заговорил, а затем, искренне покаявшись, вернулся к доброй и праведной жизни.

В этом эпизоде — образ нашего упования. Настоящий педагог не просто верит, он твердо верит — образ Божий в человеке неуничтожим. И пока человек жив — есть надежда.

Основополагающий догмат

Фундаментальное установление, открывающееся для педагога одновременно и мистическим, и рациональным духовным законом, — есть догмат о двойной природе во Христе. Божественная и человеческая природы во Христе соединены между собой неслиянно, но нераздельно.

Укоряют догматическое церковное мышление в косности, в непрогрессивности. Любая мыслительная установка догматична. Тот же атеистический гуманизм жестко и даже жестоко догматичен. Не стоит обольщаться его улыбчивым фасадом.

Догмы его:

1) *Бога нет.*

2) *Человек*, — но человек обезбоженный, лишенный собственного ядра, — *центр Вселенной.*

3) Догма — проекция предыдущей, она почти не осознается, но по существу важнейшая. Содержание ее может варьироваться, но смысл один: *именно я, теряющий не только образ Божий, но и человеческое лицо, — центр Вселенной.*

4) *Смерти нет, есть только жизнь.* Но смерть нельзя упразднить нашим желанием. С этой догмой безжизненность и мертвость, которые никуда не делись, входят в саму жизнь.

5) В завершение, хотя можно было бы продолжать дальше, *приоритет молодежного сознания, молодежной субкультуры.* Назначение этой догмы — не допустить углубления мира, не дать приостановиться и задуматься, лишить человека сконцентрированного опыта и духовного потенциала поколений. Недаром культура безрелигиозного гуманизма вообще не знает института старчества, духовничества, в отличие от всех духовно развитых цивилизаций.

В России культура старчества знала высочайшие взлеты. Вспомним век преподобного Сергия, игумена Радонежского. Вспомним преподобного Серафима Саровского, Иоанна Кронштадтского, старцев Оптиной пустыни...

Впрочем, даже среди православных людей можно услышать разговоры, что старцев уже нет. Надо сказать, что такие разговоры велись и тысячу лет назад — задолго до века преподобного Сергия. Об этом упоминает Симеон Новый Богослов, живший в десятом веке, еще Русь была не крещена, а Симеон Новый Богослов писал примерно следующее. Вот, мол, ходят монахи по нашему монастырю и говорят, что истинных старцев больше не будет. Он же указывал дальше, что лучше иметь духовником просто благочестивого монаха или обыкновенного приходского священника, чем жить самочинно, жить без благословения и совета.

Хорошо, если с детства человек привык исповедоваться и советоваться с духовником. Это нормальное духовное отправление. Духовник — тот же семейный врач. На протяжении многих лет зная особенности душевного устройства мальчика или девочки, он быстро и правильно может распознать историю того или другого порока, подоплеку духовного кризиса. Азбучная истина для любой настоящей христианской семьи и совершенно неизвестная людям внешним.

Видимо, самым важным и самым трудным делом для духовника является его прозрачность для Бога. Своей персоной духовник не должен загромождать для духовного сына своего Свет Благодати Божией. И еще ему нужно мистически почувствовать особенности жизненного пути вот этого

именно, данного человека. Трафаретных путей нет. Каждый путь ко Христу уникален.

С помощью духовника приобретает первые навыки исповеди, ребенок способен сделать первые шаги в том духовном делании, которое в православной аскезе получило название «невидимой брани» (преподобный Никодим Святогорец), овладеть правилами борьбы с греховными мыслями — чувствами — поступками.

Христианство обладает развернутой освоенной программой практики духовного самовоспитания и исправления. Именно на поприще преодоления «себя — грешного» и формируется воля, рождающая мужество и терпение, способность сладить с житейскими трудностями и не осквернить при этом свою душу.

Свобода педагога, свобода духовника состоит в том, что они должны лишь сеять, сеять умело, а почву плодородную или каменистую выбирать не нам.

Дидактические принципы

Все, что относится к Богу, к религии, обращается к высшему в человеке, к образу Божьему в его душе, и должно быть обязательно сопряжено с чувством благоговения.

Голая информированность вообще не решает и не может решать никаких нравственных и духовных задач. Без благоговения, на мой взгляд, духовное образование бессмысленно. Это даже хуже, чем ничего. Информационный подход: сведения об Аврааме, преподобном Сергии и т. д. — может стать только подпиткой отвратительного «совкового» цинизма, еще более мерзкого на фоне некой образованности, «начитанности» и «нахватанности». Уместнее назвать такую образованность — образованством, столько в ней тупости, чванства и глубочайшего невежества. Как говорит апостол: такое знание только надмевает, а любовь назидает (1 Кор. 8: 1).

Благоговение — это чувство, с одной стороны, совершенно понятно, с другой стороны — плохо поддается описанию. Один подвижник говорил, что благоговение — это соединение страха Божия и радости о Боге и Спасителе. Видимо, оно (благоговение) связано с устройством души, которая, приближаясь к некоторым предметам, чувствует присутствие Божие. Нужно при этом нечто совершить и внешнее и внутреннее. Как Моисею было сказано Богом, когда он увидел куст, который горел и не сгорал: «Не подходи сюда, сними обувь твою с ног твоих, ибо место, на котором ты стоишь, есть земля святая» (Исх. 3: 5).

Благоговение в рамках религиозного воспитания формируется при сопричастности или переживании той или иной реальности как святыни.

Вышей Святыней является Сам Господь. «Свят, Свят, Свят Господь Саваоф», — поет Церковь.

Святыня и сама Церковь, иконы и другие священные предметы.

Святыней является Собор Святой Церкви во главе с Пресвятой Владычицей нашей Богородицей и Приснодевой Марией.

Святынями, безусловно сопряженными с вышеназванными, являются «мать», «отец», «хлеб», «Родина», «мой город», «мой дом»...

Наконец, святыней должна стать собственная душа и даже тело.

Нужно научиться таким понятиям, как «осквернение (души и тела) через грех», «очищение через покаяние».

Все это плохо усваивается, если только преподается на уроках и никак не связано с реальным вхождением в литургическую жизнь Церкви Христовой.

1. Принцип освоения наследия края

Как уже было сказано, родной край — святыня. Понятие родного края является одновременно и мистическим, и родовым (родным). Мистическим оно становится через стояние на земле храма как живого и конкретного места соединения Божественного и человеческого. Храм — это место воссоединения горнего и дольного. Родовым оно является через мистику земли, ибо от этой земли были взяты наши предки. Здесь их дома и их могилы. Здесь нынче и мы сами. Из земли вышли и в землю возвратимся телом.

Патриотизм — это, прежде всего, осознание русской земли как своей, это осознание себя ответственным за родную землю, за ее благосостояние, это осознание себя в диалоге с живой историей земли. Это, наконец, и осознание себя в ряду поколений, населявших эту землю. Уточняя последнее, можно говорить о формировании ответственности за прямое наследование хозяйствования на земле. Это, наконец, формирование готовности простить (не осудить) ошибки отцам и дедам и стремление искупить их своей жизнью. Последнее можно назвать выпрямлением пути рода (семьи) и народа в целом.

Нормальный, цивилизованный патриотизм не базируется на ненависти к другим, каким бы то ни было народам. Патриотизм не должен носить агрессивного характера. Это сила, которая в Церкви именуется добролюбезной.

Видимо, наступает время, когда мир будет осознавать себя единым организмом. И мы вовсе не должны пытаться спрятать от детей то или иное религиозное учение, то или иное духовное содержание. Напротив, им нужно с возможной полнотой показывать иные религиозные традиции. Нет никакой нужды строить подобные курсы через огульную критику и анафематствование всего и вся. Необходимо стремиться к тому, чтобы вывод о глубине и правде Православия был выводом самого ученика.

Следует четко различать знание формальное, внешнее и знание духовное, мистическое — оно всегда таинственно и до конца непостижимо, тем более

извне. Христианин может знать (прочитать) что-то о буддизме, но не может знать и даже едва ли способен узнать, что значит молиться как буддист. Также обстоит дело и с другими религиями, даже, возможно, с иными христианскими исповеданиями.

Мы ничего не можем сказать об их спасительности или неспасительности. Мы твердо знаем истинность православного пути к Богу. Есть ли другие пути — Бог весть. Бог знает. Мы же, оставаясь христианами, должны по заповеди всех любить и никого не судить.

Однако отдельные сектантские объединения (скажем, Богородичный центр) должны быть подвергнуты жесткой критике. Но критика эта обязательно должна сопровождаться сострадательной любовью к заблудшим людям.

В основе настоящего образования всегда должна лежать любовь к Родине, к ее истории, к ее святыням и ее святым. Человек неполноценен, если не испытывает чувства «родного пепелища», если его не созидает «любовь к отеческим гробам». Такого человека можно только от души пожалеть, столь многого он лишен в жизни.

Родина для нас, россиян, — во-первых, конкретное место рождения или становления (город, село), а, во-вторых, Россия. Трудно представить, чтобы кто-либо назвал Родиной Европу. Разве что со стороны американского континента доносятся порой ностальгические вздыхания стареющих эмигрантов о «доброй старой Европе».

2. Принцип меры

На этот принцип указывали все великие педагоги. В образной и красивой форме он был сформулирован еще в четвертом веке Антонием Великим. Египетский патерик повествует: «Один охотник забрел к монастырю преподобного Антония Великого и увидел, что тот шутит с монахами. “Ну и монахи! Ну и настоятель! — подумал он. — Уж здесь-то, казалось бы, должна быть строгая, серьезная жизнь, полная подвигов... И это у монаха, которого называют Великим!” Великий старец заметил смущение охотника, подошел к нему и сказал:

— Положи стрелу на лук свой и натяни его.

Охотник послушался. Старец опять говорит ему:

— Еще натяни.

Тот еще натянул. Старец опять говорит:

— Еще тяни!

— Если еще натянуть, то лук сломается! — ответил охотник.

И тут молвил ему старец:

— Вот так и в деле Божьем: если мы сверх меры будем налегать на братьев, то и они сломаются. Надо хоть иногда давать им послабление.

И охотник, получив многую пользу душевную, удалился; и братья, утешаясь от шутки, отошли восвояси».

Принцип меры имеет и аскетический аспект. В особенности это касается молитвенной нагрузки наших детей. Она должна быть, если можно так выразиться, строго дозирована — не больше и не меньше. В молитве присутствует момент трудничества, но для ребенка она, прежде всего, должна быть в радость.

Часто мы строим различные образовательные программы (особенно альтернативного типа), не учитывая уровней утомляемости и истощаемости наших вполне современных синюшных и диатезных детей. В частности, не мешало бы призадуматься в связи с этим — насколько необходимо сегодня нашим детям изучение греческого и латинского языков. Не стоит ли за этим слепой, чисто механический, реставрационный подход. Вынь да положь уровень прошлого века! Забываем, что век назад и воздух, и вода, и капуста были другого качества!

Двумя крайностями грешат сегодня православные школы — это либо стремление к жесткой оппозиционности, противопоставлению себя миру, либо, напротив, излишняя секуляризация, обмирщвление. Как проплыть между Сциллой и Харибдой? Важно достичь правильного сочетания, баланса мистического и реального в душе ребенка. Преобладание мистицизма порождает душевную болезненность, а реализм сам по себе, вне глубинной духовной ориентации, становится причиной цинизма, скепсиса и меркантильности.

Кстати, русскому интеллигенту свойственны были всегда сомнения. И это вполне нормально! Человек может сомневаться не только потому, что он безосновен. Сомнение может вести его к обретению Истины. Сомнение плодотворно, пока Истина не открылась в полноте. Однако, если сомнение становится способом мышления и даже способом жизни, это неизбежно приводит к вырождению личности. К цинизму, унынию и отчаянию.

Относительно качества и содержания образовательных программ нельзя не консолидироваться с точкой зрения митрополита Сурожского Антония (Блума), который писал, что нужна «детям не осведомленность, а живой контакт, который может взволновать душу, вдохновить, нужна не просто история». И ни в коем случае родители не должны «превращать опытное знание (ребенка) в мозговой катехизис».

Можно ли посеять семена веры, надежды и любви, если рассказ безнадежно неинтересен?

3. Принцип единства мистического и рационального

Мы уже отметили в предыдущем пункте необходимость баланса между мистическим и реальным. Принцип здравого, трезвенного вхождения в духовную жизнь является основой православной аскезы. Глубина веры

должна сочетаться с безвидной молитвой. Это значит, что во время молитвы не нужно ничего себе представлять. Отцы Церкви говорят: если молодой подвижник полез на Небо, тащи его за ноги оттуда. Поэтому-то в повседневной монашеской жизни очень много вполне конкретного физического труда. Высшие ступени духовной жизни доверяются только тем, кто прошел так называемый монашеский искуc. В этом запечатлена великая мудрость. Церковь предостерегала людей от духовных опасностей. Древняя практика постепенного вхождения в духовную сферу предохраняла людей от психических расстройств, от состояний одержания и прелести, прельщения, погружения в мир, которого нет.

В сектантских группировках, уклонившихся от пути трезвения, люди попадают в рабство жажды постоянных видений, откровений. Не надо забывать, что апостол Павел говорит, что сам сатана может предстать перед нами в виде ангела света. Нет энергий вообще — «из космоса», как в настоящее время любят выражаться экстрасенсы. Только человек, продвинувшийся по пути аскезы, православного трезвения, способен различить духовные энергии.

Вместе с тем не надо и постоянно пугать сатаной. Напротив, необходимо всегда подчеркивать, что Бог победил демонические силы на Кресте. И чего боится сатана, так это Креста Господня.

А силы духовные, которые так нужны ребенку, следует черпать из святых Таинств и, главное, из святого Причастия за Божественной Литургией.

Необходимо внушать детям, что мы не достойны Божественных Откровений. Явления могут быть и ложными. «Не всякому духу верьте», — говорил апостол (1 Ин. 4: 1).

Другие религиозные направления, прежде всего протестантского толка, напротив, склонны отрицать Таинства Церкви, крайне рационализируют и упрощают богослужение. Они делают упор на нравственной стороне веры, нередко оказываясь для нас недостижимым примером. И в этом не было бы ничего плохого, если бы не терялась попутно светлая истина Церкви, а человек не лишался духовной силы и глубины, не подступал вплотную к неверию и к безразличию к вере. Атеизм, собственно говоря, является крайней формой рационализма. Однако свято место не бывает в течение продолжительного времени пусто. На почве неверия, как пышная трава, произрастают суеверия и оккультизм.

Возьмем наше общественное сознание. Астрологические прогнозы сегодня подаются как нечто само собою разумеющееся. Обыватель даже не подозревает, что астрология — древняя демонологическая дисциплина, которая проклята Богом. В Библии пророк Исайя, говоря о Страшном суде и предрекая страшную кончину блудницам, пишет: «Ты (блудница) устремлена множеством советов твоих; пусть же выступят наблюдатель неба и звездочеты, и предвещатели по новолуниям, и скажут тебе от того, что должно

приключиться тебе. Вот они, как солома, огонь сожжет их, не избавили души своей от пламени... никто не спасет тебя» (Ис. 47: 13–15). Никто (из них) не спасет тебя. Слова эти очень актуальны и важны сегодня.

Баламут, дядюшка-бес, поучает своего племянника в замечательной книге К. С. Льюиса. Он вразумляет его, как половчее искушать людей: «Если наиболее удастся создать изделие (т. е. современного человека) высшего качества — мага-материалиста, не только использующего, но и почитающего то, что он туманно и расплывчато отрицает... мы будем близки к победному концу... „Черти“ — комические персонажи для современных людей, и это поможет тебе...» Похоже, что черти в настоящее время недурно преуспели.

4. Принцип соподчинения духовного, душевного и телесного в структуре личности

Евангелие говорит нам, что есть люди плотские. Это те, как говорит апостол Петр, которые идут вслед скверных похотей плоти (2 Петр. 2: 10). Есть люди душевные, а есть духовные. Вот что говорит о них апостол Иаков: «Мудр ли и разумен кто из вас, докажи это на самом деле добрым поведением и мудрою кротостью. Но если в вашем сердце вы имеете горькую зависть и сварливость, то не хвалитесь и не лгите на истину. Это не есть мудрость, нисходящая свыше, но земная, душевная, бесовская, ибо где зависть и сварливость, там неустройство и все худое. Но мудрость, сходящая свыше, во-первых, чиста, потом мирна, скромна, послушлива, полна милосердия и добрых плодов, беспристрастна и нелицемерна. Плод же правды в мире сеется у тех, которые хранят мир» (Иак. 3: 13–18).

Безусловно, пока человек жив, границы духовного, душевного и телесного остаются преодолимыми. Путь же вверх, т. е. к духовному — это путь покаяния в Боге. Нужно открыть в детях способность «глядения в себя». Не просто самонаблюдение, а самонаблюдение в Боге, которое, с одной стороны, склоняет к покаянию, а с другой — не дает унывать, но дает благодать, радость и покой.

Основополагающим духовным чувством, верным знаком благочестия, является страх Божий. Когда говорят, что нельзя строить воспитание на основе страха и трепета, возразим, что страх Божий, как указывает псалом 110, — только начало мудрости, но еще не сама мудрость. Антоний Великий говорил: «Я уже не боюсь Бога, я люблю Его. Но не так просто достичь того состояния, когда, как пишет апостол Иоанн Богослов: «совершенная любовь изгоняет страх» (1 Иоан. 4: 18).

Путь вниз — путь грехопадения. Чтобы удержаться, душа должна укрепиться. Чрезвычайно важны чистота языка и особое чувство и любовь к Слову. Это не есть только моральная проблема. В гораздо большей степени это есть проблема, говоря современным языком, энергетическая. Пошлость,

нецензурная брань имеют гораздо большую энергетику, чем бытовой и литературный язык. Именно поэтому мат завоевывает все новые социальные группы людей. Мы, христиане, с горечью можем наблюдать, до какой степени города наши осквернены матерщиной. Земля истосковалась по чистоте.

Нецензурная брань имеет демоническую природу. Духовный смысл нецензурной брани в оскорблении Божией Матери и вообще святыни. Она расслабляет человека духовно и толкает его на путь грехопадения. Примирует человека с жестокостью, ложью, предательством.

Ребенок, обладающий опытом искренней молитвы, не может быть причастным к нецензурной брани. По слову преподобного Серафима: он будет слышать «эти» слова и как бы не слышать их, знать их и как бы не знать их. Человек, единственный из всего живущего на земле, владеет словом. Нельзя унижать человека, в нем образ Божий, но нельзя унижать и слово. «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Ин. 1: 1).

Но есть и другой аспект этой триады: духовного, душевного и телесного. Если духовному соответствуют религиозные потребности и соответственная им деятельность (скажем, молитвенная, литургическая), то душевным потребностям соответствует сфера искусства и т. п., телесным — сфера спорта, физического труда и т. п. Духовным можно назвать того человека, кто пытается с помощью Божией подчинить (отнюдь не уничтожить) сферы душевную и телесную духовным основаниям своей жизни.

В этом и состоит принцип, на котором можно строить дидактические программы. Задача не в том, чтобы задавить душевное и телесное ради духовного. Высшая задача так уравновесить все три сферы, чтобы духовная направляла и просветляла душевную и телесную нашу жизнь.

Нравственные основания жизни

1. основополагающие или базисные нравственные чувства

В. Соловьев выделял три основополагающих чувства, характеризующих нравственное начало личности. Это — чувства стыда, жалости и благоговения перед святыней. Речь идет не об эмоциях и чувствах, как их обычно понимают. Скорее это эмоциональные нравственные установки, пронизывающие все сферы личности, в том числе и бессознательную сферу.

Нам уже довелось говорить о чувстве благоговения. Стыд надо понимать как установку на целомудрие и душевную чистоту. Следует отличать настоящее чувство стыда от патологической стыдливости, которую мы видим в рамках неврозов и эндогений. Стыд — это неуступчивость пошлости, стояние в чистоте. Идеалом целомудрия и чистоты для нас является образ Пресвятой Богородицы и Приснодевы Марии.

Идеал, который завоевывает сегодня огромную популярность, несмотря на свою очевидную безнравственность, — это девушка как блудница.

Дело, разумеется, не в том, чтобы анафематствовать, проклинать этих несчастных. Подчас среди них попадаются натуры искренне страдающие и глубокие. В самом Евангелии мы видим образы кающихся блудниц. А житие преподобной Марии Египетской уже много веков свидетельствует об огромных возможностях человеческого духа, стремящегося к возрождению в Боге.

Однако мы не можем не порицать основания духовного нездоровья общества. Наше общественное сознание нравственно неукоренено, в нем отсутствует понятие греха. Широкая проповедь порнографии и насилия, распущенности и блуда, не встречающая никаких препятствий, — прямое следствие того, что для многих вершителей дум общества понятие свободы стоит вне всякого нравственного закона, оно для них абсолютно. У А. С. Пушкина имеется на сей счет просто гениальное выражение — «безумство гибельной свободы».

Поначалу все «просто и легко», события разворачиваются «с легкостью необыкновенной». А по сути дела, уже к 25–30 годам такая женщина не может не почувствовать опустошения, одиночества и тоски. Вспомним, что в толпе чужих людей одиночество всегда ощущается острее и безысходнее. Путь возрождения души никогда не перекрыт полностью, но вступить на него очень трудно. Ведь для этого нужно признать свое нравственное поражение, горько раскаяться и быть в сердечном сокрушении от своей нечистоты, нецеломудрия, осквернения святого, попрания образа Божия в своей душе, обращения себя в сточную канаву скверны.

Нельзя рассчитывать на избыток жизненных сил. За 1000 лет существования на Руси Православной Церкви русским народом накоплен был колоссальный энергетический потенциал. Энергия эта продолжала существовать и держала нас какое-то время на поверхности житейского моря, вопреки всему, что с нами происходило. Но бесконечно паразитировать нельзя. Можно ли сегодня говорить об этом «запасе», не сгинул ли он безвозвратно, наряду с нашим золотым запасом? Только у людей, встающих на путь духовной жизни, по мере их искренности и открытости перед Богом, сохраняется и приумножается энергия света, благодати и радости. Верным и вечным источником такой энергии служит одна только Церковь.

Жалость, по В. С. Соловьеву, тождественна любви. В Православном сознании жалость — это то, что покрывает мир. Православному человеку всех жалко. «Ибо знаем, — говорит апостол Павел, — что вся тварь совокупно стенает и мучится донныне, и не только она, но и мы сами, имея начаток Духа, и мы в себе стенаем, ожидая усыновления, искупления тела нашего» (Рим. 8: 22–23).

«Нет большей той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих», — говорит Господь (Ин. 15: 13). Жертвенность, презрение к смерти, стояние до конца за свой народ были отличительными особенностями

русского воинства. Оно было христолюбивым, т. е. любящим Господа нашего Иисуса Христа, и добропобедным. Победы, которые доставляла русская армия своему народу, — были победами добра над злом. В то же время русские воины в своем великодушии восходили до жалости к врагам.

Русская армия славилась своей дисциплиной, послушанием, не допускавшим ослушания, и в своих дисциплинарных формах во многом уподоблялась монастырю — высшему идеалу русской жизни. В советский период осталась задача сохранения организованности и порядка, но при отсутствии настоящего духовного содержания дисциплинарные формы все больше омертвевали. Армия разуподобилась монастырю, взяла за образец для своего устройства тюрьму, принципы и законы зоны. Удивительно ли, что в ней возобладали дедовщина и бесцельная, ничем не оправданная жестокость.

2. Соборное начало Церкви и христианское братство людей

В русском богословии и философии всегда в фокусе внимания стояла церковная общность людей. Она описывалась труднопереводимым словом *соборность*, говорили о соборном сознании.

Идея новейшей педагогики о приоритете индивидуального воспитания заведомо тупиковая, обрекает на проигрыш. Индивидуализм несет в себе не меньше опасностей, чем опостылевший советский коллективизм. Один ребенок никак не в состоянии противостоять полу-, прото- и проуголовным подростковым группировкам, возникающим сегодня в таком огромном числе на улицах больших и малых российских городов. Данные группировки претендуют уже на монополию неформальной власти, по крайней мере, в юношеской среде. Нам поставлена важнейшая социальная задача неотложно спроектировать, а затем и внедрить в жизнь такую общность, которая смогла бы успешно конкурировать с преступными и стихийно сложившимися группировками.

Для нас выход в формировании *христианского братства*. Дети из братства с самого начала должны осознавать, что именно они являются настоящими хозяевами на нашей древней исторической земле. Ведь именно в них осуществляется, восстанавливается прямое преемство от людей, созидавших русскую землю, придавших нашему народу неодолимую духовную силу, если он живет по Богу. В основе братства не может не лежать христианская нравственность. Образованность, мужество, вера.

Каждый приход — есть семья. В этой семье всегда бывают трудности, взаимные напряжения людей, трудноразрешимые проблемы. Но идеалом, эталоном для христианина всегда остается дух единения, который был явлен в первенствующей, апостольской Церкви. «Все же верующие были вместе и имели все общее. И продавали имения и всякую собственность, и разделяли всем, смотря по нужде каждого. И каждый день единодушно пребывали

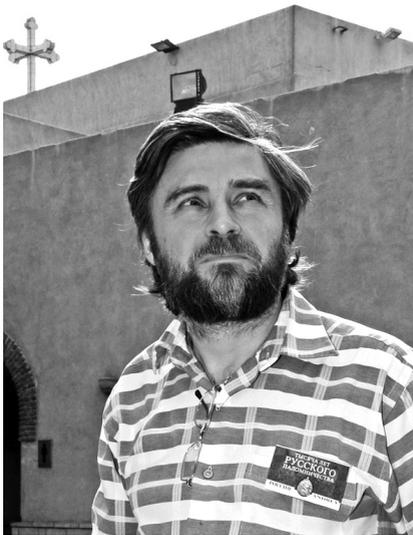
в храме и, преломляя по домам хлеб, принимали пищу в веселье и простоте сердца, хваля Бога и находясь в любви у всего народа. Господь же ежедневно прилагал спасаемых к Церкви» (Деян. 2: 44–47).

Дух, удивительно светлая, прозрачная и чистая атмосфера апостольской соборности всегда служат недостижимым образцом для нас. Высокий образ христианской жизни взывает нас к покаянию, к молитвам, к труднической жизни, к Божьему делу.

Соборность и церковность подразумевают наличие иерархии. В приходе должен быть настоятель — он глава прихода и в этом смысле образ Христа. Однако начальствование настоятеля не может не сочетаться с его постоянной готовностью послужить всем и каждому. Так Христос омывал ноги своим ученикам. Только такая иерархия является благодатной. В основе благосостояния и процветания прихода не может быть не положена жертва любви. Христианское братство должно слагаться вокруг духовного отца и в храме как общем доме братства.

Братство состоит из людей, одухотворенных высотой поставленной задачи. Это рождение качеств, в которых особенно нуждается современный человек, — патриотизма, мужества, понятия о грехе, опыта покаяния в Боге, опыта благодати, радости и покоя после искренней молитвы, близости с природой, жертвенности, чувства благодарности к Богу и родителям, умения терпеть трудности, простоты общения со своими ровесниками, чувства стыда и жалости, терпимости к иным взглядам в сочетании со спокойным и глубоким продумыванием своих убеждений.

Братство — это соборное единение наших стремлений к Богу. Но, прежде всего, это — Иоанн Богослов, который бежал за разбойником, сколько мог.



**Андрей Александрович
Остапенко**

Доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета и Екатеринбургской духовной семинарии, ost101@mail.ru

АНТИНОМИИ КАК ОСНОВАНИЯ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

А. А. Остапенко

...ασυγχύτως, ατρέπτος, αδιάρετως,
αχωρίστως¹.

*Из определения IV Вселенского
Халкидонского Собора*

Magnum est posse se stabiliter
figere in coniunctione oppositorum².

Николай Кузанский

Профессор А. И. Осипов в рамках богословских лекций замечает: «Те догматические истины, которые христианство возвещает в качестве основополагающих своих истин, удивительным образом не сходны, причем принципиально несходны, со всем тем комплексом идей, как сознания язычников, т. е. представителей языческих религий, так и сознания философствующего разума. Удивительным образом христианские истины отличны от них» (Осипов, 2002). Формулировка основных христианских догматов присуще то, что Н. Бор называл «нетривиальными суждениями». Напомним, что Н. Бор как один из создателей квантовой механики разделяет суждения на два вида: *тривиальные и нетривиальные*. Тривиальные (т. е. обычные) — это те суждения, для которых противоположные утверждения являются ложными. Нетривиальные — это суждения, для которых противоположные утверждения являются истинными. Это хорошо показано в теории относительности, в неклассической квантовой механике. Так вот, христианские

¹ «...неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно» (*греч.*).

² «Великое дело — быть в состоянии твердо укрепиться в единении противоположностей» (*лат.*).

истины обладают свойством нетривиальности. В них одновременно утверждается истинность двух взаимно исключающих положений. Такое мировосприятие принципиально отличается от приземленного мирского рационализма. «Христианин всегда заботится об истине больше, чем о последовательности. Если он видит две истины — например, о наличии Промысла и о человеческой свободе — он принимает обе истины вместе с противоречием» (Кураев, 1995, с. 134). Таков путь христианской догматики.

По своему исходному значению догмат — это понятие положительное. «Догмат *δόγμα* (от греч. думать, полагать, верить) — мысль, вполне утвердившаяся в человеческом сознании, ставшая твердым убеждением человека, а также определившееся твердое, неизменное решение человеческой воли» (Полный православный богословский энциклопедический словарь, 1992, с. 752). Основываясь на этом понимании, мы не разделяем категоричности советской трактовки догматизма как «некритического мышления». Скорее согласимся с тем, что «бездогматизм есть бессодержательность» (Глаголев, 1983, с. 238), и приведем еще одно суждение протодиакона А. Кураева: «догмат как умная икона не „кладет предел“ поиску и мысли, а, напротив, ждет от человека усилия, направленного к пониманию и жизненному усвоению обозначенного догматом духовного пространства. Догмат — не колючая проволока, запрещающая выходить за очерченные пределы, это скорее дверь, через которую можно войти в просторы, обычно недостижимые и даже незамечаемые» (Кураев, 1995, с. 117).

Методология антиномизма

Один из признаков догматизма — антиномичность догматов. В науке и философии это можно было бы определить как парадоксальность. В этой связи нам импонирует мысль философа Г. С. Померанца, выказанная им в телепрограмме А. Гордона (НТВ, 25.12.01) о том, что «глубина может быть выражена либо поэтически — метафорой, либо — парадоксом. Любое логическое предложение раскалывает целое на два куска: субъект, предикат и связка. Целого уже нет. Целое можно только созерцать, поэтому метафора и парадокс — это язык глубины». Антиномией называют заостренную форму парадокса.

В соответствии с общепринятым определением антиномия есть противоречие между рядом положений, которые по своей сути равно доказуемы и каждое из которых имеет законную силу (см.: Краткая философская энциклопедия, 1994, с. 23). Что буквально соответствует этимологии греческого слова *ἀντινομία*, означающего противоречие двух одинаково законных положений. Специфика антиномизма состоит в том, что он совмещает в себе рассудочное и сверхрассудочное, имманентное и трансцендентное, дискурсивное и интуитивное.

Выдающимся примером антиномического мышления стали основные положения христианского вероучения. «Догматы церкви, — пишет В. Н. Лосский, — часто представляются нашему рассудку антиномиями, которые тем неразрешимее, чем возвышеннее тайна, которую они выражают. Задача состоит не в устранении антиномии путем приспособления догмата к нашему пониманию, но в изменении нашего ума для того, чтобы мы могли прийти к созерцанию богооткрывающейся реальности» (Лосский, 1991, с. 122).

Рассмотрим антиномичность некоторых христианских представлений. Пример первый. В догмате о Святой Троице христианство, с одной стороны, сохраняя чистый монотеизм, утверждает о том, что Бог Един, и в то же время утверждает Его Троичность. Представим рассуждение рационального ума. «Вообще-то христианство верует в какого Бога, единого или не единого? „Верую во Единого Бога“, — утверждается в Символе Веры. Значит, христианство — это какая религия? Монотеистическая. Простите, ну три лица, или нет? Три. Так три — это же не один. Это же отвержение единства! Верно, это противоположное суждение. Христианство утверждает и то, и другое» (Осипов, 2002).

Другой пример. Напомним, что IV Вселенский Собор, созванный в 451 году в Халкидоне, утвердил православное учение об образе соединения Божественной и человеческой природы в Лице Иисуса Христа, в котором Божество и человечество «соединилось в двух естествах неслитно, неизменно, нераздельно и неразлучно» (Поснов, 1964, с. 419). Полностью определение Халкидонского Собора звучит так: «Последуя святым отцам, все согласно научаем исповедовать одного и того же Сына, Господа нашего Иисуса Христа, совершенного в Божестве, совершенного в человечестве, истинно Бога, истинно человека, того же из разумной души и тела, единосущного Отцу по Божеству и того же единосущного нам по человечеству, одного и того же Христа, Сына, Господа единого прежде веков от Отца по Божеству, а в последние дни ради нас и ради нашего спасения от Марии Девы Богородицы по человечеству, одного и того же Христа, Сына, Господа едиnorodного в двух естествах *неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно* познаваемого, так что соединением ни сколько не нарушается различие двух естеств, тем более сохраняется свойство каждого естества и соединяется в одно лицо, в одну ипостась, — не в два лица рассекаемого или разделяемого, но одного и того же Сына, Единородного, Бога Слова, Господа Иисуса Христа, как в древности пророки (учили) о Нем и как Сам Господь Иисус Христос научил нас, и как предал нам символ отцов» (цит. по: Аверкий (Таушев), 1968, с. 69). Рационалистический ум не принимает алогичную формулу «*неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно*» и порождает ересь монофизитства. А между тем именно эта православная формула утвердила антиномизм как основу православной догматики, как методологию православного мировоззрения, в которой Бог «неразделен в разделениях и непреумножаем во множественности» (Дионисий Ареопагит, 1991, с. 30).

И, наконец, исторически более поздний третий пример. В XIV веке так называемые паламитские Соборы в качестве догмата Церкви утверждают учение св. Григория Паламы о Божественных энергиях. В. Н. Лосский повествует: «Архиепископ Фессалоникийский святой Григорий Палама, глашатай Соборов этой великой эпохи византийского богословия, посвятил один свой диалог, озаглавленный „Феофан“, вопросу о Божестве несообщаемом и сообщаемом. Разбирая смысл слов апостола Петра „причастники Божеского естества“, святой Григорий Фессалоникийский утверждает, что это выражение характерно антиномичное, что и роднит его с троичным догматом: как Бог одновременно — Один и Три, так и о Божественной природе следует говорить как об одновременно несообщаемой и в известном смысле сообщаемой: мы приходим к сопричастности Божественному естеству, и однако оно остается для нас совершенно недоступным. Мы должны утверждать оба эти положения одновременно и сохранять их антиномичность как критерий благочестия» (Лосский, 2003, с. 162). Далее: «Для святого Григория Паламы <...> Божественная простота не могла обосновываться понятием простой сущности. Точка отправления его богословской мысли — Троица, Троица совершенно простая, несмотря на различие природы и Лиц, так же как и Лиц между Собой. Эта простота — антиномична, как антиномично всякое высказывание в учении о Боге: она не исключает различения, но не допускает в Божественном существе ни отлучения, ни дробления. Ведь мог же святой Григорий Нисский утверждать, что человеческий ум остается простым, несмотря на его разнообразные способности: наш ум, действительно, разнообразится, относясь к известным ему предметам, но остается нераздельным и не переходит по своей сущности в другие субстанции. Однако ум человеческий — не „превыше имен“, как три Лица Пресвятой Троицы, которые обладают в общих своих энергиях всем, что только можно было бы приписать природе Бога. Простота не означает единообразия или неразличимости; тогда христианство не было бы религией Пресвятой Троицы» (Лосский, 2003, с. 169–170).

Эти образцы антиномизма христианской догматики, которые можно было бы продолжать, являют пример нетривиального, алогичного, парадоксального мышления и метода, обеспечивающего *выражение истины в ее полноте*.

В широкий философский обиход понятие «антиномия» ввел И. Кант. В его работе «Критика чистого разума» содержится специальное учение об антиномиях. Но подлинное развитие методологии антиномизма получила в работах русских религиозных философов. Если, по Канту, антиномии обнаруживаются тогда, когда разум пытается выйти за пределы чувственного опыта и познать в принципе непознаваемую «вещь в себе», то православные богословы обосновали положения о неспособности человека рациональным путем постичь трансцендентное начало. Эта неспособность — не только

выражение слабости и ограниченности человеческого ума, но и прямое следствие ущербности пораженной грехом человеческой природы. Логическому мышлению и формальной рассудительности они противопоставляют особые духовные способности видения мира: веру, любовь и религиозный опыт.

Начало фундаментального обсуждения антиномизма положил священник, религиозный мыслитель и ученый П. А. Флоренский. Подробный анализ идеи антиномизма он дает в одной из самых известных своих книг «Столп и утверждение истины» (Флоренский, 1990). Философская концепция П. А. Флоренского базируется на основной, главной антиномии бытия — антиномии «мира горнего» и «мира дольнего». Он проводит демаркационную линию между Истиной (с большой буквы) божественной, вековечной, и истиной (с маленькой буквы) человеческой, частной, дробящейся и мятущейся. Рациональным (логическим, научным) путем достигается познание истин человеческих. Познание же Истины, по Флоренскому, предполагает духовный подвиг, акт веры. Для понимания Истины без веры у человечества не хватает «знания условий достоверности». Таким условием для религиозного сознания является чувство Истины.

П. А. Флоренский приходит к выводу, что Истина может существовать лишь как «актуальная бесконечность», которую представляет триединый Бог, соединяющий в себе ценности Истины, Добра и Красоты. Поскольку Истина и есть Бог, то она и «есть единая сущность о трех ипостасях»: Троица есть Истина.

Вера в христианстве неразделима с любовью. П. А. Флоренский утверждает: «В любви и только в любви мыслимо действительное познание Истины». Явленная истина, — говорит он, — есть любовь, осуществленная любовь есть красота. Любовь моя — есть действие Бога во мне и меня в Боге, любовь — это та сила, благодаря которой устанавливается всеединство и придается смысл человеческой деятельности. В творчестве многих русских мыслителей любовь выступает как онтологическая категория и имеет своими истоками Бога, Божественную Софию. Русские мыслители стремились к такому социальному и нравственному идеалу, в основе которого лежит любовь, соединяющая плоть и дух в одно целое, на пути человека к Богу (см.: Егорова, 2009, с. 15–16).

Любовь в русской религиозной философии выступает как антиномичный принцип мышления, который вытекает из природы христианской Богочеловеческой любви: отказ от себя, чтобы стать собой, — существенный пункт антиномии любви в преодолении эгоизма, самолюбия.

Антиномия у П. А. Флоренского не является неразрешимым противоречием, к чему приходит И. Кант в результате попытки разрешить его логически. Это такое противоречие, которое становится тождеством в «иных координатах», при прорыве в религиозную мистику, осуществив подвиг веры. Истина антиномична и по своей природе, т. к. ее познание требует духовной

жизни, опирающейся на подвиг рассудка — веру, которая для рассудка является актом самоотрешения.

Свою жизненную задачу П. А. Флоренский понимал как *проложение путей* к будущему цельному мировоззрению, синтезирующему веру и разум, интуицию и рассудок, богословие и философию, искусство и науку. Комментируя труды П. А. Флоренского, современный исследователь С. С. Хоружий указывает, что «главной отличительной чертой рассудка является то, что он способен воспринимать, видеть Истину исключительно как набор формальных противоречий, антиномий. <...> *Только формой антиномии Истина может представляться рассудку*» (Хоружий, 1993, с. 100–101). В отзыве на книгу П. А. Флоренского «О духовной истине» С. С. Глаголев пишет о том, что «антиномии разрешаются в высшей стадии религиозного развития, разрешаются сверхсознанием, сверхлогику» (Глаголев, 1996, с. 250).

Наряду с о. Павлом Флоренским методологию антиномизма развивали философ и общественный деятель кн. Е. Н. Трубецкой, русский православный психолог С. Л. Франк, священник Сергей Булгаков, философ Н. А. Бердяев. Антиномизм русской мысли, во многом, определяется ролью православия в русской культуре. Методология антиномизма становится основой русской религиозной философии. Обобщая авторитетные мнения (к сожалению, неизбежно их упрощая), мы можем предварительно подытожить: *антиномия есть единство двух одинаково верных, одинаково доказуемых противоположных положений, а антиномизм есть метод соединения этих противоположностей, который заключается не в усреднении и не в устранении их, а в балансировании, «витании», пульсации между ними.*

Необходимо заметить, что антиномия принципиально отличается от диалектического противоречия тем, что она не требует своего разрешения. «Антиномичный подход не только учитывает полярности, но и считает их правомерными, равноценными и предлагает искать пути адаптации к ним» (Клепко, 1998, с. 108). Антиномии рационально неразрешимы и непреодолимы; они изживаются в религиозном опыте, в «высшем озарении». Там и только там снимаются, совмещаются противоположности.

Педагогические антиномии

Идея использовать антиномический принцип в педагогике принадлежит священнику, педагогу и психологу протоиерею Борису Ничипорову. Что само по себе не вызывает удивления, ибо *православное мышление изначально антиномично*, а «антиномия есть некое таинство, где встречаются и объединяются в Святом Духе две противоположности» (Ничипоров, 1994, с. 153). Причем, по мнению о. Бориса, не только православное мировоззрение несет отпечаток антиномизма, но и «во всех религиозных

и просто подлинно правдивых текстах о человеке мы обнаруживаем не только сложность, но алогизм, совмещение несовместимого. Но странно — именно это обстоятельство и делает текст понятным и глубоким» (Ничипоров, 2002 б, с. 12).

О. Борис полагал, что основания православной педагогики и онтологической психологии могут быть сформулированы в виде ряда фундаментальных антиномий: «надо просто пытаться удерживать тот принцип, который мы имеем от Халкидонского собора, — о неслиянном сосуществовании двух природ, божественной и человеческой, во Христе. И этот принцип должен быть перенесен нами на образовательную почву» (Ничипоров, 2002 а, с. 180).

В 1994 году в книге «Введение в православную психологию» о. Борис формулирует первые педагогические антиномии (Ничипоров, 1994, с. 153–154):

- антиномия *свободы и послушания*;
- антиномия *вселенского и местного* (в категориях научной педагогики: антиномия *общекультурного и национального*) провозглашает путь «от освоения духовного и культурно-исторического наследия своей земли к освоению вселенского духовного опыта»;
- антиномия *традиционного и прогрессивного* (в категориях научной педагогики: антиномия *традиционного и инновационного*).

Здесь трудно не согласиться с о. Борисом, ведь общеизвестно, что инновационный бум, захвативший школы в последние годы, повлек не столько созидательные, сколько разрушительные итоги, а именно последовательное расшатывание и разрушение традиционных школьных устоев. Хотя, с другой стороны, те школы, которые не обогащаются новыми педагогическими идеями и опытом, обречены на отставание. Но важно отдавать отчет, что в себе несет и куда влечет передовое и новое. Поэтому в данном вопросе (как и в других подобных вопросах) необходим трезвый подход и разумный баланс.

В упомянутой нами работе о. Борис, приводя отрицательные примеры домашнего устройства, формулирует принцип «автономии открытости», который вполне применим к педагогической реальности. Его можно представить как четвертую антиномию *открытости и автономности*. Школа (так же как и дом) — это «гибкое образование, где сохраняется благодатный и разумный баланс замкнутости от мира и открытости к миру и людям в Боге» (Ничипоров, 1994, с. 57).

Если в монографии 1994 года эти идеи были еще только обозначены, то в последующих статьях и вышедшей в 2002 году книге «Времена и сроки. Очерки онтологической психологии» они уже обоснованы и дополнены. Рассмотрим педагогические антиномии, которые были сформулированы о. Борисом в его работах и выступлениях.

Антиномия свободы и послушания прежде была лишь упомянута, теперь

она принимает вид двойной антиномии *власти и безвластия, свободы и послушания*, первая пара из которых «имеет отношение к самому педагогу, вторая — к ученику» (Ничипоров, 2002 б, с. 164).

Антиномия *назидания и молчания (или активности и недеяния)*. Учитель «должен и неустанно назидать», и молчаливо являть пример достоинства и образ чистоты. «Когда и как надо молчать и молиться, когда и как учить, знает опыт и интуиция. Молчание не есть обязательно реальное молчание. Молчание — это в том числе и „общий разговор“ не о том. <...> Но есть время, когда педагог не может и не должен говорить и назидать. Это плохо. Это не профессионально. Он должен молчать. Молчащее слово. Когда он видит и молчит. Знает и молчит. Молчит невыразительно, как бы смиренно» (Ничипоров, 2002 б, с. 167).

Антиномия *победы и поражения (антиномия братства)*. Братство (как и соборность) иерархично узаконивает неравенство старшего и младшего, руководителя и подчиненного, ведущего и ведомого. Братство снимает оппозицию индивидуализм — коллективизм. Детско-взрослое братство школы может быть создано, а может и нет. Братство должно выдержать самые разные испытания пути: славой и успехом, скорбями и гонениями, временем. Ошибки и их осмысление — основной капитал Братства.

Антиномия *романтизма и реализма (антиномия духовника)*. Обуславливает руководящую роль взрослого, который, с одной стороны, должен быть «наивным романтиком» и, с другой стороны, «жестким прагматиком и администратором, мудрым стратегом и тактиком, реалистом». Но при этом настоящий педагог не просто верит, он твердо верит — Образ Божий в человеке неуничтожим. И пока человек жив — есть надежда. Свобода педагога, свобода духовника состоит в том, что они должны лишь сеять, сеять умело, а почву плодородную или каменистую выбирать не нам.

Антиномия *мистического и реального*. Важно достичь правильного сочетания, баланса мистического и реального в душе ребенка. Преобладание мистицизма порождает душевную болезненность, а реализм сам по себе, вне глубинной духовной ориентации становится причиной цинизма, скепсиса и меркантильности.

Антиномия *мистического и рационального*. По мнению отца Бориса, нарушение баланса в этом вопросе приводит либо к отсутствию трезвения, вследствие чего люди попадают в рабство жажды постоянных видений, откровений, либо к избыточному рационализму, проявляющемуся в подозрительности, недоверии, навязчивом стремлении все подвергать сомнению. Разумность сочетания мистического и рационального всегда предохраняла людей от психических расстройств, от состояний одержания и прелести, прельщения, погружения в мир, которого нет.

Сведем обозначенные педагогические принципы-антиномии в таблицу 1 (в скобках приведены термины, привычные для научной педагогики).

Педагогические антиномии о. Бориса Ничипорова

№ п/п	Принцип	Антиномия	
		1	свободы
2		вселенского (общекультурного)	местного (национального)
3		традиционного	прогрессивного (инновационного)
4		открытости	автономности
5		власти	безвластия
6		молчания (недеяния)	назидания (активности)
7	антиномия братства	победы	поражения
8	антиномия духовника	романтического	реального
9		мистического	
10			рационального

Совершенно очевидно, что система педагогических антиномий о. Бориса Ничипорова не завершена и, видимо, не полна. Причина тому — ранний уход из жизни этого яркого человека, который наряду с пастырским служением раскрылся еще и как одаренный писатель, пронизательный ученый, незаурядный педагог. Полагаю уместным дополнить данную систему другими устоявшимися в педагогике и психологии идеями.

Антиномия *цельного и частного* (частичного). Эта идея «примиряет» сторонников *интеграционных* и *дифференциальных* подходов. Здесь мы сошлемся на протопресвитера Василия Зеньковского, который считал, что «кроме целостности в самом явлении важна и многосторонность его восприятия» (Зеньковский, 1997, с. 103). В современной педагогике данный аспект отражен в концепции интедиффии образования В. Ф. Моргуна, где под интедиффией понимается «пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией содержания образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных учреждений, который обусловлен как потребностями и возможностями общества, так и способностями, интересами личности» (Моргун, 2003, с. 4).

Антиномия *доступности и высокого уровня трудности*. Эта антиномия «примиряет» классические воззрения Коменского с современной теорией развивающего обучения. Чередование доступности и высокого уровня трудности позволяет, закрепляя успех в обучении, двигаться высоким темпом в освоении учебного материала.

Безусловно, что главный не предполагающий антиномичности принцип православной педагогики — это *Христоцентричность* (Иоанн (Экономцев), 1994, с. 2). Вслед за протоиереем Константином Зелинским его можно было бы назвать принципом *со-Образности* (вместо привычного для педагогики принципа *сообразности*).

На юбилейных X Рождественских международных образовательных чтениях о. Борису Ничипорову задали вопрос «Можно ли сказать, что в развитии человека к *обождению* дается снижение антиномичности?», на который был получен очень точный ответ: «Я думаю, что нет снижения антиномичности, потому что Бог непознаваем, и в этом смысле всегда глубина остается непознаваемой, как океан огромный». Тогда спросивший уточнил: «Так же точно и человек?» «Я думаю, да», — ответил о. Борис.

Многомерная модель педагогической реальности

Педагогика изобилует крайностями. Современные педагогические разработки обосновывают какую-либо из них. Судите сами: одни ратуют за социализацию, другие — за индивидуализацию; одни — за интеграцию, другие — за дифференциацию; одни — за формирование личности, другие — за ее поддержку; одни — за доступность в обучении, другие — за высокий уровень трудности; одни — за автономность образования, другие — за гетерономность. И те и другие изысканны и убедительны в аргументации. Ни одних, ни других не упрекнешь в бездоказательности или ненаучности приводимых доводов. В результате педагогика раздираема крайностями, а школа впадает в те из них, которые объявляются «инновационными». Но при этом крайность не перестает быть крайностью. Отсутствие цельности в педагогическом мышлении и разноречивость в педагогических подходах именуется вариативностью и являются предметом особой гордости реформаторов системы образования. На деле мы наблюдаем ситуацию нарастающего хаоса.

Пути преодоления хаотизации образования, на наш взгляд, и были подсказаны о. Борисом Ничипоровым.

К сожалению, антиномический подход в отечественной педагогике практически не реализован. Стараясь наметить самые общие пути его приложения, мы разработали многомерную модель педагогической реальности (таблица 2). Модель представлена в матричном виде. Она включает системообразующие оси (ось средств, ось содержания, ось времени) и исходные антиномические пары (антиномия внутреннего и внешнего, антиномия общего и частного, антиномия статичности и динамичности, антиномия разделения и слитности). На их пересечении получаем инвариантные аспекты проектирования педагогической реальности, каждый из которых имеет свою специфическую полярность и потенциал обеспечения разумного баланса.

Аспекты проектирования педагогической реальности

	Ось средств	Ось содержания	Ось времени
Антиномия внутреннего и внешнего	1. Процессуальный аспект или антиномия социализации и индивидуализации	2. Системно-содержательный аспект или антиномия явного и скрытого содержания образования	3. Темпоральный аспект или антиномия устойчивости и неустойчивости
Антиномия общего и частного	4. Инструментальный аспект или антиномия концептуального и инструментального	5. Учебно-содержательный аспект или антиномия общего и специального (профессионального) образования	6. Хронотопический аспект или антиномия временного и вечного
Антиномия статичности и динамичности	7. Оценочный аспект или антиномия текущей и итоговой оценки	8. Организационно-содержательный аспект или антиномия концентрированности и распределенности	9. Организационно-временной аспект или антиномия продолжительного и краткого
Антиномия разделения и слитности	10. Уровневый аспект или антиномия доступности и высокого уровня трудности	11. Эмоциональный аспект или антиномия положительного и отрицательного	12. Возрастной аспект или антиномия интеграции и дифференциации образовательного процесса

Описание каждого из аспектов представляет собой самостоятельный план исследовательских задач, который выходит за рамки данной статьи. Ранее это уже было сделано в монографиях «Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии» (Остапенко, 2005) и «Педагогика разумного баланса. Антиномизм как методология моделирования многомерных педагогических теорий и систем» (Остапенко, 2010). Сейчас же мы хотели показать, что работа с педагогической реальностью возможна с опорой на методологические принципы христианского антиномизма. Надеемся, что антиномический подход послужит примирению полемизирующих позиций и сближению светской и религиозной педагогических школ.

Библиографический список

- Аверкий (Таушев), архиеп.* Семь Вселенских Соборов / архиепископ Аверкий (Таушев). — Jordanville, N. Y.: Holy Trinity Monastery, 1968.
- Бердяев, Н. А.* Стилизованное православие / Н. А. Бердяев // П. А. Флоренский: pro et contra. — СПб.: РХГИ, 1996. — С. 266–284.
- Булгаков, С. Н.* Проблема «условного бессмертия». Из введения в эсхатологию / С. Н. Булгаков // Путь [Париж]. — 1937. — № 52, 53.
- Булгаков, С. Н.* Свет невечерний: Созерцания и умозрения / С. Н. Булгаков. — М.: Республика, 1994.
- Вейсман, А. Д.* Греческо-русский словарь / А. Д. Вейсман. — М.: Греко-римский кабинет Ю. А. Шичалина, 1991.
- Глаголев, С.* Задачи русской богословской школы / С. Глаголев // Символ [Париж]. — 1983. — № 10.
- Глаголев, С. С.* <Отзыв на книгу о Павла Флоренского «О духовной истине». М., 1912> / С. С. Глаголев // П. А. Флоренский: pro et contra. — СПб.: РХГИ, 1996. — С. 246–253.
- Дионисий Ареопагит, св.* Божественные имена. Послание к Тимофею / св. Дионисий Ареопагит // Мистическое богословие / сост. о. Леонид Лутковский. — Киев: Путь к истине, 1991. — С. 13–93.
- Егорова, С. Б.* Антиномизм и диалектика в учении П. А. Флоренского: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.03 / С. Б. Егорова. — Саратов, 2009.
- Иоанн (Экономцев), игум.* Православное образование и деятельность Отдела религиозного образования и катехизации Московского Патриархата / игум. Иоанн (Экономцев). — М., 1994.
- Зеньковский Василий, прот.* Педагогика / прот. Василий Зеньковский. — М.: Свято-Тихоновский богословский институт, 1997.
- Клепко, С. Ф.* Інтегративна освіта і поліморфізм знань / С. Ф. Клепко. — Київ, Полтава, Харків: ПОПОПП, 1998.
- Краткая философская энциклопедия. — М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994.
- Кураев Андрей, диакон.* Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк / диакон Андрей Кураев. — М.; Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. — С. 134.
- Лосский, В. Н.* Очерк мистического богословия Восточной Церкви / В. Н. Лосский // Мистическое богословие / сост. о. Леонид Лутковский. — Киев: Путь к истине, 1991. — С. 95–260.

- Лосский, В. Н.* Боговидение / В. Н. Лосский. — М.: АСТ, 2003.
- Моргун, В. Ф.* Интедифія освіти / В. Ф. Моргун. — Полтава: Наукова зміна, 1996.
- Моргун, В. Ф.* Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты / В. Ф. Моргун // Школьные технологии. — 2003. — № 3. — С. 3–9.
- Ничипоров Борис, свящ.* Введение в православную психологию: Размышления священника-психолога / свящ. Борис Ничипоров. — М.: Школа-пресс, 1994.
- Ничипоров Борис, прот.* Воспитывающая благодать / прот. Борис Ничипоров // В начале пути... Опыты современной православной педагогики. Сборник бесед и выступлений. — М.: Храм Трех Святителей на Кулишках, 2002 а. — С. 159–186.
- Ничипоров Борис, прот.* Времена и сроки. Кн. 1: Очерки онтологической психологии / прот. Борис Ничипоров. — М.: Паломник, 2002 б.
- Осипов, А. И.* Истинность христианства. Лекция в МДАиС // CD Лекции профессора МДАиС Осипова А. И. Основное богословие. Вып. 1. — М.: Студия «Духовное образование», 2002.
- Остапенко, А. А.* Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. — М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2005.
- Остапенко, А.* Педагогика разумного баланса. Антиномизм как методология моделирования многомерных педагогических теорий и систем / А. Остапенко. — Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010.
- Полный Православный богословский энциклопедический словарь. Т. 1. — Репринт. изд. М.: Концерн «Возрождение», 1992.
- Поснов, М. Э.* История Христианской Церкви (до разделения Церквей 1054 г.) / М. Э. Поснов. — Брюссель: Жизнь с Богом, 1964.
- Трубецкой, Е. Н.* Свет Фаворский и преображение ума. По поводу книги свящ. П. А. Флоренского «Столп и утверждение истины» / Е. Н. Трубецкой // Вопросы философии. — 1989. — № 12. — С. 112–129.
- Флоренский, П. А.* Столп и утверждение истины / П. А. Флоренский. — М.: Правда, 1990.
- Франк, С. Л.* Духовные основы общества / С. Л. Франк. — М.: Республика, 1992.
- Хоружий, С. С.* Мирозерцание Флоренского / С. С. Хоружий // Начала. — 1993. — № 4. — С. 98–117.



Иерей Димитрий Конюхов

Кандидат богословия, клирик храма Св. Николая Мирликийского в Бирюлево (Москва), докторант Общецерковной аспирантуры и докторантуры им. святых Кирилла и Мефодия, revdimitri@inbox.ru



Ольга Леонидовна Янушкявичене

Доктор математики, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики Православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета, olgian@mail.ru

ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДЕЛЬНЫХ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

*Священник Димитрий Конюхов,
О. Л. Янушкявичене*

Образование является одной из наиболее важных и чувствительных сфер в жизни человеческого общества. В настоящее время оно подвергается преобразованиям, итоги которых трудно предсказать. Поэтому представляется важным и необходимым хотя бы приблизительно оценить и осмыслить возможные последствия так называемой модернизации образования еще до того, как по новым стандартам будет выращено новое поколение детей. С этой целью в настоящей работе приводится сравнительный анализ двух принципиально противоположных мировоззрений и связанных с ними систем воспитания и образования — исихастской и постмодернистской.

Исихастская традиция в православии

Исихазм (от греч. hesychia — покой, безмолвие) представляет собой корпус идей святоотеческой мысли, отражающий глубинные причины антропологического кризиса и пути его преодоления. Это особое учение и практическое руководство, настраивающее человека на стяжание Святого Духа и обожение души и тела. Цель исихазма — освобождение личности от груза неподлинного и выход в мета-антропологический горизонт: преображение человека по образу Иисуса Христа.

В широком смысле исихазм — это этико-аскетическое учение о пути человека к единению с Богом, созданное египетскими

и синайскими аскетами в IV–VII вв., среди которых Макарий Египетский, Евагрий Понтийский, Иоанн Лествичник. В более узком толковании под исихазмом понимается религиозно-философское учение византийского богослова Григория Паламы (XIV в.). Метод исихазма основан на внутренней сосредоточенности и созерцательной («умной») молитве. Практика исихазма направлена на очищение тела и души, познание духовных истин и достижение божественной любви. Признаком обретения подлинной любви к Богу является любовь к ближнему. Непрестанное духовное делание и переживание сопричастности божественной реальности приводит человека к умиротворению и преобразению.

Из Византии традиция исихазма пришла на Русь, оказывая влияние на многие сферы культурной, церковной и социальной жизни. Русская народная религиозность нашла в исихазме приемлемый вариант христианского мировоззрения. «Игумен Земли русской» Сергей Радонежский выступил поборником деятельного исихазма, предполагающего, что человек способен распознать правду и неправду, добро и зло и встать на путь добродетели. Деятельная активность оказывается практическим результатом сосредоточенного собирания сил. Деятельный или подвижнический исихазм несет в себе мощнейший воспитательный импульс, побуждая человека к богоугодным делам, к служению на любом месте, в любом виде деятельности и не ради себя самого, не ради гордыни или дохода, а ради торжества Добра и Истины. Другим крупнейшим мыслителем и выразителем русской исихии стал «великий старец» и основатель «нестяжательского» движения Нил Сорский. По его мнению, духовный подвиг земной жизни состоит в борьбе со страстями и дурными помыслами, сохранении ума и глубин сердца в целомудрии и чистоте.

В XVIII веке дело Нила Сорского и русского старчества продолжил Паисий Величковский, издавший в России энциклопедию христианского аскетизма «Добротолюбие». В ней описан важнейший метод духовного делания, присущий исихастской традиции, — «собирание себя воедино», т. е. внутренняя сосредоточенность, дисциплина, воздержание, хранение ума и сердца от помыслов суетных и чувств греховных (см.: Добротолюбие, Т. 5, 1889, с. 347). Он тесно связан с непрестанной «умной» молитвой и памятью о Боге. Особое значение придается вниманию человека, потому что именно в перераспределении внимания с Бога на чувственный мир заключался существенный момент грехопадения первых людей. «Ум, — читаем у св. Григория Синайского, — удалившись от Бога, стал везде блуждать, как плененный» (цит. по: Петр (Пиголь), игумен, 1999, с. 12). Поэтому апологеты исихазма настаивают на обратном процессе — переносе внимания от греховного, чувственного мира на мир Божественный. Ум и внимание человека должны пребывать в предметах Божественных (Петр (Пиголь), игумен, 2010). Духовный человек не рассеян («не растворен») в суете обыденности, но трезв сознанием, собран воедино, внутренне согласован.

По словам историка Г. П. Федотова, «Паисий Величковский становится отцом русского старчества. Непосредственно связанная с ним Оптина пустынь и Саров делают двумя центрами духовной жизни: два костра, у которых отогревается замерзшая Россия» (Федотов, 1990, с. 117). Третьим влиятельным очагом исихазма становится Валаам. Подвиги учителей русского исихазма святых Тихона Задонского, Серафима Саровского, Игнатия Брянчанинова, Феофана Затворника и «Оптинское» движение в православии XIX века оказали глубокое влияние на умонастроение современников, в частности, — на творчество Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, других русских писателей и религиозных мыслителей, воспринявших самую суть теории и практики исихазма как пути внутреннего духовного перерождения человека.

Исихастская традиция объединяет внутренний духовный опыт многих поколений православных христиан. В настоящее время исихастская традиция продолжает существовать в лоне Восточной церкви, а ее духовным центром является Афон. По сути, исихазм стал школой практической христианской антропологии, действующей среди разных этносов и на многих континентах.

Постмодернизм как явление духовной жизни

Пожалуй, трудно будет найти столь часто ныне употребляемое и столь же туманное понятие как «постмодернизм». И дело не только в его обширности, многогранности и эклектичности, — ведь постмодернизм связывается с широким кругом явлений в различных областях культуры конца XX века: искусстве, философии, науке, политике, — что уже само по себе создает затруднения в его интерпретации. Проблема состоит в отсутствии более или менее четкого представления о сущности этого явления. В самых общих чертах под постмодернизмом принято понимать специфическое умонастроение, мировоззрение или интеллектуальный стиль, возникшие во второй половине XX века в условиях отпадения западного общества от ценностей традиционной культуры с претензией на переосмысление самой сущности культуры во всех ее проявлениях и переоценкой природы человека и его предназначения (М. Фуко, Р. Барт, Ж. Деррида, Ж. Лакан, Ж. Лиотар, Ж. Бодрийар и др.). Попытаемся сформулировать некоторые его положения и принципы.

Постмодернизм предлагает «мозаичное» восприятие мира в качестве хаоса: фрагментированного, иерархически неупорядоченного, лишённого причинно-следственных связей и ценностных ориентиров. Мир предстает как неустойчивая и лишённая определенности совокупность локальных фрагментов. «Мир как текст» — один из наиболее известных и основополагающих тезисов постмодернизма. Если литература, философия, наука

от Аристотеля до недавнего прошлого исходила из принципа «текст как мир», то постмодернизм утверждает обратное, уподобляя культуру, историю, общественное сознание и сознание личности некой совокупности текстов. Они слабо скоординированы друг с другом и благодаря этому несут в себе многообразие возможностей дальнейшего развития.

Постмодернисты отказываются верить в то, что средствами языка можно правдиво и достоверно воспроизводить действительность, нести «истину» о ней. «Язык систематически фальсифицирует мир», — утверждают они. Соответственно люди оказываются под влиянием ненадежных знаний и основанной на них недостоверной картины действительности, господствующей в ту или иную историческую эпоху. В этом смысле любая истина — всего лишь иллюзия, а претензия на истину со стороны религии, философии, науки — это претензия на идеологическую, ментальную власть. Культурные представления утратили связь с подлинной реальностью, а введенный в заблуждение человек ищет то, чего нет, и не видит того, что в действительности существует.

До последнего времени единство знания и мировосприятия обеспечивалось влиянием целостных идейных систем религии, философии, науки и искусства. Постмодернизм — это недоверие объединяющим духовно-культурным источникам и переход к мультикультурализму, признание равноценности любых содержаний и форм. Постмодернисты считают невозможным и бесполезным пытаться устанавливать какой-либо иерархический порядок и какие-либо системы приоритетов — в познании, в культуре, в индивидуальной и общественной жизни. Из культуры изъяты системообразующие и смыслообразующие понятия Добра, Единства и Истины. На смену иерархическому порядку предложены множественные горизонты позиционирования, которые позволяют выскользнуть из традиционного уклада жизни.

Надо сказать, что человеческое бытие в постмодернизме получает весьма сомнительное толкование. Вслед за «смертью Бога», провозглашенной Ф. Ницше, постмодернисты заявляют о «смерти Человека». Это означает категорическое отрицание традиционной концепции человека и новый взгляд на отношения между социальным целым и неповторимо индивидуальным в пользу второго. «Постмодернистский человек» — это атомизированный, т. е. предельно индивидуализированный, эгоцентричный человек.

Постмодернизм выступил как движение, направленное на тотальное раскрепощение человека. «Постмодернистский человек» — это человек желаний (страстей). В его мире перекликаются вызовы реальности и зов плоти. Его желания находятся в глубоком противоречии с разумными добродетелями традиционной морали, при этом похоти возведены в закон, а разум дискредитирован. Личные интересы, а не абстрактное общее благо, становятся принципом жизни людей. В этих условиях осознанный индивидуализм и социально-культурная «атомизация» являются предпочтительными стратегиями

личности, не испытывающей больше никаких иллюзий: человек, вождедея, функционирует для того, чтобы реализовать свои стремления, удовлетворить свои желания и утвердить соответствующий им имидж. В отношениях, любви и дружбе другому отводится положение «узника», закрепощенного «моими» желаниями и ожиданиями. Каждый стремится максимально преумножить свои возможности и высвободиться из-под ограничивающего влияния культуры и общества. Каждый жаждет максимального удовлетворения, интересы и поведение полностью согласуются со страстями. Социальная реальность при этом утрачивает для человека статус подлинности, обретая качества «виртуального мира», характеристики которого полагаются в зависимости от его прихотей и направленности его личности.

В социокультурном плане апологеты постмодернизма проповедуют принцип «окавычивания» — демонстративный прием, позволяющий произвольно двигать границы принятого и понятого, ситуационно менять смыслы того, с чем в своей жизни сталкивается человек, и делать это без оглядки на авторитеты и ценности. В рамках данной стратегии невозможно определить норму: все относительно и все допустимо. Поэтому наиболее продуктивная позиция для «постмодернистского человека» — тотальная игровая ситуация, где все условно, полиморфно и полифонично. Тотальная игра позволяет утвердить лозунг «ничего всерьез!» и самоустраниться от идеалов и ценностей, сопряженных с понятиями наследия и традиции. Здесь реализуется идея «экс-центричности» человека, всегда стремящегося к выходу за любые пределы установленного.

Постмодернизм пытается утвердить новый «проект человека». Он вернул человеку возможность быть плохим, обратил его внимание на, казалось бы, изжитую и преодоленную «животность», выраженную в вопросах телесности, чувственности, эротичности, широком спектре «вопросов пола». Именно плоть, тело свидетельствует о нашем присутствии и существовании. Телесность, вождеделение, сладострастие вытесняют нравственно-волевые качества, а способность обеспечить удовлетворение начинает цениться выше, нежели способности к познанию и созиданию. Хаос господствует в человеке. Он оказывается «машиной желания» (Ж. Делез, Ф. Гваттари), в которой бурлит необузданная и бессмысленная энергия. Выбросы этой энергии разрушительны и деструктивны. Духовными идеалами объявляются либо беспринципный прагматик, либо «революционный шизофреник», а любая попытка упорядочивания и нормирования бытия воспринимается как посягательство на личностный суверенитет.

Соответственно общими чертами постмодернизма как типа ментальности являются этический релятивизм, нигилизм, неограниченный плюрализм, социально-культурный атомизм, ирония и беспринципная неопределенность. Как творческая установка постмодернизм являет максимум интеллектуально-игрового, стилистически эклектичного, бессистемного и минимум конструктивного,

смыслообразующего, этического. *Стратегия деконструкции*, возможно, выражает самую суть постмодернизма: иронический демонтаж и эклектический коллаж всего существующего, его сознательное «раскультивирование» и «расчеловечение». В искусстве, например, это проявляется в том, что творческая интенция проявляет себя как деструктивная или аутодеструктивная. Прорыв деструктивного начала как один из стилеобразующих факторов продуцирует образы агрессии, катастрофы, деградации, распада, наводнившие в последние годы литературу, кинематограф и медийные пространства.

В качестве промежуточных итогов сопоставим системы антропологических представлений в исихазме и постмодернизме (таблица 1).

Таблица 1

Сравнение антропологических представлений в исихазме и постмодернизме

Антропологические понятия	Исихазм	Постмодернизм
Мировоззрение	Православие	«Духовная всеядность», мистицизм, оккультизм
Представления о сущности человека	Человек — образ Божий	Человек «умер»
Представления о происхождении и призвании человека	Человек есть творение Божие, соработник Богу	«Тайна человека» не раскрыта, человек — это «кочевник», который не имеет своего «дома» и устраивает его где угодно
Понятия добра и зла	Добро — исполнение Заповедей Божиих, зло — их нарушение	Добро и зло для каждого человека свои
Цель жизни человека	Святость	Удовлетворение своих желаний, дегероизация
Гносеология	Познание как действие Духа Божия, обретение глубинного смысла миропорядка	Отрицание смысла: «Логос насилует»
Самосознание	Покаяние, самоограничение	Самодостаточность, самоинтерпретация
Сердце, чувства	Стремление к Богу	Ничем не ограничиваемая чувственность
Воля	Сопряжение своей воли с Божественной Волей, преобразование себя в соответствии с Божиим Замыслом	Подчинение мира своему «Я», воздержание и удовлетворение
Совесть	Нравственный закон	Нет запретов, отрицание морали вплоть до следования принципу «ничего святого»

Антропологические понятия	Исихазм	Постмодернизм
Формы наставничества	Духовничество, личный пример	Психоанализ, шизоанализ, трансперсональные практики
Отношение к другому	Любовь к ближнему, друго-доминантность	Другой как объект удовлетворения моих желаний
Отношение к труду	Труд как возможность служения Богу и Другому	Труд как средство самоутверждения и самоудовлетворения
Способ сосуществования людей	Соборность, жертвенность	Эгоизм, гедонизм
Предельные духовные состояния	Обожение	Одурманивание, экстаз, иступление
Результат личностного развития	Личность преобразуется	Личность разрушается
Эсхатология	Спасение, вечная жизнь	Человеку не к чему стремиться и не на что надеяться

Исихазм и педагогическая практика

Как мы уже отмечали, исихастская традиция объединяет внутренний духовный опыт многих поколений православных христиан. Исихазм сложился как действующая школа практической христианской антропологии. Воспитательное влияние исихастской практики основано в первую очередь на том, что ученики имеют возможность видеть пример старцев, которые путем молитвенного общения, вопрошания, углубления в Священные тексты достигают особых духовно-нравственных качеств и обретают способность к наставничеству.

В странах, где православная религия являлась государственной, существовали исихастские школы со своей особой системой воспитания и приобретения знаний. Одним из ярких образцов исихастской педагогики стала *Тырновская книжная школа*. В XIV в. преподобный Феодосий при поддержке болгарского царя Иоанна-Александра основал на Килифаревской горе неподалеку от Тырнова монастырь, который по его замыслу должен был стать исихастским образовательным центром. За сравнительно короткое время монастырь действительно превратился в крупный просветительный центр, где развивались как исихастское духовное делание, так и связанная с подвижническим опытом богословско-философская, историческая и филологическая мысль.

Преподобный Феодосий составил духовное завещание, в котором кратко изложил исихастское учение, а также главные принципы и правила подвижничества. На этих принципах сформировалась методика учебного процесса в Тырновской школе. Рассмотрим их подробнее.

Первый принцип—хранить и соблюдать христианские заповеди, и, прежде всего, «величайшую родовую заповедь» о памяти Божией.

Второй принцип—исповедовать и хранить в чистоте веру православную и благочестие.

Третий принцип—помнить о смерти и Страшном суде Христовом.

Четвертый принцип—бороться с греховными страстями через деятельные добродетели, и в первую очередь через послушание, отсечение своей воли, нестяжательность, воздержание, пост, молитвословие, бдение.

Пятый принцип—необходимо точно и искренне исповедовать каждый день свои помыслы перед духовным руководителем, как перед Самим Богом, а также постоянно мысленно исповедоваться Господу.

Шестой принцип—как можно чаще причащаться Святых Христовых Таин, поскольку через Таинства церковные сообщается человеку благодать Божия.

Седьмой принцип—«истинствовать» в деле и слове, что значит, прежде всего, правильно относиться к словам, от которых человек «оправдается или осудится» (Мф. 12: 37). Истинствовать—значит не лицемерить, не лукавить, не празднословить, «удаляться клеветы, гнева и ярости, памятозлобия и зависти», как разъясняет преподобный Феодосий Тырновский. Этот универсальный жизненный принцип исихастов побуждал их сберегать дух переписываемых и переводимых книг и при осуществлении «книжной sprawy» не отклоняться от русла общецерковной традиции. Исихасты всячески старались блюсти и «букву», т. е. словесную форму выражения как надежное и совершенное средство точной передачи христианских догматов, нравственных законов и святоотеческой душеспасительной мысли.

Важной частью исихастской школы подвижничества стали классы письменности и словесности—своего рода «духовные мастерские» (Соколов, 1990, с. 70). В соответствии с заповедями наставников-исихастов ученики усердствовали в стяжании терпения и смирения, в богомыслии, душеполезном чтении, псалмопении. Псалмопению и исследованию богодухновенных книг исихасты придавали особое значение, поскольку слова Священного Писания содержат в себе великую очищающую и просвещающую благодатную силу. Тырновские ученики, опытно познавшие это, все внимание употребляли, чтобы избежать ошибок и искажений при его переписывании.

Сосредоточивать внимание, «держат у м» в богодухновенных словах ученикам помогал сам процесс списывания и перевода книг, в то же время учащиеся имели возможность глубже усвоить духовное наследие, поскольку такая работа производилась ими медленно и вдумчиво.

Метод дословного перевода, калькирования, который применялся в Тырновской книжной школе, характерен для исихастской духовно-культурной традиции в целом. Его применение связано, с одной стороны, с почитанием высоких духовных образцов, а с другой—является исихастским «художественным» приемом сосредоточения внимания на сложных и непривычных оборотах речи,

что препятствует блужданию ума. Усердие и напряженная работа мыслительной силы души необходимы, чтобы прочитать текст, выполненный в стиле «плетения словес»¹. Большое внимание уделялось эстетике письма, правильности, точности и выразительности слова — важнейшего средства прославления Бога и просвещения людей. Также и высокая изобразительная культура, присущая исихастским рукописям и, в частности, творениям Тырновской школы, — это не дань внешней красоты, а внутренняя духовная потребность создавать из письменного произведения глубоко символический образ.

Заложенное в человеке Богом чувство прекрасного и изящного должно получить в душе подвижника спасительное, безгрешное направление. Страстные силы души должны не умерщвляться, а преображаться, освящаться, «обогащаться благим» и направляться на служение Богу — вот важнейшее положение исихазма (Петр (Пиголь), игумен, 1999, с. 188). В силу этого исихасты всемерно стремились развить в человеке его творческие способности для созидания в синергии с Богом. В этой спасительной установке кроется причина столь результативной деятельности Тырновской книжной школы. Исследователи отмечают многосторонность и разнообразие научно-культурных аспектов ее деятельности при *единстве духовного направления* — воспитания человека для Царствия Божия и обучения его науке о стяжании благодати Духа Святого.

Тырновская книжная школа стала одним из самых значимых культурно-образовательных центров Второго Болгарского царства. За сравнительно короткий период своего существования она дала обилие духовно-культурных плодов, главным из которых было сохранение в чистоте и неприкосновенности православного вероучения.

В рамках современной педагогики опыт исихастских школ мало изучен. Тем не менее, в православных учебных заведениях разных исторических периодов в той или иной мере можно проследить элементы исихазма.

Постмодернизм и его влияние на педагогику

Возникнув как явление духовной жизни Запада, постмодернизм на рубеже 1980–1990-х годов преодолел границы западного общества и стал распространяться на просторах глобального мира. В настоящий период термин «постмодернизм» употребляется в качестве общей характеристики нашего времени во всех сферах человеческой деятельности. В частности, существует постмодернистская система воспитания и образования. Эта

¹ Стил «плетение словес» возник в «высокой», по преимуществу церковной литературе XIV–XV вв. Первоначальный смысл этого выражения — «плетение словесных венков», т. е. создание похвал, но потом это выражение приобрело смысл создания словесной орнаментики. «Плетение словес» основано на внимательнейшем отношении к слову: к его звуковой стороне, к этимологии слова, к тонкостям его семантики.

система возникла и получила широкое распространение в западных странах. Она ориентирована на крайние проявления философской антропологии (Г. Плеснер, М. Фуко и др.). К ней, в частности, относится такое направление, как «антипедагогика».

Антипедагогика представляет собой течение в педагогике стран Западной Европы и США второй половины XX века, обосновывающее отказ от воспитания как целенаправленного процесса формирования личности. Возникла в 70-х годах в США. В числе ее теоретиков К. Берейтер (США), М. Маннони (Франция), Р. Шерер, Э. фон Браунмюль, К. Рутчки, Х. фон Шенебек (все — ФРГ), А. Миллер (Швейцария). Антипедагогика опирается на психоаналитическую концепцию о невротизирующем влиянии культуры и социума на индивида и утверждает необходимость максимального расширения рамок свободного проявления бессознательных порывов и сиюминутных потребностей развивающейся личности. Сторонники антипедагогики считают, что только спонтанное формирование человека ведет к гуманизации общества.

В российском образовательном пространстве влияние постмодернизма также получило свое оформление. Это весьма распространенные семинары и тренинги манипулятивного характера посредством так называемых «игротехник» и других психотехнических воздействий. К постмодернистской педагогике тяготеют антропонические школы, в той мере, в которой в них декларируются симметричность педагогических отношений между взрослым и ребенком и отказ от опоры на авторитеты и традиционные ценности. Следует отметить, что проводимые в настоящее время реформы системы образования также носят выраженный постмодернистский характер.

Постмодернистские концепции реформирования образования подразумевают кардинальное переустройство школ: во-первых, превращение их в локальные и полуавтономные организации; во-вторых, отказ от существующего консенсуса о целях и содержании образования и воспитания; в-третьих, эстетизацию содержания и методов обучения при помощи «языковых игр»¹, подменяющих план мышления и план делания; в-четвертых, тотальную технократизацию образовательного процесса в ущерб «человеческому фактору»; и, наконец — в-пятых, ставку на индивидуализирующие подходы в обучении, подразумевающие автономизацию учащегося, его отрыв от социума, выработку им «собственных знаний» и собственных критериев истины, добра и зла (вплоть до их полного упразднения).

Идеологи постмодернизма отвергают необходимость единых целей и ценностей образования и воспитания. Насаждая условность, относительность и необязательность этических установок, лишают воспитательный процесс его основы, расшатывают образовательную общность — всегда ассиметричную,

¹ Понятие «языковая игра» подразумевает предельный плюрализм представлений и смыслов.

предполагающую авторитет и ответственность педагога, субординацию отношений учитель — ученик. Вместо этого выдвигается идея правового равенства сторон, пропагандируются преимущества симметричных (паритетных) взаимоотношений между учителем и учеником и необходимость освобождения от каких-либо идеалов и норм, ибо они стесняют и влекут за собой репрессивность.

Традиционное «педагогическое отношение» предполагает очную коммуникацию между учителем и учениками. Вместо этого учителю объявляется вотум недоверия, а в образовательную практику интенсивно внедряются аудиовизуальные и интерактивные устройства, технологии дистанционного обучения и тестовые испытания (типа ГИА и ЕГЭ). Но с умалением роли учителя и разрушением традиционных педагогических отношений воспитание отчуждается от школы. Образовательная общность деградирует до уровня стихийного, непроблематизированного в педагогическом и этическом планах сосуществования старших и младших. Образовательные учреждения перестают духовно и культурно «питать» межпоколенные связи и обеспечивать целостность общественного организма. Происходит депедагогизация образования, наступает педагогический коллапс. Правда, в обществе, анестезированном массовой культурой потребления и развлечения, это становится заметно не сразу и не всем.

Отличительные особенности исихастской и постмодернистской моделей образования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение исихастской и постмодернистской моделей образования

Характеристики образовательной модели	Исихастская	Постмодернистская
Мировоззренческая доминанта	Православие, традиционализм	Неоязычество, оккультизм, экзотические духовные течения
Духовные основания процесса образования	Незыблемость авторитета Бога, Священного Писания и Предания, святых, признание иерархического мироустройства	Отрицание Абсолюта, авторитетов и иерархической соподчиненности в мироустройстве, приоритет собственного пути и курса
Цель образования	Преображенный человек	Успешный человек, «машина по производству и удовлетворению желаний»
Воспитываемая направленность жизни	Духовное укоренение, устремленность к Богу	Самодостаточность, ориентация на личный успех
Воспитываемые правила и нормы жизни	Соответствие православным традициям	Вседозволенность, практика жизни «по ту сторону добра и зла»

Характеристики образовательной модели	Исихастская	Постмодернистская
Содержание образования	Приобщение к святыням, предметные знания, умения и навыки дополнены живым духовным опытом Богопознания и Богообщения	Отказ от универсалий содержания образования в пользу «многовекторной дискурсивности»
Отношения в образовательной общности	Ассиметричные: иерархия в системе отношений «старшие — младшие», этические требования, субординация, дисциплина	Симметричные: равенство между старшими и младшими, нивелирование авторитета взрослого, отказ от нормирования процесса общения и обучения
Значение личности в процессе воспитания	Личный пример и добрый совет (совесть) учителя (наставника) как основное средство воспитания	Умаление воспитательной роли учителя (наставника) в пользу правового паритета и информационно-коммуникативных технологий
Отношение к слову	Грамотность на уровне понимания глубинных смыслов	Письмо, лишенное смысла
Взаимоотношения различных элементов знания	Целостность	Мозаичность
Отношение к культуре	Культурная преемственность, знание канонов и следование им	Отрицание традиций и смыслов, мультикультурализм

Возвращение к истокам или педагогический коллапс?

Допустим, что постмодернистская направленность на «атомизированного человека», которая настраивает образование на выработку каждым собственным «пути и курса», а главной целью воспитания объявляет предельную индивидуализацию ученика, возобладали. Чтобы уяснить, какие «подводные камни» заключены в подобной метаморфозе образования, рассмотрим последствия постмодернистского целеполагания. Это — кардинальная смена (по сути, перекодировка) приоритетов человеческого бытия. Ориентация на нравственное достоинство, служение Отчизне и обществу, традиционно присущая российской педагогике (включая и советское время), подменяется признанием самоценности и самодостаточности отдельной личности, поощрением ее самовыражения и самоутверждения любыми средствами и любой ценой. Однако исследователи прогнозируют, а эксперты подтверждают, что при таком целеполагании актуализируются проблемы, обусловленные всплеском эгоизма и распространением антисоциального

поведения. В результате в обществе нарастают негативные девиантные¹ и аномические² тенденции. А отдельно взятая личность все больше озабочена проблемой самосохранения и все меньше помышляет о самореализации. Кроме того, отсутствие значимого Другого делает бессмысленной любую деятельность, так как человеку в силу его родовой природы необходим собеседник и адресат.

Теоретики современной культуры постмодерна упоминают такие явления, как «кризис идентификации» и «потеря субъектности» (М. Фуко и др.), что в плане воспитания может быть охарактеризовано следующим образом: замкнутость человека на себе, на своей самореализации в конечном итоге приводит к размыванию идентичности и утрате субъектности. Эти процессы носят вполне объективный характер, так как человек обретает и узнает себя в пространстве человеческой общности, в процессе общения и отношения («обратной связи») со стороны значимого Другого. Если же другие утрачивают значимость для человека, то возникает вопрос: как ему понять, кто он и какой он? Иными словами, можно констатировать наличие парадоксальной ситуации: акцентация самооценности и самодостаточности отдельной личности ведет к ее обесцениванию и деградации.

Ряд западных специалистов считает, что постмодернистская атака на традиционную педагогику небезопасна для судеб всей европейской цивилизации. Так, Р. Рапп-Вагнер пишет: «Сегодня перед лицом постмодернистских атак на образ человека, на философию и педагогику, на школу и педагогическое обучение, перед лицом вытекающего из них разрушения существующего консенсуса об образовании и воспитании, прежде всего, необходимо способствовать справедливой оценке знаний, обусловленных европейской традицией и подтверждаемых в конструктивной практике» (цит. по Огурцов, 2001).

В традиционной педагогике основное значение придается культурному наследованию и преемственности. В русле исихастской духовной традиции образование направлено, прежде всего, на приобщение к святыням и познание Истины, когда формальные знания, умения и навыки восполнены живым духовным опытом Богопознания и Богообщения. Обучение человека значи-

¹ Девиация (от лат. *deviatio* — отклонение) — отдельные поступки или система поступков, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. В первую очередь имеется в виду преступность и уголовно наказуемые правонарушения. В исследованиях девиантного (отклоняющегося) поведения значительное место отводится изучению его мотивов, причин и условий, способствующих его развитию, а также возможностей его предупреждения и преодоления.

² Аномия (от греч. *α* — отрицание; *nomos* — закон) — понятие социологии, введенное франц. социологом Э. Дюркгеймом и обозначающее любые виды нарушений в ценностно-нормативной системе общества. Среди них выделяют «вакуум», или отсутствие норм, а также их расплывчатость, противоречивость и как следствие — неэффективность их влияния на социальное поведение и общественные отношения.

ям происходит при помощи логического мышления, обучение божественному ведению совершается через достижение «исихии» — состояния священного безмолвия в предстоянии Богу.

Обратившись к исихазму, мы рассмотрели предельные цели и возможности становления человека. Конечно, исихастская педагогика не может быть принята в качестве модели реформирования массовой школы. Однако русская классическая школа по своему духу несла в себе ряд существенных элементов исихастских школ. Это, прежде всего, нравственное достоинство, чувство долга, акцентация значимости Другого, установка на целомудрие, стремление к обретению глубинных смыслов, доверие к христианским воспитательным традициям. И это дает нам весомое основание утверждать, что отречение от исконной традиции в пользу постмодернистских нововведений культурно и исторически необоснованно, педагогически ущербно и потенциально разрушительно.

А вы, уважаемые читатели, свои выводы сделайте сами...

Библиографический список

Архимандрит Киприан (Керн). Антропология св. Григория Паламы / архимандрит Киприан (Керн). — М.: Паломник, 1996.

Добротолубие. Т. 5. — М.: Типо-Литография И. Ефимова, 1889.

Огурцов, А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика / А. П. Огурцов // Человек. — 2001. — № 3. — С. 5–17; № 4. — С. 18–27.

Петр (Пиголь), игумен. Преподобный Григорий Синаит и его духовные преемники / игумен Петр (Пиголь). — М.: Макцентр, 1999.

Петр (Пиголь), игумен. Исихастская школа преподобного Феодосия Тырновского: доклад на богосл. конф. «Исихастская традиция и современная церковная жизнь», 6–12 сентября 2010 г., г. Варна (Болгария) / игумен Петр (Пиголь). — Варна, 2010.

Сагатовский, В. Н. Философия антропокосмизма в кратком изложении / В. Н. Сагатовский. — СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2005.

Св. Григорий Палама. Триады в защиту священнобезмолствующих / св. Григорий Палама. — М.: Паломник, 1995.

Соколов, И. Житие Григория Синаита, составленное Константинопольским патриархом Каллистом / И. Соколов // Памятники древней письменности и искусства. Вып. 136. — СПб., 1990.

Федотов, Г. П. Святые Древней Руси / Г. П. Федотов. — М.: Московский рабочий, 1990.

Философская антропология: учебное пособие / под ред. С. А. Лебедева. — М.: ИКЦ «Академкнига», 2005.



**Андрей Александрович
Остапенко**

Доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета и Екатеринбургской духовной семинарии, ost101@mail.ru



**Александр Владимирович
Шувалов**

Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник ГАОУ ДПО «Калужский государственный институт модернизации образования», старший научный сотрудник Института психологии РАН, руководитель психолого-логопедического отдела ГБОУ Центр развития творчества детей и юношества «Лефортово», virtus@front.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕСТВИЦА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ОТ ЗАКОННИЧЕСТВА ЧЕРЕЗ БЛАГОДАТНОСТЬ КО СПАСЕНИЮ

А. А. Остапенко, А. В. Шувалов

Норма — это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно для конкретного человека при соответствующих условиях.

В. И. Слободчиков

На первой красноярской конференции по современной дидактике профессор Т. М. Ковалева высказала, на наш взгляд, перспективную *идею о нормированных и ненормированных знаниях*, суть которой заключалась в том, что для освоения нормированных знаний достаточно иметь учителя, организующего процесс обучения, а для освоения ненормированного знания необходима иная, более емкая, педагогическая позиция (Ковалева, 2009, с. 46). Идея, как нам кажется, может быть еще более продуктивной, если ее расширить на всю сферу образовательных целей как предполагаемых результатов развития и саморазвития человека, а не ограничиваться только нормированными и ненормированными знаниями. Попробуем это сделать, попутно выстраивая своего рода иерархическую лестницу¹ антропологической структуры на основе христианского мировоззрения.

Отталкиваясь от философско-психологических построений В. И. Слободчикова (2005,

¹ Образ «лестницы» (лестницы) был использован христианским подвижником, византийским философом, настоятелем Синайского монастыря Иоанном Лествичником (V–VI вв.) при описании стадий духовного возрастания человека. Представляет собой «ступени» добродетелей, по которым христианин восходит на пути духовного совершенствования к Добру и Истине.

2009), наметим в первом приближении ступени антропологической лестницы как *уровни нормированных и ненормированных образовательных целей*. Всего мы их выделили пять: *ознакомительный* (по необходимости), *законнический* (в соответствии с образовательным стандартом), *благодатный* (по любви), *творческий* (по призванию) и *спасительный* (по Образу Творца).

Вначале представим сводную таблицу 1, а затем прокомментируем ее, двигаясь снизу вверх.

Опираясь на антропологические идеи С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчиков утверждает, что *деятельность, сознание и общность* «являются всеобщими способами бытия человека, основаниями его жизни, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия» (Слободчиков, 2005, с. 25). Они взаимно полагают и пронизывают друг друга, **здесь — все во всем**; они одновременно и следствия, и предпосылки друг друга, сохраняющие при этом свою сугубую специфику. Соответственно, человек — это существо деятельное, способное к созиданию и преобразованиям; сознательное, способное принимать осмысленные решения и отдавать себе отчет в сделанном; общественное, укорененное в сложной системе связей и отношений с другими людьми.

В пространстве обозначенных онтологических оснований в предельно концентрированном виде можно выделить сущностные силы человека: *субъектность, рефлексивность, совестливость*; способы воплощения человеческой сути: *самость, свобода, любовь*. В повседневной жизни сущностные силы и родовые способности актуализированы в *труде, переживаниях*¹ и *общении (отношениях)* конкретных людей. С ними связана возможность формирования в мотивах и поступках человека определенных приоритетов или «доминант» (по А. А. Ухтомскому), которые побуждают его к преодолению своей ограниченности. Это — *доминанта на созидании, доминанта на познании истины и доминанта на Другом*. Так, доминанта на созидании противостоит несостоятельности во всех ее проявлениях, доминанта на познании истины несовместима с поверхностностью взглядов и приземленностью интересов, а доминанта на Другом предполагает преодоление человеком своего эгоцентризма.

С ними связана неодолимая тяга людей к познанию и практическому обустройству окружающего мира, в процессе которых человечество собрало и систематизировало обширный свод *способов, фактов и ценностей*. По мере накопления этих культурно-исторических активов старшие поколения старались передавать их младшим, называя систему наследования и преемственности *образованием*. Но, как показывает современная действительность и доступный исторический опыт, — образование образованию рознь. Здесь

¹ Под переживанием мы вслед за Ф. Е. Василюком понимаем, прежде всего, особую работу человека по организации своего внутреннего мира, направленную на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни (см.: Василюк, 1984).

Антропологическая матрица образовательных целей

Антропологические формы	Запредельная форма бытия		БОГОЧЕЛОВЕК воплощение онтологической истины			
	Предельные качества человека		героизм	гениальность	святость	
	Антропологические образы св. ап. Павла		внешний человек	внутренний человек	новый человек	
	Сущностные характеристики человеческого существования		самообладание («быть в себе»)	самобытность («быть самим собой»)	самоодоление («быть выше себя»)	
	Образы «Я»		«функциональное Я»	«индивидуальное Я»	«духовное Я»	
	Нормативные образы бытия человека		человек как субъект	человек как индивидуальность	человек как личность	
Уровни образовательных целей (результатов)	ненормированные	5) спасительный (по образу Творца)	5	подвижничество	прозорливость	жертвенность
		4) творческий или созидательный (по призванию)	4	продуктивность жизнедеятельности	осмысленное отношение к жизни	нравственное достоинство
		3) благодатный (по любви)	3	трудолюбие	любопытность	человеколюбие
	нормированные	2) законнический (по стандарту)	2	умения	знания	убеждения
		1) ознакомительный (по необходимости)	1	навыки	представления	нормы
Объекты человеческого опыта		0	способы	факты	ценности	
Онтологические основания	Типы доминанты (в логике учения А.А. Ухтомского)		фундамент	на созидании	на познании истины	на Другом (на человеке)
	Персональные проявления			труд	переживание	общение, отношения
	Способы воплощения человеческой сути			самость	свобода	любовь
	Сущностные силы человека			субъектность	рефлексивность	совестливость
	Основания человеческого способа жизни (по В.И. Слободчикову)			деятельность	сознание	общность

возможно и последовательное восхождение вверх, и драматическое сползание вниз. Антропологическая лестница образовательных целей (результатов) призвана прояснить масштаб педагогических прорывов и отступлений.

Первый (нижний) **уровень** образовательных целей (результатов) мы назвали *ознакомительным*. Он соответствует этапу введения в ту или иную дисциплину, сферу деятельности и/или круг общения, на котором человек приобретает отдельные *навыки* (часть из которых будет доведена до автоматизма), фрагментарные *представления* (их еще предстоит свести в систему знаний) и формальные *нормы* (которые в перспективе могут стать личными убеждениями и привычками). Внешние (экстериорные) объекты человеческого опыта (способы, факты, ценности) отчасти интериоризируются, но еще не становятся личностно присвоенными. В. В. Гузеев предложил «двухуровневый характер интериоризации: не затрагивающую подсознание будем называть усвоением, а затрагивающую подсознание (формирующую автоматизмы действий) — присвоением» (Гузеев, Остапенко, 2009). Так вот, на ознакомительном уровне образовательных результатов мы ведем речь об интериоризации, не затрагивающей подсознание. Это уровень, на котором: внешние (чужие) способы деятельности превращаются во внутренние (мои) навыки, еще не обретая основательности умений; внешние (чужие) факты превращаются во внутренние (мои) представления, не достигая при этом полноты и прочности знания; внешние (чужие) ценности превращаются во внутренние (мои) нормы, не становясь при этом глубоко личностными убеждениями. Здесь человек оснащается средствами первичной ориентировки в сложных условиях природного и социокультурного пространств.

Второй уровень образовательных целей (результатов) мы определили как *законнический*. Нормативы этого уровня *узакониваются* обществом в различных формах. *Знания* и *умения* закрепляются образовательными стандартами, куррикулами, требованиями к выпускнику и т. п. Именно они подвергаются проверке на соответствие букве «закона», благо процедур такой проверки наизобретали предостаточно: экзаменовка, тестирование, собеседование. В дополнение общественное мнение вырабатывает устоявшуюся точку зрения о правилах общежития, полезных и вредных привычках, хороших и плохих *убеждениях*.

Именно по показателям второго уровня принято аттестовывать выпускников и судить о мере «образованности» (обученности и воспитанности) человека. Здесь ценится полнота и прочность знаний, качество и продуктивность умений, верность и устойчивость убеждений. Здесь человек становится функционально грамотным, компетентным и социально адаптированным.

О том, что аббревиатура ЗУН (знания, умения, навыки) не вполне корректна ввиду нерядоположенности ее составляющих, мы уже неоднократно

писали, поэтому повторяться не будем (см.: Остапенко, Гузеев, 2009, с. 47–54; Остапенко, 2009, с. 56–63). Эта нерядоположенность обусловлена тем, что навыки соответствуют первому уровню образовательных результатов, а знания и умения — второму.

Справедливости ради заметим, что путаница между понятиями «умение» и «навык» отчасти обусловлена языковыми процессами. Дело в том, что изначально в нашем языке глагол «навыкать» означал «набивать руку, наостриться, навыреть»¹, а прилагательное «навычливый» означало «легко и скоро перенимающий ремесло и приемы его»². Вместе они фиксировали начальное овладение способом деятельности, основательное владение которым обозначалось уже глаголом «уметь». «Уметь» — это высшая степень «навыкания», а «уменье» — это «опытность, знанье, усвоенье дела, работы»³. Сегодня слово «навыкать» вышло из повседневного (тем более научного) употребления. Оформляя учебно-методический комплекс, мы пишем, что «в результате обучения ученик должен уметь...», а не «должен навыкнуть». Вместе с тем загадочный ход педагогической мысли возвел «навык» в высшую степень «умения». Таким образом «живость великорусского языка» внесла двусмысленность не только в аббревиатуру «ЗУН», но и в причастные к ней разделы педагогической науки.

Вернемся к таблице 1 и сделаем **промежуточное замечание**: нижние два уровня образовательных целей (результатов) резонно называть (вслед за Т. М. Ковалевой) нормированными. Они обеспечиваются грамотной организацией и подходящими средствами обучения, подтверждаются контрольными заданиями и экзаменационными испытаниями, традиционно тяготеют к репродуктивности. Творчество и созидание, экологическая и этическая оценка своих действий и поступков здесь мало предусмотрены.

Последующие уровни образовательных целей (результатов) соответственно будут считаться ненормированными.

Прежде чем вернуться к таблице 1 и продолжить движение вверх, давайте сделаем небольшое отступление. Представьте себе некоего выпускника школы, который безукоризненно (с золотой медалью) выполнил требования образовательного стандарта, *но* сделал это... под давлением родителя-тирана. На итоговых испытаниях он подтверждает соответствующий уровень знаний и умений (навыков), затем высвобождается из-под гнетущей опеки родителя и в дальнейшем не проявляет ни малейшего стремления к развитию и достойному применению своих способностей. Хороший это выпускник или нет?

¹ См.: Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. — М.: Прогресс-Универс, 1994. — Т. 2. — С. 1015.

² Там же. С. 1017.

³ Там же. Т. 4. — С. 1017.

Или другой пример — выпускник медицинского вуза, в «красном» дипломе которого написано «врач-хирург». Впоследствии его преподаватели узнают, что он из корыстных побуждений систематически применял полученные в вузе анатомические знания и скальпельные навыки, обеспечивая криминальную торговлю донорскими органами в подпольной клинике. Хороший это выпускник или нет?

Для современного образования, которое последовательно превращается в сферу услуг, этот вопрос, похоже, неактуален. Достаточно формально подтвердить наличие установленных стандартом знаний, умений и навыков (или как теперь принято говорить — «компетентностей»). А вот что дальше?..

Третий уровень образовательных целей (результатов) мы назвали *благодатным*. Под благодатью понимается Божие расположение к людям. В человеке благодать действует как любовь. В христианском мироощущении любовь есть универсальный способ реализации человеком своей духовной сути. Любовь христианина в педагогических позициях получает особые преломления: «родитель» прививает ребенку *жизнелюбие*; «умелец» формирует в ребенке *трудолюбие*; «учитель» культивирует у ребенка *любопытность*; «мудрец» воспитывает в ребенке *человеколюбие*. Причем эти понятия равно употребимы и за пределами христианского лексикона. Жизнелюбие, трудолюбие, любопытность и человеколюбие являются очень точными (по сути — универсальными) индикаторами психологического здоровья, как среди детей так и среди взрослых людей (Шувалов, 2009). Воспитание в любви и достоинстве — вот основные условия психологического благополучия современных детей.

Переходя из психологической реальности в педагогическую, мы почувствовали, что можем без потери содержания считать их образовательными (точнее — воспитательными) целями (результатами) третьего уровня. Ибо и жизнелюбие, и трудолюбие, и любопытность, и человеколюбие не являются качествами врожденными, их необходимо прививать, возвращать (воспитывать) и беречь в человеке. А это преимущественно педагогическая задача, поднимающая планку образования на благодатный уровень. При внимательном рассмотрении видно, что она вполне соответствует исходным онтологическим основаниям и связанным с ними аспектам развития и саморазвития человека. Причем жизнелюбие (как наиболее здоровая форма самолюбия), будучи проявлением жизнеспособности и основой жизнестойкости человека, пронизывает все сферы бытия.

Опыт и переживания, дарованные детям на благодатной ступени образования, необходимы для обретения и реализации ими своего профессионального призвания и человеческого назначения, о которых речь пойдет в связи с двумя последующими ступенями антропологической лестницы.

А пока давайте еще раз отвлечемся и вспомним «вышколенного», но деморализованного горе-отличника и умелого, но аморального хирурга-трансплантолога и вернемся к вопросу: «Хорошие это выпускники или нет?» Вопрос отнюдь не риторический. В рамках законнического уровня «образовательных услуг» ответ напрашивается положительный. А вот с позиций третьего — благодатного — уровня осмысления результатов образования отношение меняется на противоположное.

Драматизм ситуации в том, что в стране существенно подорвана система семейного воспитания, разрушена и не восстановлена система общественного воспитания (а это угроза еще более серьезная, чем распиливание оборонного потенциала). Внутри системы образования сложилась гнетущая атмосфера тотального «осушения». Образовательные учреждения все больше начинают походить на центры репетиторства и культмассового досуга. На фоне угрожающей десолидаризации общества в лоне образования созданы условия для возгонки человеческой гордыни (рейтинги, конкурсы, самопрезентации, портфолио, имидж), при этом сущностные аспекты развития и образования детей выносятся «за скобки» содержания педагогического процесса. По отношению к воспитательным задачам среди учительской молодежи все больше тех, кто «не ведает, что творит», среди уважаемой части — тех, кто «умывает руки».

Конечно, проще и привычнее излагать стандартные знания и штамповать типовые умения. Их и измерить, и продемонстрировать можно. Куда сложнее с воспитанием — оно для учителя постоянный источник сомнений, тревог и волнений. Здесь на передний план выходит *человеческий фактор*: приходится работать не «методикой», а «собой», а стало быть, неизбежно и с собой, со своей личностью и совестью. Поэтому воспитательная работа требует от учителя мужества. Здесь неминуем переворот в сознании и позиции учителя, когда он движим чувством профессионального долга, а не конъюнктурой заработка, а это уже ближе к *служению*, чем к *услуге*.

Четвертый уровень образовательных целей (результатов) мы назвали *творческим* или *созидательным*. Редкий школьник не мечтает изобрести и собственноручно собрать какое-либо сверхновое устройство для общего блага, сформулировать революционную научную идею или воплотить совершенный художественный образ, или как минимум реализовать проект, в основе которого будет его сугубо авторский замысел, а в результате — конкретная польза людям. Интерес к творчеству и тяга к созиданию побуждают человека искать свое призвание и совершенствовать свои способности.

Известно, что на традиционных встречах выпускников даже самые строгие и придирчивые учителя не выпытывают у своих, уже испытанных жизнью учеников, помнят ли они школьную формулировку закона Ома для участка цепи, воспроизведут ли отрывок из «Евгения Онегина», перечислят ли

исключения из правил грамматики. Учителя интересуются тем, что успели сделать, в чем отличились и чего достигли в жизни их повзрослевшие «дети». Учителей интересует не буквальный, а отсроченный результат их педагогической деятельности: насколько подопечным удалось раскрыть и реализовать свое призвание, воплотить свои смелые мечты. Обычно выясняется, что гордостью *учителей*¹ стали те, кто «напитался» любовью к жизни, к труду, к знаниям, к ближним. Именно эти качества становятся основой для реализации созидательного (а не потребительского) потенциала человека.

Ни одно благоразумное мировоззрение не может ставить своей целью воспитание потребителя. Даже в таких разных мировидениях, как христианство и марксизм, есть сходство в том, что условием нормального существования человека в обществе считается необходимость даяния другому. Это позволяет прагматичным либералам некорректно уравнивать «рабство православия» и «советский тоталитаризм». Скорее, указанная черта советской стратегии воспитания есть следствие того, что она развивалась на культурно-исторической и социальной почве, в течение многих веков возделанной православием. Правда, идея созидания в советской и православной стратегиях выражена в разных формулах. Так, советская педагогика утверждает, что человек обнаруживает себя личностью там, где «*производит результат, всех других волнующий, всех других касающийся*» (Ильенков, 1991). В православии это выражено более емко: «Мое есть то, что я *отдаю* другим» (прп. Максим Исповедник). Либеральное мировоззрение пользы даяния не отвергает, но во главу угла ставит все же потребление.

Толкование четвертого уровня образовательных целей (результатов) — не прихоть авторов, не приемлющих либеральные ценности общества потребления. Оно отражает объективную необходимость: для стабильного развития и процветания обществу нужны не потребители, а созидатели — люди, способные не просто найти себе применение, но и привнести что-то новое, обогатить не только свою жизнь, но и жизнь других людей.

Образовательной целью здесь является выявление и реализация человеком своих лучших качеств и способностей, своего призвания. Тема — интригующая и полная внутренней драматургии, сродни мифологическому путешествию по водам Мессенского пролива. С одной стороны, цепляет «отмель малодушия», с другой — крутят «водовороты соблазнов». Важно не спасовать перед трудностями и не отступить, не поддаться искушениям и не разменяться по мелочам. Будем откровенны — удастся это не всем. Но если человек выбирает дело по душе и остается верным избранному делу и своему долгу, то в его труде, переживаниях и отношениях непременно

¹ Мы сознательно употребили такую форму множественного числа существительного «учитель», ибо традиционно «учителями» называли духовных наставников, а «учителями» (и даже «училками») — предметников.

зреют мастерство, здравомыслие и благородство. Трудолюбие приносит свои плоды и становится основой *продуктивной жизнедеятельности*, любознательность вырастает до *осмысленного отношения к жизни*, человеколюбие принимает устойчивый характер *нравственного достоинства* человека.

В занятии по призванию степень отдачи и масштаб достижений обычно неизмеримо более высоки. Созидатели чтут традиции, но часто они не останавливаются на уже достигнутом и стремятся пойти дальше. В сфере деятельности это может быть творческий подход к делу и новаторство; в сфере сознания и познания — проницательность ума и эвристичность мышления; в сфере человеческой общности — это всегда забота, терпимость и ответственное отношение к другим людям (ближним и дальним) в самых разных жизненных ситуациях. Причем каждое из этих качеств во многом есть результат саморазвития человека, проявление его самобытности.

Переходя на **пятый** (высший) **уровень** образовательных целей (результатов), мы неминуемо входим в область духовную. Его мы поименовали *спасительным*, памятуя об истории и характере отношений Бога и людей. Согласно Священному Писанию человек был создан по образу и подобию Творца. В Первообразе обретает человек свое онтологически истинное знание. При этом Образ Божий человеку дан, подобие же задано! В этом состоит и присущий человеку дар, и наивысшая образовательная цель, которую надлежит положительно осмыслить и возвести к ней свои устремления. Жить в общении с Богом, познавать Замысел Божий, следовать Воле Божией и пребывать в Любви Божией — значит исполнять свое человеческое назначение на земле.

Человеку важно осознать свою царственную природу, возвышенную «дуновением Божиим» до духовной жизни: человек — живое существо, призванное к **обожению** (единению с Богом). Вместе с тем важно признать, что человеческая самонадеянность привела к первородному и всеобщему падению, в результате природа человека поражена грехом, Образ Божий в человеке искажен и помрачен, а сам человек нуждается в исцелении. В буквальном переводе с греческого «грех» значит — «промах». Это состояние, когда человек изменил своему назначению, когда жизнь не попадает в «цель» (теряет цельность), когда человек лишился ориентира и сбился с пути духовного развития (пути Истинного), когда мнимые успехи идут мимо главной «задачи» (спасения). В библейском понимании грех — это антипод праведности (чувства правды). Применительно к современной жизни — это состояние человека, лишённого чувства правды в отношении собственной жизни, в результате чего он застревает в обыденности, попусту растрчивает свои силы и способности, впадает в пагубу, явно или подспудно переживает бесцельность жизненного пути (внутренний разлад, духовный тупик). И требуется духовное пробуждение, переосмысление жизни, изменение системы

жизненных отношений. Если мы внимательно вчитаемся в Библию, то обнаружим, что спасение там означает избавление от ложной, пошлой, слепой, извращенной, поверхностной жизни и приобщение к жизни полной, прекрасной, божественной.

Время греха не затрагивает первооснов и направленности человеческого существа. «Человек, как и Бог, существо личное, а не слепая природа» (Лосский, 2003). Человеку предоставлена свобода нравственного выбора: остаться рабом греха или сделать его чуждым себе, найти путь к Богу и трудиться для уподобления Ему. В этом суть **исцеления (восстановления цельности) человека**: изменяя и исправляя нашу жизнь, мы исцеляем свою человеческую природу.

Мы живем в спасительные времена. Полнота бытия воплощена в Бого-человеке Иисусе Христе. Образ жизни и поступки Христа явили собой олицетворение онтологической истины. Призвав лично и каждого из нас ко спасению, Господь сказал: **«Я есть путь, истина и жизнь»** (Ин. 14: 6). И ты — человек — волен встать на этот Путь, возлюбить Истину и обрести Жизнь вечную. В Нагорной проповеди Он изложил заповеди, исполняя которые, человек может обрести счастье и полноту жизни. Они именуются Заповедями Блаженств. Блаженство и есть синоним счастья. Тем самым Господь дал прямые наставления об условиях и критериях *нормы* — *лучшего, что возможно для человека в перспективе его земной жизни*.

Пятый уровень особый — это уровень синергии (сотрудничества) Бога и человека, взаимодействия человеческой свободы и божественной благодати в реализации Божия замысла о спасении мира и человека. Движение человека к Богу зиждется на вере. Опыт ревнителей веры и праведников свидетельствует, что неотступное следование образу и заповедям Спасителя (жизнь во Христе) приводит к преображению человека, появлению у него особых богоподобных качеств: в сфере деяний — *подвижничества*, в сфере сознания и переживания — *прозорливости*, в сфере общности и отношений — *жертвенности*.

Так будем помнить цель, с которой мы созданы, и стремиться к ней спасительным путем, указанным нам Христом и святыми Его.

Ранее на основании уже упомянутой онтологической триады «деятельность — сознание — общность» были выявлены и описаны нормативные образы, предельные качества и запредельная форма бытия человека (Шувалов, 2009, 2011 а, 2011 б).

Эту антропологическую схему мы поместили во главу нашей постройки, логично увенчав ее понятием Богочеловека (таблица 2). Таким образом, мы возвели антропологическую лестницу образовательных целей и результатов: *от законничества через благодатность ко спасению*. По отдельности ее ступени фиксируют частичные измерения процесса

**Нормативные образы, предельные качества
и запредельная форма бытия человека¹**

Запредельная форма бытия	БОГОЧЕЛОВЕК воплощение онтологической истины в непостижимой для обыденного рассудка запредельной форме универсального со-бытия		
Предельные качества человека	<i>героизм</i> как сила власти над своей жизнью (сила преодоления инстинкта самосохранения) и способность не отступать перед лицом трудностей и опасности, терпение в страдании	<i>гениальность</i> как сила постижения истины своей жизни и способность сделать само-развитие развитием человечества	<i>святость</i> как сила сопричастности Абсолютной Истине и способность любовью и терпимостью утверждать добро и противостоять злу
Антропологические образы св. ап. Павла	<i>внешний человек</i> , поглощенный реалиями мирской жизни	<i>внутренний человек</i> , сосредоточенный на реалиях внутренней жизни и своем призвании	<i>новый человек</i> , преображенный в деятельном стремлении к Добру и Истине
Сущностные характеристики человеческого существования	<i>самообладание</i> («быть в себе»)	<i>самобытность</i> («быть самим собой»)	<i>самоодоление</i> («быть выше себя»)
Образы человеческого «Я»	<i>«функциональное Я»</i> : активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира	<i>«индивидуальное Я»</i> : самоидентификация и творческая самореализация	<i>«духовное Я»</i> : универсализация индивидуального бытия, самоодоление и синергия
Нормативные образы бытия человека	<i>человек как субъект</i> собственной жизни, как распорядитель своих сил и способностей	<i>человек как индивидуальность</i> , как выразитель уникальной, самостоятельной внутренней сущности, как самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности, как автор собственной жизни: в миропонимании, в стиле деятельности, в социальном поведении	<i>человек как личность</i> , во встрече и отношениях с другими людьми, определяющий свободно и ответственно свое место в жизни, в обществе, в культуре, свою позицию в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла; личностное бытие — это муки выбора, риск поступка, тяготы ответственности за себя и других
Онтологические основания бытия человека	<i>человеческая деятельность</i>	<i>человеческое сознание</i>	<i>человеческая общность</i>
Общие тематические параметры	Формы бытия человека		

¹ Таблица читается снизу вверх.

образования. Собранные на основе принципа иерархии — соподчинения нижележащих образовательных результатов вышележащим образовательным целям — они становятся выражением **идеи полного образования**.

Нас, конечно, упрекнули в утопизме ненормированных аспектов образования. Да, для многих это утопия. В точном, исходном значении этого греческого слова, утопия — это «место, которого нет», где «ου» — нет, «τοπος» — место. Но это место, которое может быть построено: система образования как место встречи разных поколений, где старшие передают в дар младшим то, чем духовно и культурно богаты сами; как пространство обретения человеком полноты своей реальности.

Нам возразят, что, дескать, современный обыватель не стремится подняться выше стандартов «законнического» уровня образования. Да, кто-то не стремится... Однако в качестве ответа мы напомним аллегорический образ реки, предложенный Л. Н. Толстым. При обсуждении картины Николая Рериха «Гонец» он сказал молодому художнику: «Случалось ли Вам в лодке переезжать быстроходную реку? Надо всегда править выше того места, куда вам нужно, иначе снесет». Так и людям важно руководствоваться высокими духовными идеалами. Иначе есть риск оказаться во власти течения повседневности и обыденности (в омуте и тщете «осушения»), сильно сносящего к низшему. Поэтому и возникает насущная необходимость соотношения формальных образовательных целей и стандартов с исконной духовной традицией, в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже.

Нас одернут и попрекнут, дескать, функции системы образования заданы нормативной базой и нечего здесь «воду мутить». Только нынешняя ситуация и в образовании, и вообще в жизни, может быть, как никогда ранее побуждает предпринять мировоззренческое усилие, задуматься о профессиональном долге и о важности сверхнормативных педагогических задач. Судите сами: **современная система образования, подобно шагреневой коже, сжимается и вырождается в сферу услуг. Идет ползучая депедагогизация образования: педагогическая деятельность подменяется репетиторством, анимацией (организацией развлечений) и разгадыванием кроссвордов под названием ГИА и ЕГЭ.** Цели образования (в таблице 1 они выделены серым цветом) упакованы в прокрустово ложе учебного стандарта. При этом ни жизнелюбие, ни трудолюбие, ни любознательность, ни человеколюбие, ни осмысленное отношение к жизни, ни нравственное достоинство человека там не предусмотрены, ведь их нельзя ни предоставить, ни употребить в качестве услуги. Их можно прививать, воспитывать и возвращать. Они — верное условие того, что образование сродни источнику «живой воды». К нему можно приобщать и приобщаться. Вот только педагоги в позиции (а точнее, в позе) «чего изволите-с?!» вряд ли на это способны.

Библиографический список

Василюк, Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. — М.: Изд-во МГУ, 1984.

Гузев, В. В. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов / В. В. Гузев, А. А. Остапенко // Народное образование, — 2009. — № 4. — С. 131–138.

Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. — М.: Прогресс-Универс, 1994.

Ильенков, Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. — М.: Политиздат, 1991.

Ковалева, Т. М. Обучение как освоение нового / Т. М. Ковалева // Современная дидактика и качество образования: материалы научно-метод. конф. Ч. 1 / под ред. П. А. Сергоманова, В. А. Адольфа. — Красноярск: ККИПКиППРО, 2009. — С. 44–48.

Лосский, В. Н. Боговидение / В. Н. Лосский. — М.: АСТ, 2003.

Остапенко, А. А. Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений / А. А. Остапенко // Инновации в образовании: человекообразный ракурс: сб. научн. тр. / под ред. А. В. Хуторского. — М.: Эйдос, 2009. — С. 56–63.

Остапенко, А. А. Чем отличается усвоение знаний от освоения умений / А. А. Остапенко, В. В. Гузев // Школьные технологии. — 2009. — № 1. — С. 47–54.

Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. — Биробиджан: БГПИ, 2005.

Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.

Шувалов, А. В. Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения / А. В. Шувалов // Московский психотерапевтический журнал. — 2009. — № 3. — С. 50–82.

Шувалов, А. В. Антропологический подход к проблеме психологического здоровья / А. В. Шувалов // Вопросы психологии. — 2011а. — № 5. — С. 3–16.

Шувалов, А. В. Проблема психологического здоровья в свете православной духовной традиции / А. В. Шувалов // Человек. — 2011 б. — № 6. — С. 134–151.



**Протоиерей
Константин Зелинский**

Кандидат педагогических наук, настоятель Михайло-Архангельского прихода р.п. Новониколаевского Новониколаевского района Волгоградской области, директор НОУ Центр дополнительного образования «Архангел», заместитель директора по научно-методической работе Новониколаевской средней школы № 2, zmvk@yandex.ru

В ПОИСКАХ ЦЕЛЕВЫХ ОРИЕНТИРОВ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Священник Константин Зелинский

В поздравительном обращении в канун Великого Праздника Рождества Христова Патриарх Московский и Всея Руси Кирилл написал: «Сегодня главные испытания свершаются не в материальной, а в духовной области. Именно духовное измерение обнаруживает важнейший мировоззренческий вызов нашего времени. Этот вызов направлен на уничтожение нравственного чувства, заложенного в нашей душе Богом. Божественную истину и основанное на этой Истине отличие добра от зла пытаются заменить нравственным безразличием и вседозволенностью, которые разрушают души людей».

Падение нравственного уровня современного российского общества — печальный, но, к сожалению, непреложный факт. Размытые представления о доброте, чуткости, милосердии, справедливости и любви, доминирование материально-вещных отношений, процветающий эгоизм и цинизм стали вполне обычным явлением. А массированный поток нецензурированной информации через рекламное освещение праздного и безответственного образа жизни, пропаганду насилия и блуда печальным образом сказывается на нравственном состоянии подрастающего поколения. В такой кризисной ситуации особую значимость приобретает задача воспитания нравственной устойчивости, которая есть неперемное условие выживания человечества.

О проблеме нравственного воспитания

Система образования обладает чрезвычайно широкими возможностями воспитательной работы. Сегодня это особенно важно, ведь речь идет и о судьбе отдельного человека, и о духовной безопасности народа: от мировоззрения и жизненной позиции подрастающих поколений зависит ближайшее будущее России. Перед педагогами, желающими усилить нравственно-воспитательный компонент урочной и внеурочной деятельности, как главенствующая стоит проблема целевой определенности нравственного воспитания. Без ясности в вопросе о том, образ какого результата должен удерживать учитель в своем сознании, организовывая воспитательный процесс, без понимания того, как достигнутый результат повлияет на будущее растущего человека, нельзя рассчитывать на серьезную и правильно выстроенную воспитательную работу. Однако в силу всепроникающего характера и многоаспектности нравственности, «невозможности ее эмпирико-предметной фиксации» (О. Г. Дробницкий), «тонкости» многих ее психологических и социальных механизмов» (А. И. Титаренко) целевые ориентиры нравственного воспитания теряют четкость и определенность, охватывая пространство от воспитания отдельных моральных качеств (милосердия, ответственности, самостоятельности, справедливости), целенаправленного процесса формирования поведения до восхождения к «подлинному человеческому бытию» (С. Л. Рубинштейн).

Проведенный в г. Волгограде и Волгоградской области в 2006 опрос 480 учителей отчетливо показал, что около 28 % педагогов нравственное воспитание связывают с формированием отдельных качеств личности, для 19 % педагогов нравственное воспитание направлено на соблюдение принципов и норм поведения, для 21 % — на устройство межличностных отношений. Целевая ориентация нравственного воспитания на формирование особого типа мировоззрения выявлена у 9 % учителей, а на воспитание чувства патриотизма как основы нравственности указали 8 % респондентов. В 10 % суждений нравственное воспитание нацелено на развитие личности человека, воспитание «человека в человеке», в 3 % — на формирование нравственных привычек, а 2 % педагогов не дали никакого ответа. Причем повторный опрос, проведенный в 2009 г., дал практически идентичные результаты. Столь широкий разброс целевых ориентаций нравственного воспитания лишает учителя возможности действенного влияния на нравственное состояние подрастающего поколения.

Нравственность не исчерпывается объективным улучшением поведения, нравственное воспитание не может быть сведено к формированию моральных качеств и привычек, нравственное бытие не ограничивается внешним следованием моральному кодексу. Ведь не секрет, что порой, «живя со строгою моралью и никому не делав в мире зла» (Н. А. Некрасов), мы нередко «грустим

от того, что добра в добре не видим» (Н. В. Гоголь). При этом невозможно отрицать, что и определенные качества личности, и нормы поведения, и особые чувства (чувства патриотизма, ответственности, трудолюбия), и нравственные привычки, и межличностные отношения, и даже мировоззрение являются составными элементами нравственного бытия человека и потому нередко их выбирают в качестве целевых ориентиров воспитательного процесса. Однако, не определив предметную основу нравственности, невозможно выявить и целевые форпосты нравственного воспитания.

Известно, что нравственность очерчивает само пространство человеческого бытия, задает ему вектор человечности, а «человек в рамках общепризнанной морали должен постоянно выбирать свои поступки и тем самым — “выбирать” себя, свой нравственный облик, уровень и достоинство» (Дробницкий, 1974, с. 83). В. С. Соловьев утверждал, что нравственность есть «должное взаимодействие между единичным лицом и его данною средою (в широком смысле... обнимающем все области бытия...)» (Соловьев, 1996, с. 205). При этом «должное» не тождественно исполнению долга. Должное (должное взаимодействие) определяется как истинное, подлинное, неискаженное и синонимично личному достоинству человека, поскольку «действительное личное достоинство каждого несомненно выражается и воплощается в его отношениях к тому, что его окружает» (там же). С точки зрения В. И. Несмелова, всякое действие, которое может выразить собою истинное бытие человека, есть действие нравственное, а потому и заслуживает действительного осуществления в бытии (Несмелов, 1898, с. 148). Один из ведущих западных философов XX века Х. Йонас вывел новый категорический императив, определяющий нравственное действие как отражение подлинности человека: «Поступай так, — писал Х. Йонас, — чтобы последствия твоего действия отвечали задаче непрерывности подлинной человеческой жизни на земле» (цит. по: История философии: Запад — Россия — Восток: в 4 кн. Кн. 4. Философия XX в., 2000, с. 424). Именно поэтому самыми специфическими вопросами для этики являются вопросы о смысле человеческого бытия: кто есть человек, как и ради чего ему стоит жить? Именно «от воззрения на место человека во вселенной зависит и решение всех остальных этических вопросов» (Радлов, 1998, с. 69). Учитывая, что стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни является врожденной мотивацией, присущей всем людям, и основным двигателем поведения и развития личности (В. Франкл, 2011), глубочайшая **основа** нравственности, как это отмечал С. Л. Рубинштейн, связана с онтологией человеческого бытия, а «основная задача такой этики — поднятие человека на новый высший уровень бытия» (Рубинштейн, 2003, с. 385).

Именно опора нравственности на онтологию человеческого бытия приводит нас к вопросу о том, «кто есть человек и какова его истинная природа?» Понятно, что различные философские системы по-разному

определяют человека и смысл его бытия. Человек представлен и как биосоциальное существо, и как человек духовный, как человек культуры и как человек цивилизации, как совокупность общественных отношений и как человек религиозный.

На всю сложность и неисчерпаемость вопроса о человеке указывает этимологический анализ слова «человек», в котором мы зрим человека как необъятное, многомерное и противоречивое бесконечно-конечное существо. Так семитское *Адам* (персть земная, красная глина) явно указывает на заземленность, ограниченность, временность человека: «ибо прах ты и в прах возвратишься» (Быт. 3: 19). Греческое *антропос* (человек), наоборот, содержит противоположное значение — обращенный ввысь (в основе *антропос* префикс *ανα* «вос-», происходит от наречия *ανω* «ввысь»). Латинское слово *homo* (человек) связано со словом *гумус* (перегной), происходящий от *humus* (земля, почва). Но здесь земля уже иная: это почва, принимающая в себя семена Жизни и Истины, которые необходимо взрастить. Славянское *человек* происходит от индоевропейского *kel* (расти, возвышаться) и греческого *αιων* (вечность, жизнь) или славянского *vekъ*, означающего жизненную силу, стремящуюся к вечности (см.: Медушевский, 1999, с. 35).

Не имея возможности в одной статье охватить «мир и его окрестности», представим понимание человека с точки зрения православной культуры, той культуры, которая стала основанием российской государственности, фундаментом святости, духовной крепости и чистоты.

Основы православной культуры

В последние годы, в русле поисков содержания нравственного воспитания, мы стали свидетелями и участниками интересной дискуссии о возможности введения православной культуры в пространство общеобразовательной школы. При этом, несмотря на то, что православная культура обладает мощным нравственным потенциалом, несмотря на то, что известнейшие люди государства Российского исповедовали православие как идеал собственного бытия, вопрос о православной культуре в светских учреждениях остается открытым. Перед нами стоят нелегкие вопросы: «Православная культура и светская школа — это противостояние или сотрудничество? Это разные пути к одной цели или движение друг от друга? Это вечная борьба или поиск единства? Это взаимное непризнание или содержательное обогащение, это лишь терпимость, которая рано или поздно приведет к разрыву отношений, или — крепкие узы?»

Сложность данного вопроса заключается в том, что школа, принимая некоторые культурные элементы православной культуры (ведь православная культура — носитель богатейшего этического учения), мир православия

ребенку не открывает, а потому весьма далека от мысли утверждать православный образ жизни, и всячески, порой даже сознательно противодействует данному процессу. В свою очередь, православные педагоги нередко пытаются навязать православное мировоззрение ребенку независимо от его возраста и желания. Более того, пытаясь научить детей православию, преподают им лишь внешнее содержание православной культуры, профанируют подлинные *право-славные* отношения. В результате — противоположный эффект: дитя не знает православия, не любит его и не живет им.

Существуют исследования, которые поставили своей целью поиск точек соприкосновения между православной культурой и современным образованием. И эти точки соприкосновения найдены: это человек и его благо. Православная культура и культура общегуманистическая радеют о человеке! О человеке их общая забота! Но не все так просто, как может показаться на первый взгляд. Возникают сразу вопросы: «что есть собственно православие?» и «что есть человек?»

Православие настолько всеобъемлюще и всеохватно, что его невозможно определить в точных рациональных понятиях, нельзя подвести его под какие-либо определения — оно всегда будет оставаться неизмеримо выше и шире их. На неопределимость в рациональных понятиях православной церковности, а значит, и самого Православия, в свое время указывал о. Павел Флоренский: «Мы не можем указать такой церковной должности, про которую могли бы сказать: “Она суммирует в себе церковность”, да и к чему были бы тогда все остальные должности и деятельности Церкви. Не можем равным образом указать мы и такой формулы, такой книги, которую можно было бы предложить, как полноту церковной жизни, и опять, если бы была такая книга, такая формула, то к чему были бы тогда все прочие книги, все прочие формулы, все прочие деятельности Церкви... *Жизнь церковная усваивается и постигается лишь жизненно, — не в отвлечении, не рассудочно... Православное обличье чувствуется, но оно не подлежит арифметическому учету; православие показывается, но не доказывается*» (Флоренский, 1990, с. 7).

«Православие, — пишет Н. А. Бердяев — есть, прежде всего, ортодоксия жизни, а не ортодоксия учения. Еретики для него не столько те, кто исповедует ложную доктрину, сколько те, кто имеет ложную духовную жизнь и идет ложным духовным путем. Православие есть, прежде всего, не доктрина, не внешняя организация, не внешняя форма поведения, а духовная жизнь, духовный опыт и духовный путь. Во внутреннем духовном делании видит оно сущность христианства» (Бердяев, 1952, с. 4). Православие есть **правильное предстояние** человека Богу, миру, другому человеку, самому себе, добру и даже злу. Пытаясь что-то сказать о православной культуре, но, не понимая ее языка, внешний человек приходит к терминологической путанице и потому порой заковывает православие в чуждые ему концептуальные схемы.

Русский философ И. А. Ильин, основываясь на Священном Писании и учении Святых Отцов, указал на пять основных духовных граней православной культуры, которые в первую очередь указывают на онтологическую соприродность православной культуры и абсолютных ценностей. Он писал, что:

1. **Дух христианства есть дух «овнутрения»**, т. е. безусловной ценностью обладает не внешнее, материальное, чувственное, а, наоборот, внутреннее, сокровенное, духовное, которое решает вопрос о достоинстве внешнего, явного, вещественного (Ильин, 1993, с. 307). При этом *внешнее и вещественное не отвергается и не подавляется*.

2. **Дух христианства есть дух любви**, дух, утверждающий бытие Другого и радующийся о существовании Другого. «В любви любящий сливается, духовно срастается с любимым предметом» (Ильин, 1993, с. 308).

3. **Дух христианства есть дух созерцания**, он учит нас верой «смотреть» в чувственно «невидимое»... смотреть не отвлеченным, логическим умствованием; и не волевым напряжением... а непосредственным созерцанием, осуществляемым *оком сердца* (Ильин, 1993, с. 309).

4. **Дух христианства есть дух живого творческого содержания**, избегающего «формализма», «механичности», «законничества» и «буквы» (Ильин, 1993, с. 311), а значит, восходящего к свободе и бесконечности человека.

5. **Дух христианства есть дух совершенствования**. Неустанная устремленность к подлинному совершенному бытию, исходящая «от тоски по “новому человеку” во Христе и внутренней готовности “совлечь с себя ветхого человека”» (Гильдебранд, 1998, с. 9).

«Кто верен этому Духу, из него живет и творит, тот уже Христов, даже и тогда, когда сам этого не знает и не признает. Ибо “всякий делающий правду, рожден от Него” (1 Иоан. 2: 29)» (Ильин, 1993, с. 312). Поэтому христианство и христианская культура не отвергает жизнь нехристианских народов, а освящает ее. Оно ценит «все чистое, глубокое, благородное и художественное, что когда-либо появилось на земле» (Ильин, 1993, с. 323). Христианство созерцает и ценит «Конфуция, Лаотзе и Будду, Зороастра и Аменотепа IV, Гераклита, Сократа и Платона, Марка Аврелия и Сенеку, псалмы Давида, египетское и греческое искусство, царствование Александра Македонского и императора Андриана, жертвенный патриотизм инки и японца. И всюду, где человек живет в творческой любви, или отдает жизнь свою за других, или молится Богу «неизреченными вздыханиями», — мы чуем духом Дух нашего Учителя и видим вселенское братство во Христе» (Ильин, 1993, с. 323). Подобную же мысль мы встречаем у о. Сергия Булгакова, который пишет, что «не осуждаются и не упраздняются никакие области жизни как таковые: “каждый должен остаться в том звании, в каком он призван” (1 Кор. 7: 20), — научал

ап. Павел, — и, однако, во всем быть христианином. Через это внутреннее духовное делание создается мир христианских ценностей в государстве, в хозяйстве, в культуре, возникает то, что называется *духом жизни*» (Булгаков, 1994, с. 217). Быть христианином — это значит, отвергнув злобу, ненависть, непотребства, вражду, ссоры, зависть, убийства, бесчинства и др. (Гал. 5: 19–21), **нести в мир** свет и чистоту (“блаженны чистые сердцем” [Мф. 5: 8]), радость, милосердие, благость, мир (Гал. 5: 22–23), добро (“Будем делать добро всем” [Гал. 6: 10]), любовь (“должны мы сильные немощи бессильных носить и не себе угождать” (Рим. 15: 1)). В этом отношении православие восходит к «высшей правде», «открывает святость и абсолютную ценность личности; проповедует веру в человека» (Франк, 2003, с. 599), содействует благодати мира.

Православная культура, таким образом, утверждает бытие высших ценностей.

Православная культура не отвергает мира, а стремится к его преобразованию.

Православная культура не противоречит существованию самого человека, а вовлекает его в полноценное бытие, т. е. утверждает человека в его Человечности.

Православие нацелено на спасение человека — спасение от греха. Грех — огрех, ошибка, путь мимо цели, мимо Правды, Истины, Добра, Радости и Красоты. «Спасение» происходит от греческого слова «сотириа», которое, в свою очередь, является производным от «сос» — цельный, невредимый — означает оздоровление, исцеление, т. е. человек призван к исцелению от греховной поврежденности и преобразованию, или обожению. Переводя на обыденный язык, мы можем сказать, что спасение есть **осуществленность** человека, приведение его к **полноте бытия** и **совершенству**. Если представить православное миробытие как аналогию, то православие подобно огромной горе, на которую человек должен взойти, и с вершины этой горы ему откроются не только тайны бытия, но и подлинность жизни, восторг, ликование, счастье и любовь. Однако взбираться на вершину он может разными путями (главное, чтобы он случайно не попал на другую гору, рядом расположенную, несколько похожую, но уводящую от главной цели. С других гор уже не увидать искомым просторов, ибо за ними опять целая гряда гор): по отвесной стене, по стене пологой, по спирали и т. д. Он может подниматься вверх и возвращаться назад. Он может останавливаться и отдыхать: все зависит от его возможностей и сил — основное — не забыть о цели своего путешествия. Но эта осуществленность человека («достижение вершины»), с точки зрения православной мысли, обретается только в свободном сотрудничестве Бога и человека. Бог не спасает человека без самого человека, без его активного деятельного участия, но и только своими силами человек не может осуществиться в полноте и целостности.

Образ человека в православной культуре

Человек, по утверждению Св. Писания, богообразен и богоподобен, он существо особого порядка, человек есть «великий мир» (митр. Амфилохий Радович):

- человек — существо космическое, природное, «микрокосм», «сотканное в глубинах земных, живущее в мире, пронизанное и обусловленное миром» (митр. Амфилохий Радович), а значит, а) будучи потенциально эквивалентным природе в целом, человек является существом «потенциально универсальным», но б) будучи обусловленным миром, человек является существом ограниченным и конечным;
- человек — существо личностно-общественное, «микросоциум», точнее существо экклизиальное, т. е. соборное и целостное, имеющее общность и сродность с Богом, человеком, социумом и миром;
- человек — существо личностно-духовное, стоящее над миром, овладевающее миром и «дающее смысл существованию мира». Существо открытое, способное, согласно учению святых отцов, личностно соединиться с Богом, вместить в себя бесконечную тайну Божию, т. е. существо «высшего порядка» (С. Л. Франк). Следовательно, человек — существо и «потенциально бесконечное» (А. С. Арсеньев, митр. Амфилохий (Радович), С. Л. Рубинштейн, В. С. Соловьев), и «потенциально божественное, богочеловечное» (С. Л. Франк), «микротеос» (А. С. Арсеньев, Н. А. Бердяев, Б. П. Вышеславцев, С. Л. Франк и др.). Поэтому, осуществляя в полноте свою природу, человек осуществляет не свои амбиции, не свою гордыню, не свои частичные функции, не свои таланты, а осуществляет себя цельного, стало быть, подлинного, осуществляет в себе Человека, основой которого является Богочеловечность, осуществляет человека, по образу и подобию Божьему созданного.

Человеческая природа многомерна и иерархична, в одном лице содержится духовно-душевно-телесный природный состав человека:

- главенствующим началом человеческой природы и всей человеческой жизни является начало духовное — начало свободное, творческое и динамичное (митр. Амфилохий Радович, В. В. Зеньковский и др.), пронизывающее собой все сферы человеческого бытия. Поэтому начало духовности есть, по слову В. В. Зеньковского, основа «цельности и органической иерархичности» всей человеческой природы. Устремленность к Абсолютному и Бесконечному — основа духовного бытия, «источник неугасимого движения души, источник ее динамизма» (В. В. Зеньковский);
- духовная жизнь явлена вовне через посредство психофизической сферы — душевной и телесной. Сфера душевная по составу своему троична: разум, чувства и воля — три основных грани человеческой души,

обеспечивают связь человека со всем миром (святитель Феофан Затворник, о. В. В. Зеньковский, митр. Иерофей Влахос);

- телесная сфера — сфера материального, физического бытия человека. Телесная сфера — «храм духа Святого» (св. ап. Павел), определяет не только природно-органическое, биологическое существование человека, но ее нормальное функционирование и развитие необходимо для полноценного становления и развития внутреннего мира человека (В. И. Слободчиков). Иерархически телесная сфера должна быть подчинена сфере духовной. Питание, движение и нервы — три основных отправления тела (святитель Феофан Затворник), через их неправильное употребление телесная сфера поработает себе сферу духовную.

Целостность человеческой природы нарушена, законы ее бытия искажены:

- множественные и противоречивые желания-хотения духовно-душевно-телесной человеческой природы разрывают единство нашего существа, а активно противоборствующее духовному началу плотское течение порой строит «единство» со знаком минус: духовная сила вовлекается на службу плотским помышлениям, истощая, и тем самым уничтожая себя;
- раздвоенность духовного бытия человека открывает возможность двух путей духовного делания: подлинный путь — путь преодоления раздвоенности через предстояние и причастие высшей духовной реальности; путь самоутверждения как попытка собственными силами преодолеть хаос и гармонизовать свою природу, но ведущий к «усилению раздвоения в духе, т. е. усилению начала греха» (В. В. Зеньковский).

Представленное понимание человека в общих чертах не противоречит научно-философским изысканиям, где человек открыт как существо целостной многоуровневой космо-био-социокультурно-экзистенциально-духовной природы (философская антропология). Тем не менее, есть существенное различие. С точки зрения православной культуры, человек — это не пылинка во вселенной, а вершина творения, «создание особого высшего порядка» (С. Л. Франк), призванный стать соработником Бога в осуществлении Царства Его Любви, т. е. «совершенного образа человеческого и всемирного общения жизни» (В. С. Соловьев). При этом отношения Бога и человека не есть отношения Господина к своему рабу, как это заявляет современный атеизм. Бог не отчуждает человека от своей истинной человечности, не лишает его бытия, не отнимает у него свободы (митр. Амфилохий Радович). Тем не менее, поврежденная грехом человеческая природа не способна самостоятельно восстановить свою целостность и потому нуждается в исцелении от раздробленности, спасении от греха и обожении как осуществленности подлинности бытия. Эта осуществленность человека, а именно *исцеление, спасение и обожение*, обретается только в свободном соработничестве Бога и человека (рис. 1).

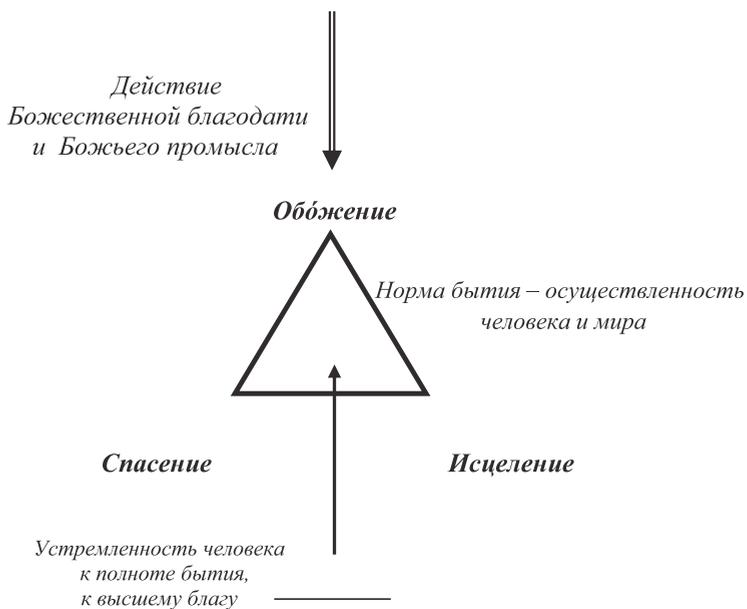


Рис. 1. Синергийная со-бытийность Бога и человека

Для педагогической теории действие Божественного промысла и Божественной благодати не поддается научному осмыслению и может быть лишь аксиоматическим положением. Но педагогическая наука имеет возможность исследовать вопрос о том, каким образом человек может подниматься по пути своего осуществления, которое есть подлинная норма бытия человека, а исцеление, спасение и обожение — три грани этого бытия.

Православная культура и система педагогического целеполагания

В поисках целевых ориентиров нравственного воспитания восхождение к норме бытия как к осуществленности человека есть предельная цель — цель высшая. Собственно «существо нравственности — это целостность человека, заложенная в его природе, как пребывающая норма, и осуществляемая в жизни и истории чрез борьбу с центробежными и дробящими силами бытия» (Соловьев, 1996, с. 233). Однако педагогическая наука в первую очередь востребует выдвижения четких педагогических целей как ожидаемых результатов обучения или воспитания. С одной стороны, цель в педагогике — это предвосхищение в сознании результата, ожидаемый продукт педагогической деятельности, образ ожидаемого и достижимого будущего конечного продукта и даже «прогноз возможного и желаемого продвижения ребенка в его развитии». С другой стороны, цель в педагогике представлена как цель-идеал, стремление к которой помогает человеку продвигаться

по пути собственного совершенствования. Однако цель-идеал, не имея онтологической опоры или высшего ориентира, является целью неустойчивой и аморфной. Дело в том, что целеполагание как «развернутый во времени процесс формирования цели» непосредственно связан с областью актуальной бесконечности, где ближайшая цель с необходимостью детерминируется не только целью, расположенной по соседству, но целью наиболее отдаленной, последней целью. Эту последнюю цель (τέλος), как цель запредельную, мы называем метацелью. Метацель должна охватывать все пространство человеческого бытия и, соответственно, обуславливать цель-идеал и иные функционально-педагогические цели.

Метацель и «цель-идеал» — это маяки, на которые следует ориентироваться, которые задают направленность всему педагогическому процессу. Пренебрежение светом этих маяков может разбить корабль жизни вдребезги. Но если цель-идеал есть основа любой педагогической концепции, ибо представляет идеальный образ ближайшего будущего, то метацель как значительно отдаленная перспектива либо не всегда улавливается педагогическим сознанием, либо вовсе игнорируется, как не имеющая отношения к непосредственному педагогическому процессу.

Известный богослов и педагог В. В. Зеньковский в свое время высказал по поводу последней и высшей цели замечательную мысль. «Воспитание направлено на конкретную личность, судьба которой уходит в эсхатологическую перспективу», а учитывая, что «служение добру не ограничивается законами жизни, не исчерпывается правилами жизни, а сама жизнь предстает перед нами как сочетание вечного и преходящего... воспитание должно готовить к жизни во времени, и к жизни в вечности — к жизни земной и к жизни вечной» (Зеньковский, 1996, с. 39). И независимо от того, как понимается вечность, независимо от того, признает ли человек возможность собственного бытия в вечности или не признает, вечность охватывает его жизнь и делает его ответственным за будущее. «Для человека — в отношении самого себя — реально существует не смерть, а завершение жизни, — пишет С. Л. Рубинштейн. — Суть в том, что после вовеки веков ничего уже не исправишь и не наверстаешь: жизнь — ответственность! Жить с таким пониманием жизни и смерти — значит жить в вечности, воспринимать своих друзей в аспекте вечности» (Рубинштейн, 2003, с. 484). И потому мы не можем не согласиться с В. В. Зеньковским, который говорил, что «нельзя так жить, как если бы не было смерти, но нельзя так и воспитывать, как если бы не было смерти... Если воспитание должно затронуть самое существенное и глубокое в человеке, оно не может лишь в порядке риторики касаться проблемы креста и конечной судьбы человека» (Зеньковский, 1996, с. 132).

Необходимо отметить, что метацель и та или иная цель-идеал во временном пространстве школы в своей полноте недостижимы. Воспитание

начинается не в школе и не в ней заканчивается, а, значит, метацель и цель-идеал не являются в строгом смысле педагогическими целями. Метацель открывает смысл бытия человека, цель-идеал позволяет наглядно представить разность потенциалов между желаемым и наличным уровнем развития человека. Осуществление человека не обретается сразу. По слову митр. Антония Сурожского, ребенок, раньше, чем вырасти в меру христианина, должен быть просто человеком. Только в этом случае можно вырастить дитя в меру приобщенности к Богу. А потому необходимо учить ребенка правдивости, верности, мужеству и, конечно же, состраданию и любви (разве не это путь правильного и подлинного предстояния всему сущему и должному?). Однако для того, чтобы праведность ребенка не превратилась в надмение и гордость, а успехи в учебе — в средство для тщеславия (все это пагубно для души), воспитатель должен вѣдать именно метацель, знать законы духовного бытия и выстраивать воспитательный процесс в соответствии с данными законами и высшей целью. Знание метацели и цели-идеала позволяет педагогу динамично и очень тонко, в зависимости от состояния воспитуемых, выстраивать воспитательный процесс. К «метацели» и «цели-идеалу» как ориентирующим целям выстраиваются в определенном иерархическом порядке система актуальных целей: как общепедагогических, так и частных, зависящих от той или иной жизненной ситуации. Эти цели являются «форпостами» на пути к метацели и цели-идеалу и ориентированы уже на конкретный педагогический результат, т. е. являются целями педагогическими.

Рассматривая систему целевых ориентиров с точки зрения православного мирозерцания, мы можем говорить, что метацелью является целостный, спасенный, обоженный человек, человек осуществленный, или, как указывает В. В. Зеньковский, основной целью является «исцеление духовного начала и восстановление целостности человека». Но полноценное осуществление человека, достижение подлинного бытия, с точки зрения православной мысли, реализуется через целостные отношения ко всему сущему, в том числе и через таинственную причастность человека к бытию Высшему. Но поскольку восхождение на данный уровень бытия не ограничивается временными рамками детства и юношества, поскольку достижение спасительного состояния — дело не только рук человека, постольку тема исцеления духовного начала не может быть в полноте раскрыта в условиях школы. Но школа может помочь ребенку выйти на определенный уровень бытия, с которого и открывается возможность самостоятельного движения по пути своего осуществления. И такой уровень бытия мы определяем как цель-идеал.

Самостоятельное восхождение к осуществлению не есть слепое движение в неизвестность: оно предполагает как идеал само Совершенство и как минимум три бытийственных основания человека:

- вѣдение Совершенства как ценностно-смысловое основание человеческого бытия (невозможно двигаться к совершенству, не вѣдая его);
- любовь к Совершенству как личностно-значимое основание человеческого бытия (невозможно достигнуть подлинности, не имея глубочайшей сердечной радости и любви к Совершенному);
- воля к Совершенству как творческо-ответственное основание человеческого бытия (невозможно осуществиться, всецело и ответственно не устремляясь к Совершенному).

Единство вѣдения Совершенного, любви к Совершенному, воли к Совершенному, русский философ И. А. Ильин назвал целостным совестным актом, который есть акт иррациональной духовности (Ильин, 2004, с. 58). Под этической категорией «совесть» чаще всего понимают некоторую «способность человека осуществлять моральный самоконтроль, формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков» (Словарь по этике/под ред. И. С. Кона, 1983, с. 325). Совесть как бы проявляет себя через «самосуд», укоры, испытываемые душой после совершения недолжных поступков. Еще древнегреческий философ Демокрит использовал понятие совесть (συνείδησις) как сознание уже совершенного недолжного деяния. Сенека в письмах к Люцилию называет совесть «священным и высоким духом», пребывающим внутри человека и ведущим учет добрым и злым поступкам. С точки зрения И. Канта, совесть — это то, что подает свой голос после некоторого действия. Это — знание человека о том, что он сделал, полагал А. Шопенгауэр.

Совесть действительно судит, но это лишь один из аспектов совести. Прежде же, чем осуществлять «суд» над самим собой, человек должен вѣдать, или точнее со-вѣдать некоторый идеальный, совершенный образ бытия. Но для того, чтобы вѣдать совершенный образ бытия, человек должен не только нечто знать, но и чувствовать «сердцем» мир и «сердцем» отличать совершенное от несовершенного, подлинное от неподлинного. Ему дóлжно быть чутким к бытию, ему дóлжно подняться на уровень глубочайшего мирочувствия. Но и этого недостаточно. Без внутреннего желания соответствовать идеальному образу, без устремленности к нему как совершенству — совесть молчит. Устремленность же к совершенному — от любви к совершенному, в данном случае к идеальному образу. Поэтому совесть — это не «рассудочное умствование» и не моральное педантство, не «отвлеченный принцип долга» (И. А. Ильин), совесть — это не только «суд» и укоры. «Совесть, — как справедливо заметил В. А. Сухомлинский, — это внутренняя потребность действовать так, как полезно, необходимо, красиво...», основой ее является органическое чувство (именно чувство, а не только логическое понимание) добра и зла (Сухомлинский, 1979, с. 283–284). Совесть есть «инстинктивная потребность

в нравственном совершенстве», и, соответственно, живая, цельная, предметно-обоснованная воля к совершенству. Совесть есть непрестанное творческое искание совершенства в каждом жизненном обстоятельстве (Ильин, 2004, с. 332) и положительное осознание человеком своей божественности (Франк, 2003, с. 265). Совесть есть «состояние духовной очевидности» и «глубочайший источник чувства ответственности» (Ильин, 2003, с. 163–164). Одним словом, совесть проявляется как целостный акт, как «голос целостной духовности» (Ильин, 2004, с. 332). Человек, овладевший целостным совестным актом, есть человек Совестьливый, есть человек, в котором живет *вѣ*дение Совершенства как ценностно-смысловое отношение, любовь к Совершенству как отношение лично-значимое, волевая устремленность к Совершенству как творческо-ответственное отношение. Овладев целостным совестным актом, человек имеет возможность самостоятельно восходить к метацели, т. е. к собственному осуществлению и подлинному бытию. А, значит, человек совестьливый есть цель-идеал нравственного воспитания, ибо воплощает в себе бытие, отвечающее закону «высшей правды» и величайшему достоинству человека.

В свою очередь цель-идеал достигается через систему конкретных педагогических целей. Учитывая, что основанием нравственного бытия является триединство ценностно-смысловой, волевой и чувственной сфер, принимая во внимание, что целостный совестный акт как фундаментальный акт нравственного бытия возможен при условии *вѣ*дения Совершенства, любви к Совершенству и воли к Совершенству и осуществляется через ценностно-смысловые, лично-значимые и творческо-ответственные отношения, мы можем определить и основные функционально-педагогические цели для постепенного восхождения человека к цели-идеалу.

*Вѣ*дение Совершенства возможно только тогда, когда человеческая душа станет глубоко восприимчивой к ценностным основаниям бытия, а также обогатится объективно-ценным жизненным содержанием; когда человек выработает в себе акт миропознания, т. е. умение наблюдать, вопрошать и осмыслять.

Любовь к Совершенству обретается только тогда, когда душа человеческая почувствовала Совершенство, откликнулась на его зов и открылась навстречу Совершенству, т. е. объективно-ценное бытие стало лично-значимым для ребенка. Но для этого необходимо, чтобы ребенок овладел эмоционально-ценностным актом: стал более чутким, научился сопереживать и обрел сердечное качество отзывчивости.

Воля к Совершенству возможна только тогда, когда человек возжелал служить Совершенству и научился владеть своим поведением, ставить цели и осуществлять их верными средствами, ответственно оценивать свои поступки и поведение, т. е. овладел актом волевого самоуправления.

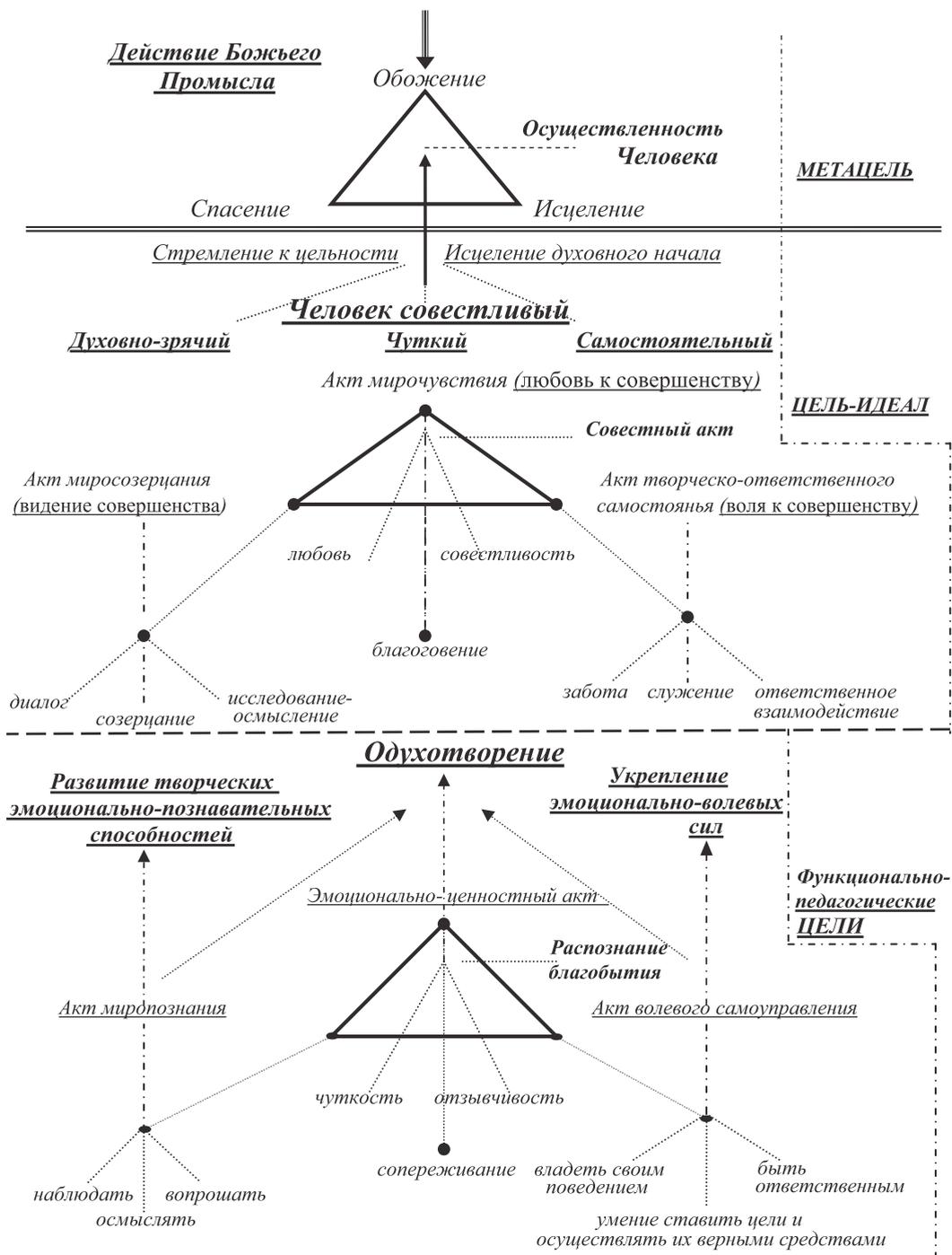


Рис. 2. Соотношение функционально-педагогических целей, цели-идеала воспитания и метацели человеческого бытия

На рис. 2 видно, как метацель, цель-идеал и функционально-педагогические цели выстроены в единую систему. Метацель (осуществленность человека) обуславливает цель-идеал (человек совестливый) и функционально-педагогические цели (развитие акта миропознания, эмоционально-ценностного акта и акта волевого самоуправления). При этом функционально-педагогические цели есть лишь ступенька на пути восхождения к человеку совестливому. Через развитие творческо-познавательных способностей, через развитие эмоционально-волевых сил, через одухотворение жизни ребенка есть возможность подняться и овладеть актом мирозерцания, актом мирочувствия и актом творческо-ответственного самостояния, обрести в себе целостный совестный акт.

Однако восхождение к совестному акту предполагает правильное устройство отношений человека с разнообразными уровнями бытия. Учитывая, что мир сам по себе многомерен, а жизненные содержания в своей основе далеко неравноценны, устройство отношений к разным жизненным содержаниям не могут быть отношениями одинаковыми. Неприемлемо в равной мере относиться к миру горнему и миру профанному, нельзя равнозначно принимать прекрасное и безобразное, невозможно одновременно «служить Богу и мамоне» (Мф. 6: 24), а умаление себя перед бытием ничтожным и низким ведет человека по пути бытия неподлинного и низменного. Принимая за основу классификацию В. С. Соловьева и М. Бубера о трех важнейших уровнях бытия: высшем, антропном и природном, мы можем указать и на соответствующие данным уровням отношения человека. Учитывая, что человек в своем непосредственном самобытии представлен как человек разумный, чувствующий и желательный, что в нем качественно осмысляющая, раздражительная и вожделевательно-действующая силы, нам необходимо указать, какие отношения к трем основным уровням бытия раскрываются через акт миропознания как основы ведения Совершенства, эмоционально-ценностный акт как основания любви к Совершенству и акт волевого самоуправления как фундаментальной опоры воли к Совершенству.

Акт миропознания развивается через: а) созерцание по отношению к высшей сфере бытия; б) диалог-встречу по отношению к другому человеку (антропный уровень бытия); в) познание-исследование по отношению к бытию природному.

Эмоционально-ценностный акт имеет своим основанием чувства: а) благоговения перед высшим бытием; б) любви-жалости и сострадания по отношению к человеку; в) ответственности по отношению к природному уровню бытия и стыда-совестливости по отношению к собственной природе.

Акт волевого самоуправления раскрывается: а) в служении Высшему началу; б) в заботе о человеке; в) в преображающем взаимодействии с бытием природным.

В таблице представлены способы освоения бытия и содержание подлинных отношений к различным уровням бытия.

Т а б л и ц а

Типы отношений к разнообразным уровням бытия

Уровни бытия	Способы освоения бытия		
	Акт волевого самоуправления	Эмоционально-ценностный акт	Акт миропознания
Высший	Служение	Благоговение	Созерцание
Антропный	Забота о ближнем	Любовь-сострадание	Диалогическое общение
Природный	Преобразовательное взаимодействие	Стыд и совесть, ответственность	Познание-исследование

Из таблицы видно, что основные отношения как отношения подлинные к разнообразным уровням бытия выглядят следующим образом: *к высшему (Божественному) уровню* — созерцательно-благоговейное служение; *к антропному уровню* — диалогично-сострадательная забота; *к природному уровню* — исследовательское ответственное преобразовательное взаимодействие. Представленные отношения могут выступать и как правила человеческого бытия, и как условия действительного блага, и как внутренне актуализированные состояния человеческой души. Более того, такие отношения являются основанием для восхождения к высшей цели бытия — осуществленности человека.

Возвращаясь к представленной выше схеме (рис. 2), мы можем заметить, что ее содержание не противоречит (во всяком случае на двух уровнях) идеалам гуманитарного образования. Однако, не учитывая влияние, законы и призыв метацели, воспитательный процесс может развиваться по иному пути, т. е. быть неполным и искаженным. Существует и иная опасность искажения процесса нравственного воспитания человека. Если метацель и цель-идеал не подкреплены функционально-педагогическими целями, если в ориентации на метацель и цель-идеал не учитываются возрастно-психологические особенности человека, не принимаются во внимание индивидуальные особенности нравственного опыта, игнорируются повседневные жизненные ситуации и целостный уклад бытия человека, то процесс нравственного воспитания может превратиться в явное или скрытое морализаторство, навязывание мировоззрения без реального чувства и понимания действительности. В таком случае процесс нравственного воспитания не достигает своих высших целей — человека совестливого и человека осуществленного, а значит, является процессом искаженным.

Учитывая систему целевых ориентаций и научая детей подлинным отношениям, педагог-воспитатель имеет все шансы помочь ребенку выйти на уровень нравственного бытия, а именно, *человека Совестьливого*, и даровать человеку

возможность свободно двигаться по пути своего осуществления самостоятельно. На наш взгляд, и светская школа, и православные педагоги вполне могут использовать данные целевые направления в своей воспитательной деятельности, а значит их путь — это путь совместного взаимообогащающего бытия.

Библиографический список

Бердяев, Н. А. Истина православия / Н. А. Бердяев // Вестник русского западно-европейского патриаршего экзархата. — Париж, 1952. — № 11. — С. 4–11.

Гильдебранд, Д. Ф. Сущность христианства / Д. Ф. Гильдебранд. — СПб: Алетейя, 1998.

Дробницкий, О. Г. Понятие морали / О. Г. Дробницкий. — М.: Наука, 1974.

Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — М.: Школа-Пресс, 1996.

Ильин, И. А. Одиноким художник / И. А. Ильин. — М.: Искусство, 1993.

Ильин, И. А. Религиозный смысл философии / И. А. Ильин. — М.: АСТ, 2003.

Ильин, И. А. Аксиомы религиозного опыта / И. А. Ильин. — М.: АСТ, 2004.

История философии: Запад — Россия — Восток: в 4 кн. Кн. 4. Философия XX в. — М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2000.

Марксистская этика / сост. А. И. Титаренко, А. А. Гусейнов, В. И. Бакштановский и др. — М.: Политиздат, 1986.

Медушевский, В. В. Внемлите ангельскому пению / В. В. Медушевский. Минск: Православное братство во имя Архистратига Михаила, 1999.

Несмелов, В. И. Наука о человеке: в 2 т. Т. 2 / В. И. Несмелов. — Казань: Типо-литография Императорского Университета, 1898

Радлов, Э. Л. Очерк истории греческой этики до Аристотеля / Э. Л. Радлов // Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. — Минск: Литература, 1998. — С. 62–38

Радович А. митр. Основы православного воспитания: сб. статей / митр. А. Радович. — Пермь: Православное общество «Панагия», 2000.

Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2003.

Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школьная Пресса, 2000.

Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. 5-е изд. — М.: Политиздат, 1983.

Соловьев, В. С. Оправдание добра: Нравственная философия / В. С. Соловьев. — М.: Республика, 1996.

Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Т. 1 / В. А. Сухомлинский. — М.: Педагогика, 1979.

Флоренский, П. А. Столп и утверждение истины: в 2 т. Т. 1 / П. А. Флоренский — М.: Изд-во «Правда», 1990.

Франк, С. Л. С нами Бог / С. Л. Франк. — М.: АСТ, 2003.

Франкл, В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия / В. Франкл. — Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2011.



**Александр Владимирович
Шувалов**

Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник ГАОУ ДПО «Калужский государственный институт модернизации образования», старший научный сотрудник Института психологии РАН, руководитель психолого-логопедического отдела ГБОУ Центр развития творчества детей и юношества «Лефортово», virtus@front.ru

ОБРАЗОВАНИЕ В ПОИСКЕ СИМФОНИИ

А. В. Шувалов

Сейте разумное, доброе, вечное,
Сейте! Спасибо вам скажет сердечное
Русский народ...

Н. А. Некрасов

Московская сетевая экспериментальная площадка по теме «Антропологическая модель психологического здоровья и условия ее реализации в образовательных учреждениях» объединила педагогические коллективы сфер дошкольного и дополнительного образования детей. Уже на начальном этапе работы выяснилось, что и педагогам, и специалистам образовательных учреждений для квалифицированного решения экспериментальных задач явно не хватает полноты и конкретики общепедагогических представлений. В связи с этим родилась идея создания в помощь коллегам своего рода *общепедагогической матрицы*, которая может служить ориентиром в работе над содержанием и организацией образовательной практики. При этом она должна отвечать принципиальным требованиям доступности, компактности и универсальности (т. е. быть одинаково приемлемой для любой сферы и ступени системы общественного образования).

В историческом опыте человечества сложились вполне определенные мировоззренческие ориентации и связанные с ними педагогические убеждения. Применительно к современному отечественному образованию можно выделить три типа центрации педагогической мысли: технократический, гуманистический и антропологический. Они существенно различаются своими исходными положениями

и могут быть описаны как базовые образовательные модели. Каждая из них является источником устойчивых эталонных оснований, в соответствии с которыми образование строит свою повседневную практику. Вместе они оказывают ощутимое влияние на архитектуру всей системы образования, формируют ее облик и стратегический ресурс. Рассмотрим их подробнее.

Технократическая модель

Технократическая модель является передовой версией классической «знаниево-просветительской» парадигмы образования. Она преимущественно полагается на силу человеческого разума и веру в научно-технический прогресс, оперирует принципом научной обоснованности и достоверности излагаемых знаний, рассматривает технику и технологию в качестве основных факторов всестороннего развития и регулирования жизни.

В основу технократической модели положен компетентностный подход, который представляет собой попытку перехода от схоластичного преподавания разрозненных дисциплин к созданию условий для их комплексного освоения учениками. Акцент в обучении переносится с репродуктивной деятельности (деятельности по заданному шаблону) на продуктивную деятельность, которая помимо стандартного набора знаний, умений и навыков предполагает способность их деятельного применения в разнообразных проблемных ситуациях. В практику обучения внедряются элементы исследовательской и проектной деятельности. Особое значение придается формированию межпредметных знаний и общеучебных навыков и умений (так называемых «ключевых компетентностей») в качестве основ развития ребенка как *субъекта деятельности*.

В рамках технократической модели цель образования — *помочь подрастающему человеку сориентироваться в сложных условиях окружающего мира и научиться продуктивно взаимодействовать с ними*. Образовательная практика сосредоточена на формировании у учащихся «*функционального Я*». Ориентирами данного подхода можно считать профессионализацию и последующую *адаптацию* человека к наличным условиям жизни. Для обозначения полагаемого эталона образования можно использовать латинское словосочетание «*homo faber*» — «*мастеровитый человек*», освоивший определенную профессиональную нишу и крепко вставший на ноги.

Гуманистическая модель

Гуманистическая модель утверждает приоритет развития *индивидуальности* над обучением. Эффективность образования оценивается уже не количеством и качеством усвоенного материала, а рассматривается в связи с происходящими в учениках позитивными изменениями, которые описываются такими

понятиями, как идентичность¹, Я-концепция², автономия³. При этом знания, умения и навыки (компетенции) воспринимаются не только как цель обучения, но и как средства развития и творческой реализации учащихся.

Гуманистическая педагогика проповедует отношение к каждому конкретному ребенку как к самоценности — носителю уникальной индивидуальной сущности. В практической части она тяготеет к так называемому «свободному воспитанию» и «недирективному обучению», настраивает на эгалитарный⁴ тип отношений в образовательной общности и на партнерский стиль взаимодействия старших и младших. Задача педагога состоит в том, чтобы, не стесняя развитие детей формальными требованиями и ограничениями, постараться помочь каждому ребенку понять и проявить себя, определиться в своих интересах и научиться их согласовывать с интересами окружающих людей, не только крепко встать на ноги, но и пойти по жизни своим путем.

Гуманистическая модель ориентирует образование на вариативность учебных программ и реализацию индивидуальных образовательных траекторий. Педагогический процесс богат импровизациями. Здесь не может быть однозначной и непререкаемой истины, она всегда субъективна и множественна. В обучении особое значение придается моменту самоопределения и сопутствующему опыту переживаний: от первичной осведомленности до формирования своей точки зрения, от прояснения природы вещей до определения субъективно значимых ценностей, от непосредственного эмоционального отклика до созидания смысла собственных действий. Так, в процессе учебной деятельности познание преобразуется в самопознание, постепенно вынашиваются и оформляются устремления самих учащихся. Таким образом, выражаясь словами писателя Г. Гессе, они получают возможность наряду с внешней судьбой обрести «судьбу внутреннюю, более сущностную, не случайную».

С позиций гуманистической концепции цель образования — *помочь человеку встретиться с собой (обрести себя), определиться в своих главных устремлениях и отличиться в их реализации*. Приоритетом образовательной практики является возвращение и культивирование у ребенка его «*индивидуального Я*». Кульминацией данного подхода принято считать *самоактуализацию* человека. Для обозначения эталонного результата образования точнее всего подходит латинское определение «*homo liber*» — «*свободный (самобытный) человек*», идущий по жизни своим путем и преуспевающий на этом пути.

¹ Переживание человеком определенности, подлинности и постоянства своего «Я»; вдохновляющее и придающее жизненные силы чувство тождественности самому себе: «Это и есть настоящий Я!».

² Субъективный «образ Я», сопряженный с самооценкой; выступает как установка по отношению к самому себе и как основа взаимодействия с другими людьми.

³ Самополагание в отношении жизненных планов и задач, готовность и способность действовать на основе постоянного самоопределения.

⁴ От французского *egalite* — равенство.

Антропологическая модель

В основу антропологической модели образования положена идея возможности и необходимости обретения человеком полноты собственной реальности, которая отнюдь не сводится к суверенитету и гегемонии «индивидуального Я». Человек здесь предстает в различных обликах, раскрывающих сущностные стороны и уровни *субъективной реальности*¹: бытие в качестве **субъекта** (функциональное и обыденное), **индивидуальности** (единичное и уникальное) и **личности** (целостное и над-обыденное). Человек как личность на протяжении всего жизненного пути непрерывно экзаменуется мучительной проблемой добра и зла и вытекающей из нее проблемой достойного и недостойного бытия в мире. Поэтому восхождение на уровень личностного бытия может приносить страдание. Однако оно может дать и наслаждение полнотой жизни.

Антропологическая модель ориентирует педагогическую деятельность на исконные духовные традиции, которые составляют культурно-историческую идентичность народов и сообщают людям их истинно человеческое измерение. Эвристическая ценность модели состоит в фиксации антиномии человеческой субъективности: она есть средство («орган») саморазвития человека, и она же должна быть преодолена (преобразена) в его духовном возрастании. По сути, реализация антропологического подхода означает введение образовательной практики в духовный контекст.

Секулярное мировоззрение относится к теме духовного настороженно, как к религиозной архаике, усматривая в ней чуть ли не происки мракобесия. Между тем реальность духовного настойчиво и последовательно предъявляет себя людям во всех культурах и во все времена. Сам термин «духовность» подразумевает важное для педагогики прикладное содержание: духовность есть предельное определение человеческого способа жизни, проявляющегося в родовой *укорененности*, культурной *преемственности* и личностной (над-обыденной) *устремленности* человека, его сопряженности в мотивах, делах и поступках с добром либо со злом (ибо бывает разная духовность).

Признание духовности в каждом человеке предполагает обозначить ее как живое начало, к которому можно обращаться. В рамках духовно-ориентированной педагогики и психологии оно поименовано как «духовное Я» (см.: Флоренская, 2009). К его проявлениям относят позитивную свободу и чувство правды, творческую интуицию и восприятие прекрасного, веру и верность, надежду и терпение, любовь и милосердие. Ключевым свидетельством существования «духовного Я» является голос совести, знакомый каждому душевно здоровому человеку. В его призывах приоткрывается сокровенная тайна² души человека, которая делает его потенциально бесконечно

¹ Субъективная реальность (субъективность, самость) — форма существования и способ организации человеческой реальности, суть — самостоятельность духовной жизни.

² Согласно Священному Писанию, Бог создал человека по Своему образу, дал ему бессмертную душу и призвал к богоподобию.

богатым и в то же время актуально незавершенным. В нем же заключена сила личности, устремляющая человека к доброму и верному даже перед лицом угроз и испытаний (В. Франкл называл это качество личности «упрямством духа»).

Голос совести можно развивать в себе как и любую другую способность, и тогда он становится для человека личным внутренним наставником. Если же голос совести заглушается рассудочным самооправданием, господством страстей, дурных привычек и порочных наклонностей, человек склоняется на путь духовного вырождения и утрачивает свое человеческое достоинство.

На протяжении длительного периода дошкольного и школьного детства пространством вынашивания и актуализации у ребенка человеческих качеств и способностей является *со-бытийная общность*, условиями развития — *диалогическое общение, сопереживание и сотрудничество в деятельности* (игровой, учебной, организационной, практической), механизмом развития — *внешняя рефлексия*, средствами нравственного воспитания — *личный пример и добрый совет (совесть)* старших. По сути, на начальных этапах онтогенеза именно детско-взрослая со-бытийная общность является субъектом (точнее — полисубъектом) жизнедеятельности ребенка и объектом (точнее — источником, ситуацией) развития его личности.

Образование — это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества. Соответственно наиважнейшим приоритетом системы образования является педагогическое сопровождение детей к черте самоопределения в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла. Здесь важно каждому своевременно осознать, что общество существует не потому, что каждый из нас существует; общество существует потому, что ориентация на другого присуща каждому из нас. Человек по своей духовной сути есть бытие для других. Личностное развитие неотделимо от позитивной социализации, которая предполагает воспитание у детей способности давать экологическую и нравственную оценку своим действиям и поступкам.

В русле антропологической модели цель образования — *помочь ребенку встать именно на человеческий путь развития и устоять на нем*. Практика образования восходит к задачам духовно-нравственного воспитания и пробуждения *«духовного Я»* человека. Вектором и нормой развития здесь являются *универсализация бытия и самотрансценденция* человека: выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих экзистенциальных ценностей, соучастником в построении которых и собеседником в осмыслении которых становится *Бого-человечество*. Для обозначения эталона образования воспользуемся латинским оборотом *«homo novus»* — *«новый (или обновленный) человек»*, откликнувшийся на призыв своего «духовного Я» и преобразованный в деятельном стремлении к Добру и Истине.

Детально базовые образовательные модели представлены в таблице 1.

Базовые модели образования

Общие тематические параметры	Модели образования		
	Технократическая	Гуманистическая	Антропологическая
Философско-мировоззренческая доминанта	Рационалистическая	Персоналистическая	Духовно-этическая
Объект педагогической деятельности	Ребенок как субъект деятельности	Ребенок как индивидуальность и как суверенный субъект жизнедеятельности	Детско-взрослая со-бытийная общность как полусубъект жизнедеятельности ребенка и как пространство (источник) развития его субъективности
Педагогическая сверхзадача	<i>Развитие ребенка как субъекта деятельности, формирование компетентностей, отвечающих конъюнктуре (требованиям и тенденциям) современного социокультурного контекста</i>	<i>Развитие ребенка как индивидуальности, поддержка в самодифференциации и построении собственного «Я», культивирование чувства внутренней свободы, способности раскрыть свое призвание и реализоваться в жизни</i>	<i>Развитие ребенка как личности, поддержка в сущностном познании и пробуждении «духовного Я» человека, сопровождение к черте самоопределения в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла</i>
Центрация	Предметоцентризм (школоцентризм)	Детоцентризм (персоноцентризм)	Традиционализм ¹ (геоцентризм)
Направленность	Активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира	Самосовершенствование ² и творческая самореализация	Универсализация индивидуального бытия, самотрансценденция и синергия
Основные модельные характеристики	Составляющие ключевые компетентности субъекта деятельности: <i>знания, умения, навыки</i>	Атрибуты индивидуальности: <i>идентичность, Я-концепция, автономия</i>	Сущностные силы человека: <i>субъектность, рефлексивность, совестливость</i>

¹ Фундаментальным ценностям исконной российской православно-культурной традиции соответствует принцип «Христосоцентризма» — ориентация на определенную высоту христианских идеалов. Установленная таким образом вертикаль бытия спасительна для человека, учитывая сколь сильно сподвигает к низшему течению обыденной жизни. Вместе с этим любому россиянину независимо от его мировоззрения и вероисповедания важно вовремя узнать и осмыслить тот факт, что выражения Отче наш, Яхве шолом и Аллах акбар обращены к Одному и Тому же Богу, Вседержителю, Творцу вселенной. Ибо только с позиции этого знания и понимания этого знания и понимания возможен уважительный и соиздавательный диалог людей и культур.

² Представители гуманистического подхода используют в этой связи термин «личностный рост», под которым чаще всего понимается развитие таких качеств, как принятие себя, конгруэнтность переживаний и поведения, толерантное отношение к окружающим людям.

Общие тематические параметры	Модели образования		
	Технократическая	Гуманистическая	Антропологическая
Ключевые задачи педагогической деятельности	Формирование « <i>функционального Я</i> », введение в культуру человеческого образа жизни, приобщение к ремеслам, воспитание функциональной грамотности и толерантности к неопределенности проблемных ситуаций	Актуализация « <i>индивидуального Я</i> », воспитание к самостоятельности, отношения к действительности, способности размышлять, говорить, действовать, принимать решения и совершать поступки от первого лица	Пробуждение « <i>духовного Я</i> », введение в пространство экзистенциальных (смысложизненных) проблем, позитивная социализация, воспитание способности давать экологическую и нравственную оценки своим действиям и поступкам
Ядро профессиональной идентичности педагога	Педагогическая компетентность	Педагогическая самобытность	Личностная зрелость
Условия реализации образовательной модели	<i>Формальная общность:</i> грамотная организация и методика обучения, обеспечивающие комплексное освоение ребенком способов интеллектуальной, организационной и практической деятельности	<i>Партнерская общность:</i> педагогический такт, доброжелательное отношение и доверие со стороны старших, поощрение познавательных, творческих, практических интересов и инициатив, обеспечивающие проявление склонностей ребенка и реализацию индивидуальной образовательной траектории	<i>Со-бытийная общность:</i> устойчивая духовная связь как основа преемственности поколений, приобщение к святыням, воспитание в духе отеческой культуры, личный пример и добрый совет (совесть) старших, обеспечивающие вращение ребенка в мир традиционных духовных ценностей
Норма развития	<i>Самообладание («быть в себе»):</i> воля к жизни и способность полагаться на собственные силы, реалистичность целей и разумное планирование жизни, верность избранному делу	<i>Самобытность («быть самим собой»):</i> вера в свое предназначение, выбор и прокладывание жизненного пути, дающего ощущение внутренней согласованности и подлинности индивидуального бытия, стремление к обретению смысла своей жизни и верность своему призванию	<i>Самоодоление («быть выше себя»):</i> чувство солидарности и ответственности перед людьми, сознательное, добровольное принятие моральных обязательств и следование им, служение и верность своему долгу
Общий результат развития	Самостоятельность и продуктивность в деятельности	Самобытность и жизнотворчество	Нравственное достоинство и деятельное стремление к добру (доброделатель)

Общие тематические параметры	Модели образования			Антропологическая
	Технократическая	Гуманистическая	Гуманистическая	
Эталон образования	« <i>Homo faber</i> » — « <i>мастеровитый человек</i> », освоивший определенную профессиональную нишу и крепко вставший на ноги	« <i>Homo liber</i> » — « <i>свободный (самобытный) человек</i> », идущий по жизни своим путем и преуспевающий на этом пути	« <i>Homo novus</i> » — « <i>новый (или обновленный) человек</i> », откликнувшийся на призыв своего «духовного Я» и преобразенный в деятельном стремлении к Добру и Истине	
Дефициты	Недостаточность «функционального Я», педагогическая запущенность, примитивность адаптационных механизмов, ограниченность поведенческого репертуара и мыслительных стратегий	Недостаточность «индивидуального Я» (диффузная идентичность), ограниченность мотивационно-смысловой сферы (поверхностность, приземленность), со-зависимость, выученная беспомощность	Вытеснение или отрицание «духовного Я», отчуждение нравственных чувств, моральная незрелость (опустошенность) или моральная распушенность (ценностная дезориентированность), своеобразие, следование в делах и поступках принципу «ничего святого»	
Деформации	Гипертрофия «функционального Я», разращение умом и умением, формальный, сугубо технический подход к решению сложных проблем человеческой жизни («экстремизм прорешений»)	Гипертрофия «индивидуального Я», разращение самоощущением («комплекс полнотности»), иллюзия самодостаточности, односторонность мотивационно-смысловой сферы (эгоцентризм), самонадеянность и самозамкнутость ¹ , гордыня	Образование «псевдодуховного Я», метафизическая интоксикация ² , одержимость сверхценными идеями и фанатизм, иллюзия духовного совершенствования и самооболащивание (духовная прелесть)	
«Симфония» образования	Единство базовых образовательных моделей, основанное на принципе иерархии (соподчинения и взаимодополнения)			

¹ Отчужденность от других людей, пренебрежение ближними.

² Состояние, характеризующееся стремлением разрешать отвлеченные проблемы глобального характера в отрыве от реальной жизни; может носить болезненный характер.

Симфония образования

Технократическая, гуманистическая и антропологическая модели воспроизводят устойчивые, выдержавшие испытание временем и укоренившиеся в профессиональном педагогическом сознании «эталоны», которые затрагивают основы и фундаментальные проблемы развития и существования человека. По отдельности они охватывают различные измерения и аспекты процесса образования, совместно — высвечивают сложность и многогранность образовательной практики, позволяют сформировать целостное представление о педагогическом профессионализме. Осмысленный выбор целевых приоритетов, определение выше- и нижележащего, соотнесение вариативного и инвариантного имеют принципиальное значение и оказывают влияние на результаты работы педагогов, специалистов и образовательных учреждений.

Соседствующие в таблице педагогические концепции в своей теоретической и практической части различаются так же, как, например, классическая механика отличается от квантовой механики или чрезвычайно надежный и по сей день эксплуатируемый аэроплан Ан-2 от современных самолетов типа Миг-29 или Су-27. Бессмысленно их сравнивать с точки зрения «лучше/хуже», учитывая, что физика Исаака Ньютона и физика Альберта Эйнштейна оперируют принципиально различными картинами материального мира, а «кукурузник», с одной стороны, и «стрижи» или «витязи» — с другой, наделены качественно разными техническими характеристиками и пилотажными возможностями. Так же и в отношении базовых образовательных моделей: они разномасштабны, но определенным образом связаны и взаимодействуют между собой (рис. 1).

Так предпочтение технократической ориентации в образовании рождает в воображении аналогию с «оружейной лавкой». Ее миссия предельно прагматична — оснастить учащихся самыми передовыми знаниями и средствами и выпустить в мир для завоевания своего места под солнцем. Чтобы «оптимизировать» процесс обучения, уже на его начальных этапах вводятся процедуры селекции и деление на группы по способностям (точнее — по формальным признакам успеваемости¹). «На выходе» получаем страсти «воротничков»² и вульгарное деление людей на «винеров» (социальных лидеров, выигравших схватку за жизнь) и «лузеров» (социальных аутсайдеров,

¹ Например, известно, что А. Эйнштейн посредственно учился в школе и даже был исключен из нее за неуспеваемость. «Мои учителя уверяли меня, что я не сделаю в жизни ничего путного», — вспоминал он.

² «Воротнички» белые, серые, синие — термины, применяемые для обозначения отдельных категорий лиц наемного труда, применительно к их профессиональной принадлежности: белые воротнички — управленцы, инженерно-технический персонал, служащие; серые воротнички — работники сферы обслуживания; синие воротнички — квалифицированные рабочие.

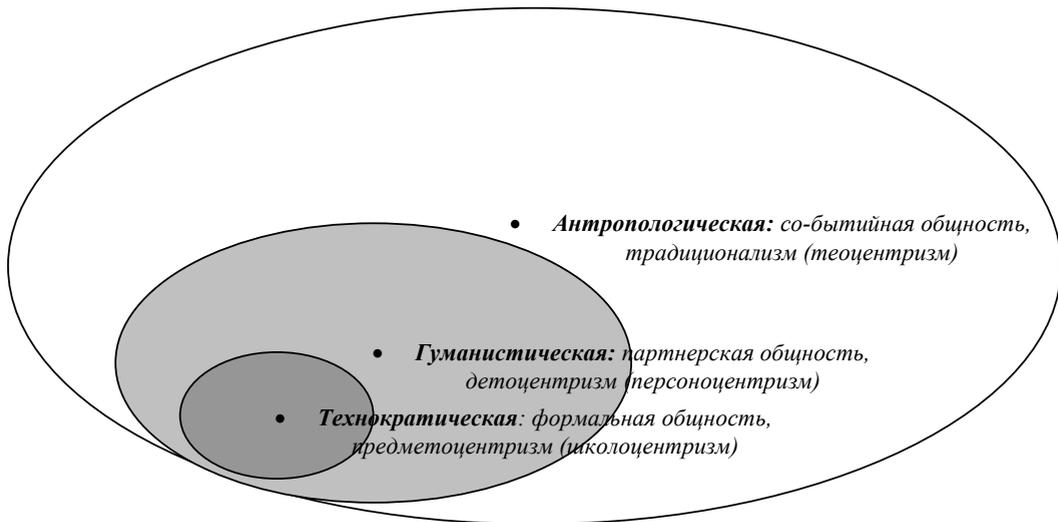


Рис. 1. Соотношение базовых образовательных моделей: формы и типы центрации педагогической деятельности

неудачников)¹. Технократизм подходит к человеку с мерками обыденности, отвергая метафизический план его развития. Усеченный человек знает *уровень жизни*, но не ведаёт *полноты жизни*. Уровень жизни — уровень материального потребления. Полнота жизни — наполненность ее смыслом, но это удел неповторимо-личностного бытия, которому нет места в рамках данной модели. Может быть, поэтому технократы предпочитают «простые решения»² в отношении сложных проблем жизни людей.

Гуманистическая ориентация нисколько не умаляет ценности обучения и важности освоения компетенций, а как бы вживляет их в свой контекст, включает в новые системные отношения, поднимая при этом планку образования на принципиально иную — благородную — высоту развития индивидуальности и самоактуализации человека. И все же есть момент, который и здесь вызывает сомнение. Гуманистическая педагогика реализует установки персонцентрического мировоззрения, для которого «индивидуальное Я» есть

¹ Следуя этой примитивной логике, в ряды «лузеров» нужно записать И. С. Баха, В. ван Гога, Ф. М. Достоевского, К. Э. Циолковского — людей, преодолевших обыденность своего исторического времени, но не сумевших преодолеть бедность и нужду, потому что их гений и вклад в культуру был признан и оценен обществом по достоинству уже после их кончины.

² Вот лишь некоторые примеры «экстремизма простых решений», ежедневно затрагивающие интересы многих людей: в системе здравоохранения — это практика лечения болезней «по схеме» без необходимого внимания к особенностям организма, психики и личности пациента; в общественном транспорте — это эксплуатация в условиях мегаполиса на наземных маршрутах автоматической системы контроля проезда (АСКП); в системе образования — это введение процедуры единого государственного экзамена (ЕГЭ). Вместе их объединяет общий принцип обезличивания и пренебрежения человеком в угоду бюрократической и/или экономической целесообразности.

единственная и конечная ценность. Эта линия с неизбежностью ведет к индивидуализму и — в конечном итоге — к одиночеству человека, замыканию в своем самосовершенствовании ради самосовершенствования. Как метко заметил философ К. Н. Леонтьев, индивидуализм, ставший доминантой развития, губит индивидуальность людей и своеобразие наций. Ограничившись этой стезей, образование рискует уподобиться «фабрике звезд». А «посевы» детоцентризма и толерантности, не подкрепленные духовно-нравственным воспитанием, могут дать сомнительные «всходы» эгоцентризма и самозамкнутости. Учитывая, что гипертрофия «индивидуального Я», для которого «Другие» — только фон, очень напоминает манеру поведения раковых клеток, каждая из которых считает себя главной (см.: Резапкина, 2009).

Антропологическая модель привносит идею полноты образования и эвристичное представление о педагогической деятельности как об антропопрактике — практике развития базовых, родовых способностей человека. При этом определение основной миссии образования — развитие ребенка как личности — не исключает, а включает в себя другие функции образования, приводя их на основе принципа иерархии (соподчинения) к состоянию согласия и взаимодополнения. Этот настрой системы образования мы и называем «симфонией». В первом приближении он может быть очерчен в виде трех уровней образовательных процессов, на которых осуществляется и результируется развитие.

На первом уровне ребенок, интеллектуально познавая и практически осваивая разнообразные предметы, развивается как самостоятельный субъект, приспособляющийся к сложным условиям природного и культурного пространств. Здесь отношения взрослого и ребенка строятся по типу *формальной общности*, в которой параметры совместной деятельности заранее заданы, статусы (учитель и ученик) и функции (учить и учиться) предписаны. Качество образования обеспечивается грамотной организацией и методикой ведения учебного процесса.

Но приобретаемые знания и умения (компетенции) в подлинном смысле облагораживают ребенка лишь в той мере, в которой благоприятствуют развитию его индивидуальности: помогают ему формировать собственное видение и понимание действительности, оттачивать свой почерк и свой стиль в деятельности, учиться принимать решения и совершать поступки от первого лица, становиться и быть самим собой. Залогом решения образовательных задач второго уровня является «человеческий фактор» — личное обаяние и педагогический такт взрослых, которые обнаруживают себя в чутком и бережном отношении к проявлениям нарождающейся детской самобытности, умении заинтересовать, воодушевить ребенка, предоставить соразмерные его возрастным возможностям степень свободы и пространство самоопределения. Задача педагога (специалиста) состоит в том, чтобы, не стесняя развитие детей формальными требованиями и ограничениями, постараться

помочь каждому ребенку понять и проявить себя, определиться в своих интересах и научиться их согласовывать с интересами окружающих людей, не только крепко встать на ноги, но и пойти своим путем. Здесь образовательная практика перестраивается на эгалитарный стиль отношений, складывается *партнерская общность* взрослого и ребенка.

Но и индивидуализация — не самоцель для образования. Она, в свою очередь, должна становиться предпосылкой личностного развития и нравственного воспитания ребенка. Этот план развития определяют две вехи, в подготовке и обеспечении которых система образования играет великую роль: это встреча с самим собой и обращение к тому, Кто (Что) превосходит и восполняет тебя, пробуждает стремление не только *быть собой с другими*, но и *быть выше себя*, т. е. *быть для других*.

Человек как личность на протяжении всего жизненного пути непрестанно экзаменуется мучительной проблемой добра и зла и вытекающей из нее проблемой достойного и недостойного бытия в мире. Необходимость делать нравственный выбор побуждает искать высшие (спасительные) ориентиры, укрепляющие и направляющие человека. «Личности человека нет, если нет бытия, выше ее стоящего, если нет того горнего мира, к которому она должна восходить», — настаивал Н. А. Бердяев (Бердяев, 1995, с. 21). В контексте истории и культуры — это духовная традиция как форма обретения своей родовой сущности и в ней всей возможной полноты своего существования как человека; в религиозном миропонимании — это чувство присутствия Живого Бога, твердая вера и добрые дела. Здесь «человеческое бытие становится самим собой лишь превращаясь в со-бытие, когда свобода как любовь к Себе развивается до свободы как любви к Другому. Во всеполноте развившихся свободы и любви в нас пробуждается Личность Бога. И всякий раз, когда мы относимся к Другому как к своему Ты, в таком отношении проглядывает божественное» (Хамитов, 2002, с. 140). Не случайно педагоги-новаторы придавали особое значение религиозному воспитанию детей. «Правила поведения для юношества» Я. А. Коменского начинались с наставления: «Юноша, где бы ты ни был, помни о том, что ты находишься в присутствии Бога и ангелов — и, может быть, людей. <...> Первой мыслью, как проснешься, пусть будет мысль о Боге». К. Д. Ушинский говорил: «Религиозное образование должно с ранних лет ложиться на душу человека как верный залог того, что он не собьется с дороги, как верный якорь спасения в дни житейских бурь и душевных тревог».

Подлинным пространством личностного развития и нравственного воспитания ребенка является *со-бытийная общность*: духовное единение людей на основе общих ценностей и смыслов, преодоление каждым границ своей индивидуальности, переживание чувства солидарности, ответственности и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы. Педагогической нормой здесь является опыт децентрации взрослого и ребенка в диалогическом общении, сотрудничестве и сопереживании.

Размышляя о роли и возможностях образовательных учреждений в личном развитии детей, будет уместно вспомнить старую шутку о двух дверях: на одной написано «Добро и Истина», на другой — «Лекция о Добре и Истине»; возле второй двери выстраивается очередь, возле первой — никого. Открыть первую дверь — значит принять муки выбора, риски действий и поступков, тяготы ответственности перед собой и другими (ближними и дальними, прошлыми и будущими поколениями) и через эти испытания учиться определяться в отношении достойного и недостойного бытия, прорываться через внешние соблазны и собственный эгоцентризм к Добру и Истине, духовно возрастать. Здесь задача взрослых лишней раз задуматься о том, что является наиболее действенным средством воспитания, и не ошибиться дверью в поиске оснований педагогической деятельности. И не забывать, что на этом пути все мы независимо от возраста и социального положения остаемся учениками и отнюдь не застрахованы от промахов и заблуждений.

Вызов современности

Святитель Николай Сербский писал, что существует четыре основных импульса, движущих людьми: личное благосостояние и собственные удовольствия; семейные и кровные узы; общественные законы; совесть и чувство присутствия Живого Бога. Четвертый импульс — это первая линия обороны, если человек не удерживает бастионы совести, он отступает на вторую линию — пытается защититься общественными законами; не удержав вторую, отступает на третью, и так — до последней. Именно в такой последовательности происходит деградация человека, деградация и гибель, ибо и последнюю линию обороны теряет человек, приходя в состояние одиночества, уныния, потери смысла жизни, тупого безразличия и полного отчаяния.

На наших глазах за последние годы стремительно изменился духовно-психологический климат общества. Кардинально меняется содержание внутренней жизни современного человека, балансирующего на грани «последней линии обороны». Одним из безусловных вызовов нашего времени является **необходимость прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы культивирования человеческого в человеке**. Эта задача прямо связана с преодолением отчужденности, дезориентированности или опустошенности отдельной человеческой жизни.

У общества нет иного пути исторического развития: либо воспроизводство основ гражданской и нравственной солидарности людей, либо сползание к гуманитарной катастрофе, в которой не останется ни социальных лидеров, ни аутсайдеров. Величайший психолог XX века В. Франкл так прокомментировал проблему: «Несмотря на нашу веру в потенциал человека, мы

не должны закрывать глаза на то, что человеческие люди являются и, быть может, всегда будут оставаться меньшинством. Но именно поэтому каждый из нас чувствует вызов присоединиться к этому меньшинству. Дела плохи. Но они станут еще хуже, если мы не будем делать все, что в наших силах, чтобы улучшить их» (цит. по: Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского, 1998, с. 667).

В настоящее время уже вполне очевидна фундаментальная зависимость перспектив нашей цивилизации от тех способностей и качеств человека, которые становятся и формируются в образовании. Современное педагогическое сообщество как никогда ранее стоит на перепутье: либо пребывать в позиции наблюдателя и комментатора (а по сути — «заложника») насущных проблем социальной и культурной жизни, либо искать и претворять формы осмысленного и деятельного ответа на вызовы XXI века.

При обращении к той или иной образовательной модели чрезвычайно важен «взгляд вглубь» — вплоть до ценностных оснований. Ни содержание, ни способы работы педагогов и специалистов системы образования, по сути, не являются идеологически нейтральными: за ними всегда (чаще всего имплицитно) стоят те или иные ценности и идеалы. Недооценка роли ценностного плана может приводить к «скрытым результатам» работы, которые не только не планируются, но и, возможно, вступают в противоречие с намерениями педагога. Поэтому и требуется мировоззренческое усилие, направленное на выработку системы взглядов, принципов и убеждений, определяющих персональную профессиональную позицию; на осмысление современных социокультурных тенденций и оценку их влияния на здоровье и развитие детей; на определение ценностных приоритетов и постановку профессиональной сверхзадачи. Здесь стержневым является вопрос «ради чего?» как точка отсчета, альфа и омега профессиональной деятельности, как индикатор личностной зрелости педагога, ибо на этот вопрос отвечать словами, не становящимися делами, грешно: «Пусть твое «Да» будет «Да»... а что сверх этого, то от лукавого» (Мф. 5: 37).

Библиографический список

Бердяев, Н. А. Царство Духа и Царство Кесаря / Н. А. Бердяев. — М.: Республика, 1995.

Братусь, Б. С. Русская, советская, российская психология / Б. С. Братусь. — М.: Флинта, 2000.

Гостев, А. А. Психология и метафизика образной сферы человека / А. А. Гостев. — М.: Генезис, 2008.

Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб.: Питер Ком, 1998.

Резапкина, Г. В. Профанный гуманизм / Г. В. Резапкина // Школьный психолог. — 2009. — № 6. — С. 6–7.

Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школа-Пресс, 1995.

Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школьная Пресса, 2000.

Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.

Филарет (Вахромеев К. В.; митрополит Минский и Слуцкий). Человек в истории / Филарет (К. В. Вахромеев; митрополит Минский и Слуцкий). — Минск: Свято-Елисаветинский женский монастырь, 2008.

Флоренская, Т. А. Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем / Т. А. Флоренская. — М.: Русский Хронограф, 2009.

Франк, С. Л. Свет во тьме: опыт христианской этики и социальной философии / С. Л. Франк. — М.: Факториал, 1998.

Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М.: Прогресс, 1990.

Хамитов, Н. В. Философия человека: от метафизики к метаантропологии / Н. В. Хамитов. — Киев: Ника-Центр, 2002.

Шувалов, А. В. Образование в фокусе профессионального мировоззрения / А. В. Шувалов // Психология обучения. — 2007. — № 7. — С. 4–17.



**Тамара Александровна
Флоренская (1936–1999)**

Доктор психологических наук, выдающийся исследователь психологии диалога и проблем духовного развития личности, до 1999 г. работала старшим научным сотрудником Психологического института РАО.

ПЕДАГОГИКА ДОВЕРИЯ

Т. А. Флоренская

«Сокровенный сердца человек» невидимо живет в каждом. Об этом рассказал в своей сказке о злой Сове с добрым сердцем четырехлетний мальчик Данилка: «Росло дерево с волшебным дуплом. Там было чудо в дупле — муравьи. Влетела Сова в то дупло и одних муравьев съела, а других распугала. И стала Сова жить в том дупле. И вдруг она услышала: стучит кто-то. Выглянула из дупла — никого нет. Все равно кто-то стучит. Заглянула за березку — никого нет. А это стучало ее сердце. Потому что Сова была злая, а сердце у нее было доброе. Оно стучало и говорило: „Отпусти муравьев, отпусти муравьев!“»

Многовековой опыт человечества на разных языках, в многообразных символах религий, в философских системах, бессмертных произведениях искусства утверждает духовность человека. Но каждому дана свобода признать ее в себе или отвергнуть.

Внутренний мир ребенка

«Внутренний мир ребенка» — эти слова нередко воспринимаются как нечто туманное. А он может оказаться вполне наглядным.

...В старшей группе детского сада дети рисуют на тему «Моя семья». Тема у всех одна, а рисунки разные. Витя нарисовал сначала маму, потом папу и себя в парке на каруселях: светит солнышко, плывут лодки — веселый, красочный рисунок. Аня так изобразила свою семью: стоит девочка на столе и кричит: «Мама!» А Миша нарисовал телевизор, старательно прорисовал антенну и провода, потом изобразил себя в кресле. «А где же мама с папой?» — «Они на кухне».

Витю родители любят, к его воспитанию относятся серьезно, ребенок у них на первом месте. У Ани мама — научный работник; она, конечно, любит свою единственную дочку, занимается с ней, но признается, что у нее на первом месте — наука, а у папы — хобби. Мишу дома балуют, все ему позволяют, но на вопрос, кого он любит, — мальчик ответил: «Рыцарский турнир».

Мир ребенка, как на экране, отражен в его рисунках. Можно увидеть его и в такой игре: найдите детскую книжку, которую вы еще не читали своему ребенку, с картинками, живо изображающими взаимоотношения между детьми, между взрослыми и между взрослыми и детьми, предложите ребенку придумать рассказ к каждой картинке. В результате вы узнаете много интересного о себе, о своем отношении к близким и, главное, к своему ребенку.

В нашем распоряжении были не только иллюстрации детских книг, но и специально подобранные картинки с изображениями ситуаций и настроений неопределенного характера. Вот мальчик сидит за столом, перед ним — скрипка, лицо у него не то задумчивое, не то грустное, не то сонное — кому как увидится. Мы с Мариной Макеевой предложили детям 5–6 лет девять таких картинок с различными сюжетами и просили ребенка придумать рассказ на каждую картинку. Большинство детей охотно приняли игру. По рассказам нетрудно было составить представление о том, есть ли мир в семье. Вот рассказы детей о мальчике со скрипкой.

Дима: «Мальчик думает, как на скрипке играть. Ему только дали скрипку, он еще не знает, как на ней играть. Дали в школе учиться на скрипке играть...» Марина: «А почему он один?» — «Ну, это художник так рисует, а на самом деле не один: с папой, с другими ребятами, с учительницей. А у других ребят тоже скрипки, тоже разные инструменты...»

Кеша: «Мальчику надоело, все на него ругаются, потому что, когда ест, он не убирает... Потому что ему не хочется, а хочется, чтобы убирали за ним».

Лиза: «Грустный... Потому что мама с папой никогда не возвращаются. Они у бабушки... Потому что бабушка старенькая. А мальчик больной. Вернутся, когда поздно будет».

В одной и той же картинке ребенок видит свое. И это свое находит он в самых различных картинках: сквозь их восприятие проходит нередко одно и то же настроение, одна тема. Так, у Наташи главная тема — мальчик, который не хочет учить уроки: ему хочется поиграть, а все — и взрослые, и сверстники — укоряют его за то, что он не хочет учиться. Старший брат Наташи учится в третьем классе. По ее рассказам, брату часто достается за плохие отметки, а она его жалеет. По-видимому, эта ситуация глубоко травмирует ее.

В рассказах Володи постоянно повторяется одно настроение: «грустно...». Других состояний действующих лиц он не воспринимает, да и внешняя ситуация изображения ускользает от его внимания. Складывается впечатление,

что мальчик действительно не видит изображенных ситуаций, за исключением тех, о которых можно сказать: «Грустно». У его родителей очень трудные взаимоотношения, и мальчик вырос в этой обстановке, не ведая мира и радости в семье. У детей из дружных семей рассказы жизнерадостны, в них много сочувствия действующим лицам, рассказы их отличаются развернутостью повествования, верностью психологических характеристик, отсутствием субъективных искажений. Дети из явно неблагополучных семей (чаще всего в связи с алкоголизмом отца) дают невыразительные, односложные рассказы, описывая лишь внешние стороны изображаемого и те переживания, которые ближе им самим: тягостные, грустные, тревожные.

Но наиболее интересны исключения из этого правила. У Веры в семье трудно: отец девочки пьет и в ее присутствии бьет мать. Тогда Вера была на его стороне и говорила: «Бей, бей ее!» (По рассказам матери, раньше она и сама била дочку.) Теперь мать вспоминает о своем отношении к ребенку со слезами раскаяния. Девочка стала ее единственным утешением и помощницей, она заступает за мать и старается ее чем-нибудь порадовать. Положение в семье тяжелое, а рассказы у Веры жизнерадостные, в них все меняется к лучшему. Даже о сердитом мужчине, схватившем кота за шиворот, она сказала: «Сначала был злой, а потом стал хороший». В ее рассказах много сочувствия, желания помочь. На вопрос, что она больше всего любит делать, шестилетняя девочка ответила убежденно: «Помогать!» У детей из «благополучных» семей, но лишенных настоящей любви родителей, нередки черствость, эгоистичность, равнодушие к людям. А у этой девочки, переживающей немало трудностей и душевных ран, столько чуткости, доброты, веры в людей! Любовь и сострадание к матери питают ее душу, делают ее сильной, способной противостоять жизненным трудностям и преодолеть их. Но это стало возможным лишь после того, как жестокость матери сменилась любовью. Она-то и пробудила в душе девочки силы, способные противостоять окружающей ее грубости и жестокости. Это уже признаки духовной жизни ребенка. Она невозможна без любви.

В психологии есть понятие «дефицит любви». Наблюдения и исследования показывают, к каким тяжким последствиям в душевном развитии ребенка приводит этот дефицит.

Вот рассказы детей из детского дома, в котором воспитываются ребяташки, родители которых лишены родительских прав.

У Люды в пяти рассказах выражена только одна тема: «Оставили». Люди или плачут, или не плачут. У Риты к этому добавляется постоянное чувство обиды. У многих детей сильно выражены чувство тревоги, боязнь темноты, волка, Бабы Яги, страх смерти. У некоторых не по возрасту обострена чувствительность к взаимоотношениям мужчины и женщины, к их конфликтам: «Тут тетя плачет, потому что папа ушел к себе... Потому что он разозлился... Это мама». «Тут папа и мама. Мама ходит, а дядя стоит. Ругаются...

Потому что они злые. Злые!» Вспомним, что подобные же настроения мы видели в рассказах детсадовских детей из трудных семей.

Дети воспринимают мир отношений в узком диапазоне минорных настроений: грусти, обиды, враждебности и страха. Они искаженно воспринимают и реальные отношения между людьми, хотя нередко проявляют большую тонкость чувств и наблюдательность. У детей из детского сада, растущих в хороших семьях, такого искажения восприятия не видно. Можно сделать предположение, что оно является следствием душевных травм, пережитых ребенком.

Болезненный опыт семейных отношений отягощает внутренний мир ребенка, создает постоянное внутреннее напряжение. Восприятие их фокусируется на травмирующих переживаниях (когда у нас что-то болит, мы думаем об этом, а при сильной боли все воспринимается сквозь эту призму). Так восприятие мира становится суженным, односторонним и искаженным.

Мир представляется ребенку сообразно его опыту общения с людьми, близкими ему. Чем труднее и болезненнее этот опыт, тем сильнее печать душевных травм на его впечатлениях. Мир воспринимается тогда как опасный, угрожающий, враждебный.

...На картинке из детской книжки изображен паровоз, за которым бежит мальчик, стараясь догнать его. Несколько детей из детского дома сказали, что паровоз хочет задавить мальчика. В детском саду таких ответов не было.

...На другой картинке солнышко во весь рот смеется над мальчиком, грозящим ему: у ног мальчика осколки. Надя из детского дома сказала: «Солнышко не смеется, оно злится». А другая девочка придумала рассказ о разбитом солнце.

Душевные травмы закрывают от ребенка свет и красоту мира. Даже радостные события преломляются сквозь призму тяжелого опыта прошлого и не доходят до сердца его.

Научное объяснение этому дал академик А. А. Ухтомский в понятии «*доминанты*». Доминанта — это господствующий в нервной системе или психике очаг возбуждения, который втягивает в свое русло все внешние воздействия. Он писал: «В порядке самонаблюдения мы можем заметить каждый на себе, что когда эта господствующая направленность есть, обостряется чисто звериная чувствительность и наблюдательность в одну сторону и как бы невосприимчивость к другим сторонам той же среды. В этом смысле доминанта не только физиологическая предпосылка наблюдения». И далее: «Вместе с тем она — вылавливание из окружающего мира по преимуществу только того, что ее подтверждает... А это уже само по себе и переделка действительности». Если в душе ребенка преобладают тяжкие впечатления, его доминанта «переделывает действительность», болезненно искажая ее. Это, по мысли Ухтомского, является предпосылкой эгоцентризма, «доминанты на себе».

Если ребенку недостает любви, его душа, подобно растению в темноте, чахнет и увядает. Возникают так называемые «психические отклонения», трудности характера и дефекты личности, вплоть до душевных заболеваний.

Детский эгоцентризм не является врожденным, как полагают многие психологи. Мы видим, что он присущ детям, лишенным любви родителей и пережившим душевные травмы. Это — не норма, изначально присущая человеку, а болезнь, изъян душевного развития.

Эгоцентризм следует отличать от эгоизма

Обычно эгоизм связывают с избалованностью детей. Но дело не только в этом. «Балуя» своих детей, родители, в сущности, недостаточно их любят. Приятно доставить ребенку удовольствие, выполнив его желание или каприз, неприятно наказывать его, проявлять к нему строгость и требовательность. Выходит, что «баловство» детей выражает стремление взрослых к приятным эмоциям и уход от трудностей. Но любовь — это не приятная эмоция. Она предполагает заботу, ответственность, разумность в отношениях с ребенком. Она неотделима от строгости, требовательности и настойчивости в его воспитании. «Балуя» детей, родители, в сущности, не пекутся о душевном и духовном развитии ребенка. Он привыкает к безотказному удовлетворению желаний, и впоследствии для него становится нормой жизни их неограниченное сиюминутное удовлетворение, ребенок не считается со средствами и путями достижения своих желаний, с окружающими его людьми, их нуждами и желаниями. *Эгоизм — это укоренившаяся привычка жить, прежде всего, для себя.* Он связан с избалованностью и проявляется в отсутствии любви к людям.

Эгоцентризм, как мы уже говорили, другого происхождения, и психологические характеристики его иные. Он выражается в искаженном и суженном восприятии мира, человеческих отношений и переживаний. Эгоцентричные дети воспринимают мир в узком диапазоне своих отрицательных, болезненных переживаний. Степени эгоцентризма возрастают от простой невосприимчивости к тому, что выходит за рамки болезненных переживаний ребенка, до искажения восприятий по типу «Двойника» — проекции на другого своих собственных состояний. *Это не избалованные дети: напротив, они зачастую лишены элементарной заботы и внимания.* Причина их душевного состояния в доминировании отрицательных переживаний, связанных с отношением к ним взрослых.

Мир в семье и внутренний мир ребенка связаны неразрывно. Но верно ли считать, что душевное и духовное развитие ребенка полностью зависит от условий его воспитания, что оно «детерминировано», как говорят многие психологи и педагоги, условиями окружающей его среды? От ответа на этот

вопрос зависит и решение следующего: можно ли сформировать личность человека по заданному образцу, «запрограммировать» развитие личности?

Вспомним Веру, которая выросла в очень трудной семье, но любовь и сострадание к матери пробудили в ее душе силы, способные противостоять «окружающей среде» с ее грубостью и жестокостью. Здесь важно обратить внимание на то, что в душе ребенка скрыты неведомые силы, и они могут быть разбужены. Душа ребенка — не простой экран, отражающий внешние воздействия. Становление личности начинается с этого противостояния среде и преодоления трудностей.

Разумен ли эгоизм?

«Пусть моя Катя растет эгоисткой, лишь бы она была счастливым человеком», — услышала я однажды от одной милой женщины. Она искренне хотела счастья своему ребенку — именно своему. Эгоистичный человек едва ли способен увеличить счастье других, в том числе и близких. Так что в пожелании молодой мамы было и нечто самоотверженное. При этом она не сомневалась, что эгоизм и счастье — совместимы; более того, для счастья просто необходимо жить для себя, уметь отстаивать в жизни свои интересы наперекор другим. Для доказательства своей точки зрения она ссылается на теорию «разумного эгоизма» Н. Г. Чернышевского, которую «проходила» в школе. Правда, в памяти у нее осталось очень мало, да и то, что осталось, трансформировалось на свой манер: эгоизм — разумен, а «жертва — сапоги всмятку».

Немало еще людей, которые добиваются успеха за счет других и притом стремятся обосновать разумность своей жизненной линии. Кое-кто сошлется и на авторитетные мнения: одни — на теорию «разумного эгоизма» Чернышевского, другие — на относительность добра и зла в разнообразных интерпретациях — от Мефистофеля до Великого Инквизитора и Воланда. Всем хочется подвести базу под свое эгоистическое поведение, чтобы считать его справедливым и разумным, даже упомянутым литературным персонажам.

Как заметил поэт:

Зло без добра не сделает и шага
Хотя бы потому,
Что вечно выдавать себя за благо
Приходится ему.

В. Берестов

И история философии знает немало разного рода апологий эгоизма.

И в психологии есть вариации на эту тему. Так, Ганс Селье в своей книге «Стресс без дистресса» развивает теорию альтруистического эгоизма. Любовь к себе оказывается первичной, а альтруизм — производным.

На первый взгляд, такая точка зрения кажется убедительной. Но если любовь к себе первична по отношению к любви, направленной на другого,

как понять способность человека к самоотвержению, вплоть до принесения в жертву своей жизни? А ведь именно в таких проявлениях выражается суть человеческой любви и преданности.

С психологической точки зрения изначальная любовь к себе просто бессмыслица. Точно так же, как ребенок не может заговорить, если не услышит речь других людей, он не научится любить — ни себя, ни других, если сам не будет любим. Точно так же, как нельзя вытащить себя за чуб из болота, нельзя полюбить себя без любви к другому человеку. Любовь рождается и рождает людей в их отношении друг к другу не только в физическом смысле, но и в духовном.

Что же касается эгоизма как себялюбия, то само сочетание этих слов является недоразумением. *Вся беда эгоиста в том, что он не любит себя, что он сам себе враг.*

В связи с этим некоторые психологи утверждают: чтобы полюбить других, надо прежде полюбить себя. Так что же — борьбу с эгоизмом надо начинать с культивирования любви к себе? Но такое смещение акцента на себя, хотя и импонирует индивидуалистически настроенному читателю, однако способно завести его в еще большую занятость собой и своим Я. К тому же, оно может оказаться совершенно бесполезным для людей, у которых не было настоящего опыта любви к другим людям: они не смогут полюбить себя, как бы ни старались следовать советам психологов. Единственно возможный выход — в любви к другому: потребность в такой любви живет в каждом человеке.

Из собственного опыта мы знаем, что настоящая любовь сродни творческой самоотдаче: она так же вдохновенна и самозабвенна. Когда мы делаем что-то для других по чувству обязанности или долга — это одно, а когда мы делаем что-то для любимого человека — это совсем другое: мы испытываем радость гораздо большую, чем если бы это делали для самих себя. По этому чувству радости служения можно узнать, с любовью ли мы относимся к человеку. Значит, можно легко и радостно, забыв о себе, поставить другого на первое место; это естественно для любящего и переживается как счастье — «**со-частье**» другому. Выходит, что счастье и состоит в самозабвении, забвении своего Я ради любимого. Но в этом отказе от того Я, о котором мы обычно печемся, тревожимся, оберегаем его статус и привычную роль — в отказе от маленького эгоистического Я рождается **духовное Я**.

Это рождение полюбивший человек переживает в открытии мира вокруг себя, в прозрении: вдруг он увидел сияние солнца и радугу в капле росы, услышал тишину леса, открыл скрытую глубину человека. Как будто спадает панцирь отчуждения, и вновь рожденный в любви человек начинает жизнь, сопричастную (от слова «часть», как и слово «счастье») миру и людям. Это и есть *нормальная человеческая жизнь*, открытая каждому.

Итак, «пусть моя Катька растет эгоисткой, — решила мама, — зато она будет счастливым человеком»... Эти рассуждения за нее можно мысленно

продолжить. «Пусть жалуются воспитательницы детского сада, что она отбирает у детей игрушки и не делится своими, пусть плачут малыши во дворе, что она не считается с правилами игры. Значит, у нее есть характер, она не пропадет, она пробьется куда надо. За счастье в жизни надо бороться...» Мама думает еще и о том, что сама всю жизнь борется, пробивается изо всех сил. Пусть хотя бы дочка будет счастливым человеком, если у нее самой не все так сложилось в жизни, как хотелось бы. А что же все-таки не так? Об этом ей некогда думать, но чувствует, что на душе нет радости и покоя, чего-то не хватает, что-то гложет.

А вот — другая семья.

У Севы мама — врач, а папа — научный сотрудник. Они воспитывают ребенка постоянно: ни одной оплошности сына не пропускают, чтобы не прочитать ему мораль о долге и порядочности. Сева уже привык и терпит. Он выучился, как надо себя вести дома и в школе, чтобы избегать нотаций и неприятностей. Сейчас он кончает школу. Его мечта — стать владельцем магазина, найти такую работу, чтобы «было больше денег и связей».

Нет ничего странного в желании ребенка стать продавцом или даже хозяином магазина. Маленькие дети любят играть в магазин. Но когда мечтой выпускника школы становится обогащение — это заставляет задуматься. У Кати было бы понятно: этот идеал воспитан матерью. Для родителей Севы такой выбор сына был попранием всех идеалов и воспитательных устремлений. Все их старания привели к прямо противоположному результату. Как понять это?..

Казалось бы, примеры противоположные. Но не сходятся ли эти крайности? Катю сознательно воспитывают в духе эгоизма; у Севы эти качества сформировались от противного, в противовес навязчивости родительских проповедей о долге, чести и бескорыстии, не подкрепленных реальным опытом его собственного поведения. Необходимость приспособливаться к требованиям взрослых сформировала у мальчика способность хитрить, лавировать, подделываться под ожидаемые образцы поведения, чуждые его непосредственным желаниям. То, что эти желания постоянно подавлялись родителями, привело к их непомерному возрастанию и развитию потребительских идеалов под прикрытием благопристойного поведения.

Эгоизм сродни расчетливости и рассудочности. В отличие от разума рассудок ограничен областью практического приспособления, он утилитарен. Разум — творческое начало в человеке, включающее в себя и рассудок, но не сводящееся к нему.

Как видим, обе крайности — и поощрение потребительских склонностей, и подавление непосредственных потребностей — ведут к разрастанию утилитарно-рассудочной установки и формированию эгоизма.

Избалованный ребенок может оказаться более доступным перевоспитанию, чем ребенок, научившийся хитрить и приспособливаться. Родители

Севы сформировали у ребенка негативизм и неприятие тех идеалов, которые они ему внушали. Перекорм всегда вреден, как бы хороша ни была пища: это относится и к словесным формам воспитания. Их навязчивость приводит к девальвации слова и нравственной глухоте.

Глухота к высоким материям привязывает человека к одним лишь материальным ценностям, и в погоне за ними человек забывает о своем призвании и достоинстве. Это своего рода болезнь, суть которой — в извращении человеческих потребностей. Материальные ценности как средства к жизни превращаются в самоцель, подменяя собой подлинный смысл жизни. Рассудочный практицизм вытесняет и подавляет духовное, творческое начало в человеке. Жизнь без смысла подтачивает человека изнутри, разрушает его, рождает постоянное чувство неудовлетворенности. Эта внутренняя неудовлетворенность до поры до времени может заглушаться погоней за успехами, удовольствиями, развлечениями... Но все это не заполняет внутреннюю пустоту, а лишь углубляет ее.

Швейцарский психолог К. Г. Юнг говорил, что большая часть его пациентов — это люди, утратившие смысл жизни. Психологическое объяснение массовости этого рода патологии он видел в рационализме западной культуры, ее потребительском характере.

Изучение общественного мнения во Франции показало, что 89 процентов опрошенных считают: человек нуждается в «чем-то таком», ради чего он живет. Психиатр и психолог Виктор Франкл, приводя эти данные, говорит о том, что «борьба за смысл жизни является основной движущей силой для человека». К этому убеждению его привел личный опыт: в 1942 году он был арестован немцами и брошен в концлагерь; будучи тяжело больным, он работал над своей книгой по психотерапии: именно это, по его словам, помогло ему выжить. «В концентрационном лагере... мы были свидетелями того, что некоторые из наших товарищей вели себя как свиньи, в то время как другие были святыми. Человек имеет в себе обе эти возможности, и то, какая из них будет актуализирована, зависит от его решения, а не от условий... потому что высшая сущность — наше отношение к страданию, отношение, в котором мы берем на себя страдание». Достоинно переносить страдания возможно лишь во имя смысла.

Исследования показывают, что среди больных людей, у которых душевное расстройство вызвано тяжелой жизненной травмой (разрушение семьи, смерть близкого человека), выздоравливают те, у кого побеждает воля к осуществлению смысла жизни, формируются новые вневлические цели. Если же этого не происходит, личность распадается, человек остается душевнобольным. Значит, смысл — это есть то, что собирает воедино душевные силы человека. Смысл — это *цель*, образующая *цельную* личность.

А иметь много денег и связей — это разве не смысл? — скажет кто-то. Это — извращенный смысл. Жить ради смысла, ради цели — свойственно

природе человека: но жить ради того, что является лишь средством жизни, — противоестественно. Вспомним: Скупой Рыцарь Пушкина сочетает в себе, с одной стороны, крайнее выражение бескорыстия и самоотречения в служении своему богатству, с другой — накопительство. Но его служение бессмысленно — никому не служит, и накопительство бесцельно — не служит потреблению. Такова логика превращения накопительства в смысл жизни: ее итог — бессмысленность жизни, абсурд, одиночество.

Одиночество... Сколько людей страдает от него, жалуются на одиночество. Одиноким можно быть и в семье... Живут люди бок о бок, а чувствуют — они далеки друг от друга. Значит, одиночество — это, прежде всего, внутреннее состояние человека. Вот и мама Кати — работает продавцом в магазине, целый день толпы людей, дома — муж, дочка, приходят часто гости, а поговорить по душам не с кем: замуж она вышла по расчету, живут, притерпелись. Друзья приходят все с какой-нибудь целью (но и в «долгу не остаются»), а близкого человека нет. Одной остаться — тоска: без суеты, суеты, развлечений она не может — нужно чем-то заглушить эту тоску, которая караулит ее из самой глубины души.

Жизненные блага не заменяют тепла, внимания, любви. И даже тысячекратно уверяя себя, что ничего этого ему не надо, а достаточно, «чтобы ему завидовали, чтобы его боялись», человек все же не может без этого жить — ему все чего-то будет не хватать. В глубине души он будет чувствовать какую-то пустоту, потерянность, неудовлетворенность. Первый признак этого внутреннего неблагополучия — нежелание оставаться наедине с собой, боязнь уединения.

Ведь *одиночество и уединение* — это не одно и то же. От одиночества нужно бежать. А уединение необходимо для размышления, для творчества, для внутреннего равновесия. Человеку нужно *прийти в себя*, собраться, разобраться в себе после суеты, интенсивного общения, напряженной работы. Уединение — обязательная пауза в жизненном ритме человека (какова длина этой паузы — это зависит от характера, индивидуальности человека, его образа жизни).

Тот, кто нашел себя, свое жизненное призвание, не боится быть наедине с собой, и в уединении он переживает свое *единство* с миром и людьми. Вспомним Тютчева: «Все во мне и я во всем». Такой человек, когда он один — «**уединен**» со всеми. В каком бы внешнем положении он ни находился — он не одинок.

А тот, для кого цель жизни — «пожить для себя», оказывается у разбитого корыта: себя-то он потерял и с другими у него нет единства. Потому он так боится уединения, чувствуя свою внутреннюю пустоту и потерянность.

Так, эгоизм, задуманный как практичная, реальная модель жизненного поведения, оказывается отнюдь не практичным, не разумным — вместо полноты жизни он приводит к ее пустоте, вместо богатства — к обнищанию, вместо человеческого признания — к одиночеству.

Мера наказания

...Плотный мужчина с суровым лицом и тревожным взглядом вошел без стука. Он пришел, как он сказал, «проконсультироваться у специалистов»: что-то случилось с его сыном-второклассником. У мальчика пропала память. «Как это началось?» — «Однажды он забыл в школе тетрадь. Я его наказал». — «Как вы наказали?» — «Выпорол... Потом, на другой день, он забыл портфель. Я его опять наказал... Теперь он все забывает! Плачет, говорит, что не нарочно, обещает, что больше никогда не будет, — и все забывает!»

Посетитель говорил очень сердито и возмущенно, как будто в том, что сын все забывает, виноваты все, в том числе и «специалисты». Пришлось объяснять посетителю, что виноват он сам: довел ребенка до психического срыва. Его сын, нервный, впечатлительный мальчик, живет под страхом ремня. Не так уж страшна физическая боль: отцовский гнев и постоянное раздражение травмируют сильнее телесных ударов. Гневное требование «не забывай!» вызывает парадоксальную реакцию забывчивости, потому что оно стало душевной травмой, «больным местом» в душе ребенка — и здесь постоянно происходят сбои и в поведении. Ребенок все забывает не «назло» отцу, это ему слишком дорого обходится: у него нервный срыв, болезненная реакция на наказание. Это острый случай, требующий психотерапевтического вмешательства.

...Мама у Аси очень строгая и часто недовольна дочкой, наверное, не без оснований. Девочка склонна к лени, может целыми днями сидеть за увлекательной книгой, не слыша окриков матери, пока та, наконец, не выйдет из себя и не заставит ее слушаться. Мама — труженица, умный и энергичный человек. Она не может допустить и мысли о том, чтобы ее дочь росла лентяйкой, неряхой и растяпой. Но с дочкой справиться нелегко. Каждый день одно и то же: приходит Ася из школы. «Ася, сними форму!» — говорит мама. Ася не слышит, она уже занята игрушками. Крик матери, наказания, угрозы — ничто не помогает.

В чем дело? Неужели дочке так нравится дразнить маму, издеваться над ней (так считает мама)? Нет, Ася очень ее боится, дрожит, цепенеет от страха, когда мама кричит. Почему же она упорно не выполняет такое простое требование?

Потому что эта ситуация стала для нее настолько болезненной, связанной с такими неприятными, непосильными для ее души переживаниями, что в ней образовалась «психическая защита»: внимание девочки непроизвольно переключается, как бы уходя от неприятной обязанности. Это менее острая, но тоже болезненная, парадоксальная реакция.

Через два года Ася изменилась до неузнаваемости: она стала деловой, организованной девочкой: о сценах с переодеванием все уже забыли: стало не до того — в семье появились еще двое детей, и Ася стала первой

помощницей мамы. Если плачет любимый братик, если у сестренки мокрые ползунки, некогда канителиться, надо спешить на помощь. Без особых усилий со стороны матери, а точнее, благодаря тому, что маме стало не до того, болезненные реакции у девочки прошли, а место маминой помощницы и старшей сестры сыграло свою благотворную роль.

У многих слово «наказание» ассоциируется с жестокостью, безжалостностью, возмездием. Поэтому некоторые родители предпочитают вовсе не наказывать своих детей и даже не запрещать им ничего. Так, родители Нелли решили воспитывать девочку без наказаний до трехлетнего возраста. Эксперимент оказался жестоким. Дом превратился в крошечный ад, а девочка — в домашнего деспота.

За внешне привлекательной идеей воспитания без наказаний нередко кроется иллюзия того, что человек по природе добр, и, давая ему полную свободу проявлений, родители способствуют полному раскрытию этой природы. Но «цветы жизни» от этого начинают издавать такой «аромат», что дышать в доме становится невозможно. Любя детей, не следует идеализировать детства. Прекрасны его лучшие проявления, но непонятно, откуда берутся и жестокость, и зависть, и эгоизм, и многие другие пороки, отличающиеся своей откровенностью и наивностью. В своем *наличном Я* ребенок далеко не ангел. Поэтому предоставить ему свободу самораскрытия — значит не помочь, а воспрепятствовать раскрытию подлинного, *духовного Я*; ему трудно будет пробиваться через броню эгоизма, черствости и жестокости, к которым предрасположена «естественная» природа, унаследованная от падших прародителей Адама и Евы; предстоит борьба с естеством и его греховными устремлениями. В этой борьбе ребенку и может помочь наказание.

Вдумаемся в само слово «наказание». Корень его «каз» — он же в словах «наказ», «показ». Наказать, по существу, означает *дать наказ, научить*. Но если глубже заглянуть в это слово, в его корень «каз», можно увидеть, что сам он состоит из приставки «к» и древнерусского слова «аз», что означает «Я». Не значит ли это, что *смыслом всякого научения, назидания и наказания* как одной из форм научения является *приближение к своему Я*? Но какому Я: наличному или духовному?

В приведенных примерах наказание было направлено на то, чтобы наличное Я ребенка соответствовало требованиям и ожиданиям родителей. Но те родители, которые стремятся к духовному воспитанию детей, проявляют свою строгость иначе.

Мне рассказали об одной православной семье, в которой одиннадцать детей. В доме посетителей поражал порядок, организованность и тишина: дети не кричали, не дрались, а спокойно играли или занимались своими делами. И на них никогда не повышали голос. Как же родители этого добились? Они относились к детям с любовью и уважением, каждый чувствовал свою важную и ответственную роль в семье. Но приходилось и наказывать.

Ребенок знал, что если он опоздает к обеду, то останется голодным, если придет позже с гулянья, на другой день он гулять не пойдет — и так во всем. Отчитывать и кричать в таких условиях нет необходимости.

Когда мать или отец в раздражении обрушивают свой гнев на маленького шалуна, они не учат его, а всего-навсего «самовыражаются», выплескивая на ребенка свои эмоции. Малыш может с самыми добрыми намерениями развинчивать часы, а с точки зрения родителей, это — трагедия, материальный ущерб. Их реакция может быть бурной и жестокой, если они в этот момент не сдержатся и не посмотрят на событие глазами ребенка, маленького исследователя. Лучше было бы спокойно отобрать часы или то, что от них осталось, и дать малышу другой предмет для исследования и развинчивания, приняв участие в его деятельности. Но выдержки и терпения не хватает.

Плодами таких «реактивных» наказаний становятся хитрость, лживость, притворство ребенка. Но самое тяжкое — враждебность и агрессивность. Они могут вымещаться на игрушках, растениях, животных, на сверстниках и, рано или поздно, на самих родителях.

Большинство родителей считают себя любящими. Они заботятся, тревожатся о детях, отдают им все лучшее, отказывая себе. Ребенок, особенно единственный, нередко — кумир в семье. Но любовь ли это? Может быть, ребенок — самая «любимая» собственность? Любить ребенка — значит поставить себя на второе место, а его на первое. Не идти у него на поводу, не уступать ему во всем: нужно перенести на ребенка центр внимания. Только при таком неослабном внимании можно научиться понимать его мысли, чувства, состояния. Это проникновение во внутренний мир ребенка, глубоко отличный от мира взрослого, становится началом живого общения с ним как с особой, *неповторимой индивидуальностью*.

Часто мы слышим: «вылитый отец», «копия — мать». Но вдруг в ребенке замечается нечто особенное, только ему свойственное: это проблеск его неповторимой индивидуальности. Все унаследованное и сформированное воспитанием образует наличное Я ребенка. Но проблески неповторимой индивидуальности говорят о духовном Я.

В портретах, принадлежащих кисти великих мастеров, удивляет и радует проникновение в сокровенную суть души человека, стремление показать его лик, очищенный от случайных, посторонних наслоений. Как бы ни походил ребенок на маму или папу, у него особая индивидуальность, свое лицо. Выявить эту индивидуальность и способствовать ее развитию помогает любовь, обращенная к духовному миру ребенка. Она сродни таланту художника.

Но такая любовь строга. Строгость необходима здесь, как резец скульптору, освобождающему вдохновляющий его образ от того, что его заслоняет, мешает ему выявиться.

Наказывая, родителям приходится проявлять твердость, настойчивость, верность своему слову. Научая детей выполнять правила общей семейной жизни, слушаться старших, преодолевать дурные наклонности, добросовестно выполнять свои обязанности, родители идут навстречу совести ребенка, которая укоряет за плохой поступок, обман, невыполненную обязанность и за всякое нарушение порядка общей семейной жизни. Наказание, таким образом, воспитывает ребенка не только в плане внешнего поведения, но развивает стыд и совесть.

Наказывая разбушевавшегося ребенка, мы помогаем ему *«прийти в себя»*. Наказание хорошо тогда, когда оно помогает остановиться, задуматься, раскаяться в плохом поступке.

Наказание же, которое не научает, по существу не является наказанием. Это всего лишь реакция гнева, раздражения, возмущения. Нередко она обрушивается на ребенка как снег на голову, и он не понимает, в чем его вина: с его точки зрения, ничего плохого в его поступке нет, он не может встать на точку зрения взрослых. Ему это прощительно, но непрощительно родителям, не способным встать на точку зрения своего ребенка.

Запреты «реактивных» родителей не обязательно выражаются в гнев и раздражении. *Тирания любви* для ребенка страшнее побоев. И многие родители постоянно пользуются этой властью любви для достижения своих дисциплинарных целей. А эти цели обычно идут вразрез с интересами развития личности ребенка. Тирания любви чаще исходит от матери и подавляюще действует на активность и развитие мужественного мальчика. Естественной реакцией на это, поначалу скрыто, становится сопротивление, протест, желание вырваться на свободу.

Праздник непослушания

На день рождения Валя подарил мне рисунок: страшный лохматый человечек с огромным пистолетом в кого-то стрелял. Его мама рассказала, что сейчас это — излюбленная тема сына, и на вопрос папы, кем он хочет стать, мальчик ответил, что хочет стать артистом, играть разбойников.

Я спросила Валу: «Почему — разбойников?» — «Потому что они очень хорошие». Ответ был такой решительный, что спорить было глупо. Мой собеседник отлично знал, «что такое хорошо и что такое плохо». Он уже освоил уйму книг, в которых красной нитью проходит мысль: «Быть хорошим — хорошо, а быть плохим — плохо». Откуда же у пятилетнего ребенка такой отрицательный идеал?

Недавно он спросил: «Откуда происходит Все?» Даже папа, окончивший два вуза, не мог ответить. Валя хороший человек, умный, добрый и справедливый. Когда он был совсем маленький, ему пришлось защищать кошку от собаки, которой он сам боялся. Однажды он даже бросился

драться с Петькой, который обижал его друга, а Петька — гроза всего дачного поселка.

Но драчуном и забиякой Валя никогда не был: наоборот, он очень не любит, когда дерутся. В детском саду он не прижился. Сначала ему там нравилось, но однажды он вернулся домой грустный и больше не хотел идти в сад. Выяснилось, что один мальчик его ни за что ударил. Потом он стал простужаться и радовался, что не надо идти в сад. Воспитательница сказала: «ребенок не садовый». Пришлось маме оставить работу.

Когда Валя идет с мамой за ручку, прохожие говорят: «Какая хорошая девочка!» «Я мальчик!» — обиженно протестует Валя. Он очень вежливый и воспитанный ребенок: «Пожалуйста... Спасибо... Простите, я больше не буду». Валя слушается маму и папу. Что его накажут или нашьлепают — это ерунда, он может не заплакать даже от укола. Но вот когда мама вдруг становится сердита, почему-то вдруг сразу не любит его и не хочет мириться, Вале становится очень плохо и даже страшно. Раньше он долго и горько плакал. А потом стал очень послушным, обо всем спрашивал маму: «Можно?» Маме даже надоело отвечать.

Слушаться тяжело: все-то ему нельзя, всюду он виноват. Залезать на дерево нельзя — упадешь, прокатиться с горки нельзя — разобьешь нос, снять свитер в жаркий день нельзя — простудишься, попадешь в больницу. И мальчик стал очень рассудительным и осторожным. Даже когда мама разрешает спрыгнуть с лесенки за руку, он не хочет: «Упаду, расшибу нос». Ему говорят: «Трусиска». Валя завидует Петьке: он смелый, на деревья лазает, со всеми дерется, никого не боится, взрослых не слушается. Валина мечта — побороть Петьку. Но с ним лучше не связываться, лучше сказать маме. Ему тогда говорят: «Ябеда». Нелегко живется ребенку.

Но однажды он устроил бунт: вдруг перестал слушаться. Я в душе обрадовалась: ребенок проявляет волю. Но тут и мне досталось. Сидим за столом, мирно беседуем, вдруг... От неожиданности опрокинула чашку с чаем: «Валя?!» Смущенные родители объясняют, что уже несколько дней в доме бедствие: ребенок начал щипать всех подряд. «Все ясно, налицо — скрытая агрессивность, насилие за насилие», — рассудила я в качестве «специалиста». Но мне лично не хотелось быть жертвой этой «закономерной реакции». «Давай договоримся, Валик, — предложила я, — как только ты меня ущипнешь, я тебе — щелчок в лоб. Такая у нас игра будет. Договорились?» Ущипнул — щелчок в лоб, посильнее, чтобы почувствовал. Ни слез, ни обиды: договорились, игра такая. Второй раз — то же. На третий — Валина рука протягивается и отдергивается. На четвертый — рука тянется и прячется за спину... Так при помощи этой нехитрой «методики» с дурной привычкой мы справились: больше Валя к ней не возвращался.

Пусть не подумают Валины папа и мама, что я осуждаю их за плохое поведение ребенка. Я-то знаю, как они стараются. Легко ли воспитать

единственного ребенка, сверхчувствительного, возбудимого, с активным темпераментом? Дать ему волю — будет своевольным, непослушным, распущенным; постоянно одергивать и наказывать — будет безвольным и пассивным. Как найти меру? Кто может научить этому? Мера всегда индивидуальна, нельзя ее научно вычислить, найти алгоритм: как, когда, насколько наказывать... Воспитание сродни искусству. У художника есть своя техника, правила, каноны искусства; но самое главное совершается в таинстве творчества. Когда оно свершилось, можно «поверить алгеброй гармонию», но самому творчеству эта алгебра не поможет. *Мера в искусстве воспитания — и самое главное, и самое трудное.* Но вернемся к Вале.

До «разбойничьей серии» Валя прислал мне рисунок, в котором заяц храбро делится в страшного волка. Я поняла: это он про себя. После зайца — разбойники.

Всякий скажет, если ребенку нравятся разбойники, это тревожный сигнал: следуя такому идеалу, он может вырасти хулиганом и даже правонарушителем. Да, но Валя не говорил, что хочет стать разбойником: он хочет играть разбойников на сцене. Но почему же все-таки разбойников? Потому что они сильные, ловкие, смелые! А почему же тогда не героев, не богатырей, не добрых молодцев? А потому что разбойники не боятся делать то, что запрещают. А Валя этого боится больше всего. Он хочет быть сильным, ловким, смелым, но ему нельзя лазать на деревья, кататься с горки и играть с Петькой. Разбойником он и не мечтает стать, потому что мама с папой не разрешат. Но играть разбойников на сцене; как папа играет в театре, — это можно: и свободой насладишься, и никто не накажет. Разбойник для Вали — идеал смелости, независимости от власти старших, выражение протеста против этой власти. За этим негативным идеалом стоит истинно духовное стремление к свободе и развитию мужества.

Попробуйте побыть хотя бы один день в роли вашего единственного ребенка — и вам захочется устроить себе разгрузочный день: «Праздник непослушания». Если в семье несколько детей, они найдут себе отдушину, да и родительский воспитательный пыл соответственно распределится. А тут он со всем запалом тревожности обрушивается на единственное любимое чадо, для которого это может оказаться непосильным. Как бы эта психическая нагрузка не привела к неврозу или еще более тяжкому душевному срыву. Хорошо, что у ребенка есть воображение и игра, где он может хоть в какой-то мере разрядить накопленное нервное напряжение.

За лето Валя вырос и возмужал. В деревне ему разрешили целыми днями играть с детьми без взрослых. Я попросила нарисовать, что он захочет. Валя нарисовал пузатого человечка, сверху — шляпа, на животе — пуговики: отсчитал по пять пальцев на каждой руке и в одну руку вложил шпагу. «Это — разбойник, — пояснил он. — Они мне очень нравятся». — «Какой же

это разбойник? — удивилась я. — Это же мушкетер!» — «Кто-кто?» — «Мушкетер: он ходит со шпагой, чтобы сражаться с разбойниками и спасать прекрасных дам». Валя чуть подумал и спокойно согласился: «Ну, пусть — мушкетер».

Я вспомнила прежний рисунок: страшный лохматый человечек в кого-то стрелял. Над головой разбойника улыбалось солнце: ничего, это пройдет, только, пожалуйста, разрешите Вале расти мужчиной!

Послушание доверия

Послушание послушанию разнь: есть послушание страха, а есть послушание доверия. Когда ребенок прислушивается к словам любимых родителей и исполняет их, он верит, что они лучше знают, что полезно, а что вредно для него. Ведь они учат тому же, чему научает их жизненный опыт: схватишься за утюг — обожжешься, сдвинешь со стола чашку — разобьешь и обольешься... А позднее — подведешь друга — потеряешь его, обманешь — будет мучить совесть... Послушание избавляет от многих ран, бед и ошибок.

Все беды человеческие начались с непослушания наших прародителей Адама и Евы. Они не послушались наказа Бога Отца своего, вкусив запрещенный им плод в райском саду, и были изгнаны из Рая. Отец даровал им свободную волю, мудрость, способность всем существам нарекать имена, т. е. проникать в суть вещей, доверил им сад Эдемский. Только об одном просил: не вкушать плода с древа познания добра и зла. Почему? Это воля Бога, и человеку не обязательно знать ее смысл, не все ему можно и полезно знать. Если есть любовь и доверие, это «нельзя» можно принять на веру, не допытываясь причины. Человек питался от Древа жизни, а Древо познания добра и зла лишило его райской пищи. Соблазн змия: «Будете как боги» — действует в душах людей, отпавших от Бога и творящих свою волю.

Непослушание Адама и Евы нарушило гармонию отношений человека и его Творца: пожелав стать равными Отцу, они лишились близости к Богу, стали смертными, погрузились в мир бедствий, страданий и зла.

Соблазн змия: «Будете как боги» — и поныне делает свое злое дело. Суть этого зла — в нарушении иерархии отношений.

Творение, вышедшее из подчинения Творцу, подобно организму, лишившемуся сознательного управления: его деятельность хаотична, беспорядочна, жизнь лишена цели и смысла, крах его неизбежен. **Закон иерархии — соподчинение низшего вышему** — действует во всякой организованной системе, как в механической, так и органической. Он лежит в основе строения человека, соподчинения тела, души и духа. Иерархична и психическая жизнь: если элементарные потребности и влечения не подчинены моральным, нравственным и духовным, человек не может называться личностью. В самом слове «порядочность» звучит иерархическая упорядоченность,

расположенность по рядам внутреннего строя души. Если нет этой иерархической упорядоченности, человек неупорядочен, он может пренебречь совестью, честью, законностью, приличиями ради своих корыстных или низменных желаний.

Иерархичность душевного мира предполагает послушание низшего высшему. Значит, **послушание — норма душевной жизни, основа душевного мира**. Без него — хаос импульсов, желаний и страстей. Их борьба приводит душу в смятение и расстройство.

Упорядоченность, гармония строя души образуются путем послушания ребенка родителям, которые руководят им. Если есть любовь и доверие, воля ребенка не насилуется, не подавляется, напротив, она укрепляется. Ведь послушание требует отказа от своих дурных импульсов и желаний. Для их преодоления требуется усилие воли. На основе послушания старшим возникает душевная иерархия. Напротив, непослушание, следование своим неупорядоченным импульсивным желаниям порождает слабоволие и бесхарактерность.

Следует различать свободу и своеволие, произвол. Свобода — проявление духовного Я, это — дар Божий в человеке.

В основе своеволия — наличное эгоистическое Я, не желающее считаться с другими, не признающее духовной иерархии и человеческих отношений. Своеволье разрушительно действует как в общественной жизни, так и в душевной жизни самого человека. Потому так важно воспитание послушания.

Грехопадение человека началось с непослушания, своеволия. Потому путь к Богу лежит через свободный отказ от своей воли, от своеволия, стремление следовать воле Божией. Люди, живущие сознательной духовной жизнью, ищут духовного наставника, умудренного духовным опытом, прося его руководства. На Руси такими духовными наставниками были старцы.

К оптинским старцам за советом, утешением, исцелением души и тела стремились все православные люди — и «простые», и «великие». Как дети, с открытой и доверчивой душой обращались они к старцу.

Вот как митрополит Вениамин (Федченков) в своей книге «Божии люди» пишет о старце Анатолии: «...Монахи и богомольцы вышли навстречу святой иконе по лесной дороге и, приняв ее, пошли обратно в монастырь с пением молитв.

Вдруг я вижу, как из нашей толпы некоторые отделяются от процессии и спешно-спешно торопятся в правую сторону. Через несколько моментов там уже собралась густая толпа народа, плотным кольцом кого-то или что-то окружившая. Из простого любопытства я тоже направился туда: в чем дело? Чтобы оставить икону Богородицы, нужна была какая-то особая причина к этому. Протискавшись немного к центру толпы, я увидел, что все с умиленной любовью и счастливыми улыбками смотрят на какого-то маленького монаха в клобуке, с седенькой, нерасчесанной небольшой бородой. И он тоже всем улыбался немного. Толпа старалась получить от него благословение.

И я увидел, как вокруг этого маленького старика все точно светилось и радовалось. Так милые дети встречают родную мать.

— Кто это? — спрашиваю я соседа.

— Да батюшка отец Анатолий! — ласково ответил он, удивляясь, однако, моему неведению.

...Что за чудо? Люди оставили даже икону и устремились к человеку. Почему? И ответ явился сам собою: святой человек тоже чудо Божие, как и икона, только — явное чудо. Святой есть только „образ“ Божий, воплощенный в человеке. Как в иконе, так и во святых людях живет Сам Бог Своею благодатью. И тут и там Сам Бог влечет нас к Себе Своими дарами радости, утешения, милосердия, духовного света».

Святость притягивает добрых людей. Взыскав духовного, они видят в старце полноту духовной жизни, к которой стремится их душа. В общении со старцем они обретают мир душевный, в нем раскрывается духовный лик приходящего. Послушание старцу отрадно, ведь его слово выражает волю Божию, и это послушание приобщает человека к райскому состоянию.

Но бывает и так, что послушание требует от человека отказа от самого желанного, от того, с чем он сросся, требует преодоления своего наличного естества. Это — крест, Голгофа на жизненном пути человека. Сын Божий крестной смертью Своей искупил непослушание прародителей человечества Адама и Евы. Он был послушен Отцу до крестной смерти. Поэтому у всего человечества есть надежда вернуться в свое первоначальное состояние сыновства Отцу своему Небесному.

Вот почему так важно послушание в воспитании ребенка, в пробуждении и росте его духовного Я.

Непонимание значимости иерархии отношений и, следовательно, послушания, характеризует «гуманистическое» направление педагогики и идейно связанной с нею «педагогики сотрудничества» с ее принципом «равноправия» учителя и ученика, воспитателя и ребенка. Речь об этом пойдет далее.

От урока к симпозиуму

Бесчисленные радиусы родительских проблем сходятся в точке решающего выбора: *монолог* или *диалог*? Для школьного учителя это выбор: *урок* или *симпозиум*?

Слово «симпозиум» в переводе с греческого означает «пир». Для древнего грека дружеское собрание за трапезой было наилучшим поводом для духовного пиршества — собеседования, спора, интеллектуального состязания. Наши научные симпозиумы — лишь слабый отголосок тех духовных пиршеств. Диалоги Платона живо отображают атмосферу таких дружеских встреч. Главный герой их Сократ обычно остается победителем; непринужденно беседуя с друзьями, он подводит их к разрешению проблемы и отказу от заблуждений,

на которых они настаивали. Сократ — Учитель, хотя он не учительствует, не возвышается над собеседниками. Единственная роль, которую он себе приписывает, — роль «повивальной бабки», помогающей рождению истины в человеке. Он не авторитарен, но почитаем, даже обожаем учениками, чувствующими его несомненное духовное превосходство. Сократа любят не столько за ум, сколько за правду, истину, которая живет в этом человеке. Поэтому слово его действительно, исполнено убеждающей силы.

К сожалению, наш школьный учитель призван не пробуждать истину в душе ученика, а сообщать ему информацию, содержание которой ему предписано; оно, как правило, не имеет отношения к реальным вопросам и проблемам, которые волнуют ученика. Учитель не обязан и не в состоянии прислушиваться к каждому ученику, их слишком много на уроке, но они должны его слушать и слушаться. Эта система требует *авторитарности*, рассчитана на нее. При отсутствии подлинного авторитета учитель вынужден силовыми методами «держат класс в руках». Одной из форм наказания служит отметка, она превращается в самоцель учения, вытесняя познавательную мотивацию. Избыток отрицательных эмоций, повышенная тревожность, массовость школьных неврозов — все это порождение урочной системы обучения.

На этом фоне призывы к формированию творческой личности звучат демагогически: одаренные, творческие дети вырастают не благодаря, а вопреки существующей системе образования; то же можно сказать и о творческом, одаренном учителе.

Личность, которая формируется существующей системой образования, прямо противоположна провозглашаемым идеалам и требованиям, предъявляемым учителю: воспитание трудолюбия, ответственности, честности и принципиальности и т. п. Урочная система обучения не решает задачи индивидуального подхода к ученику, и в то же время она индивидуалистична: каждый ученик отвечает сам за себя, получает свои отметки, учащиеся сидят рядом, но не учатся вместе, не добывают знания, не решают проблемы совместными усилиями.

Диалогический подход к воспитанию и обучению может разрешить существующие проблемы образования, но это зависит от того, будет ли в школе Учитель.

Тот «массовый» учитель, который сформирован авторитарно-монологической урочной системой, может быть успешно заменен существующими техническими средствами обучения: они не травмируют ученика, не повышают уровень его тревожности, не подавляют активности и не мешают проявлению индивидуальности.

Способны ли дети к самообучению? Многочисленные зарубежные исследования говорят о том, что оно идет гораздо успешнее в группе детей без доминирующего учителя, чем в обычных классах.

Американский психолог, основатель гуманистического направления К. Роджерс описал эксперимент Вильямса, проведенный в 1930 году с подростками-правонарушителями. Это были интеллектуально отстающие, безнадежные ученики. Вильямс предоставил им возможность самостоятельно учиться, разложив на столе книги, рассчитанные на разные интересы и уровни подготовленности, разрешил им вести себя свободно, только не причинять друг другу вреда. Сам он занимался лишь общением с теми, кто этого хотел, не делая попыток учить их. Результаты позволили Вильямсу сделать вывод, что такого рода самообучение приводит к наилучшему продвижению и умственному развитию учеников. Этот факт хорошо вписывается в концепцию гуманистической психологии, подчеркивающую роль самоактуализации личности. Сам К. Роджерс на основании своей педагогической практики сводит функцию учителя к роли «*фасилитатора*» (т. е. стимулятора, усилителя), содействующего раскрытию и реализации мотивов, потребностей и интересов группы и каждого ее члена. Его педагогические взгляды во многом поучительны для современной педагогики; поучительны потому, что они развиты опытным психотерапевтом, стремящимся к сохранению психического здоровья учащихся, отягощенных современными условиями воспитания в семье и школе.

Гуманистические идеи пронизывают «педагогику сотрудничества», «равноправия» учителя и ученика. Это движение увлекает сегодня наиболее активных и прогрессивных теоретиков и практиков нашей отечественной школы. Оно отвечает демократическим переменам в обществе. Усилия в направлении «сотрудничества» не могут не давать и практических результатов у энтузиастов этих идей. Но остается вопрос о принципиальном психологическом обосновании теории «равноправия»: ведь наука занимается существенными связями и закономерностями, ее выводы могут и не совпадать со «здравым смыслом», «зlobой дня» или гуманистическими намерениями. Сама результативность того или иного нововведения в педагогике, подтвержденная подсчетами успеваемости или экспериментальными и тестовыми показателями (как уже упоминавшиеся зарубежные исследования самообучения), может быть отражением вненаучных факторов: так, успешность обучения без учителя может свидетельствовать о низком уровне «массового» учителя, а не о высоком качестве самого метода самообучения и тем более не о пользе отмены учителя как такового.

Вспомним Сократа. Конечно, это образ очень высокий, но вполне человеческий, на него можно равняться.

Преимущество диалогического обучения — в обращенности к каждому ученику как неповторимой индивидуальности. Учитель занимает позицию **собеседника**, заинтересованного личным мнением каждого и уважающего это мнение, что располагает к свободе высказываний, спору, рождению новых проблем и открытий. Позиция собеседника превращает учителя из источника

информации и оценивающего контролера в ведущего участника творческого процесса. Авторитет учителя определяется не его должностью, а тем духовным потенциалом, который он сообщает коллективному творчеству, способностью воодушевить, пробудить каждого участника, умением оценить и использовать достижения (или проблески достижений), способствовать их возрастанию, актуализировать «зону ближайшего развития» каждого ученика. Такая работа с классом подразумевает сложную организацию многих индивидуальных голосов, их «полифонию». Ученики из анонимной однородной массы превращаются в значимых и ответственных действующих лиц, лично связанных с учителем — живым, непосредственным, естественным человеком, но старшим, опытным, знающим и умным. Мнение учителя лично значимо, его оценки и суждения могут обсуждаться и оспариваться так, что в итоге побеждает истина: и задача учителя не в том, чтобы победило его мнение, а в том, чтобы рождалась в человеке истина.

Сказанное об учителе и педагогическом диалоге перекликается с идеями свободного обучения К. Роджерса. Однако есть существенное отличие: Сократ в диалогах с друзьями-учениками не только фасилитатор, он, прежде всего, Учитель, ему есть чему научить их. Представим себе диалоги Платона без Сократа: симпозиумы превратились бы в разноголосицу интересных точек зрения, каждый ушел бы со своим мнением и чувством его непревзойденности. В еще худшей ситуации оказался бы оркестр, лишившийся дирижера (самоуправляющийся оркестр — это результат хорошей выученности, слаженности, а не ученическая ступень). Не чувство превосходства над учениками, а реальное превосходство знания и опыта необходимо личности, чтобы действительно быть Учителем. В этом принципиальное отличие педагогического диалога от диалога равноправных собеседников (друзей, любящих и др.).

Такой учитель нужен ученику и как образец, идеал, необходимый для становления личности. Таким образом и идеалом учитель может стать не вследствие «целенаправленного формирования личности учащихся», а благодаря тому, что *голос его включается во внутренний диалог ученика*. Этот эффект можно назвать «парадоксом воздействия». Обычное педагогическое воздействие подразумевает большую или меньшую степень давления, принуждения и в этом качестве является внешней силой, от которой ученик стремится освободиться в меру своей самостоятельности. Диалогическое общение индивидуализировано, и *чем меньше учитель стремится повлиять на ученика, оказать на него свое воздействие, тем сильнее его реальное влияние*, поскольку оно сливается с внутренним голосом собеседника, входит в его внутренний диалог и становится личностным достоянием.

В таком педагогическом диалоге разрешается задача «единства обучения и воспитания». Знания, полученные и добытые диалогически в собеседовании или споре, становятся личными *убеждениями*: они не нуждаются в заучивании.

Это снимает проблему контроля и оценки, отрицательно сказывающихся на познавательной мотивации. Разрешается также и проблема индивидуализма урочной системы обучения и соответственная проблема воспитания. Далее можно назвать проблемы активности, самостоятельности, ответственности — неразрешимые в условиях существующей системы образования.

Учитель стоит перед выбором педагогической позиции: идти ли ему проторенным монологическим путем, на который и рассчитана традиционная система образования, или решиться, наперекор системе, идти творческим путем диалогического общения. Педагогическая позиция консервативна, она трудно поддается перестройке. Героические усилия энтузиастов с трудом пробивают себе дорогу. И все же творчески работающие, ищущие учителя не перевелись в нашей школе.

Иллюзия «научного мировоззрения»

Диалогические принципы обучения и воспитания распространяются не только на характер общения, но и на само его содержание. Это содержание также должно быть не объектом, а субъектом, не мертвым, а живым. Так вот видит М. М. Пришвин цветок на лугу: «Я думал о маленькой гвоздичке, определившейся на лугу по образу солнца, и понимал ее существо как рассказ о солнце, исполненный выразительной силы, и через нее вернулся внутрь того круга, каким обведена природа моего тела и освоена моей личностью.

Мне казалось, что из этого круга заключенной природы можно выглянуть, как выглянула гвоздичка, и всю природу со всеми ее вселенными понять как свою собственную, и что вот такая ботаника, такая зоология и геология, и физика, и химия, такая „природа“ должна лечь в основу воспитания наших детей, а не учебники, составленные по частным догадкам ученых». Воспитать у ребенка действительно целостное мировоззрение — это и значит помочь ему «всю природу со всеми ее вселенными понять, как свою собственную». Такое мировоззрение не абстрактно, а образно, конкретно. Да и само слово «*мировоззрение*», т. е. воззрение на мир подразумевает *зримую образность*, а не понятийную абстрактность. Мировоззрение целостно и потому, что является синтезом чувства, разума и воли человека.

Такое видение мира дается благодаря «родственному» или «сердечному» вниманию, о котором Пришвин писал: «Друг мой, больше укрепляйся в силе родственного внимания к тварям земным, вглядывайся в каждую мелочь отдельно и различай одну за другой, узнавая личность в каждом мельчайшем даже существе, выходя из общего, показывай, собирай миллионы их и весь этот величайший собор живых людей выводи на борьбу против среднего должного».

«Принципы» лишены лица и равнодушны к лицам, обобщение убивает неповторимое, оно для него «случайно»: «Одна из моих тем, — продолжает

Пришвин, — то, что называется грех, есть пропуск жизненных единиц при обобщении, как при пахоте непрорезанные частицы поля — огрехи».

Наша школа, выполняя социальный заказ «формировать у учащихся научное мировоззрение», на протяжении десятилетий калечила сознание детей, обкрадывала их души, иссушала сердца. Да и что такое это «научное мировоззрение»? Разве возможна целостная картина мира, составленная по частным догадкам ученых? Научные достижения человечества велики и заслуживают уважения, но вся история науки говорит о бесконечной текучести, изменчивости научных представлений. Развитие наук, вопреки романтическим ожиданиям просветителей, идет не к созданию единой целостной картины мира, а к их дифференциации. Из пестрой мозаики научных данных совершенно невозможно выстроить целый и единый образ мира. Представители не только разных наук, но и специалисты в разных областях одной науки говорят на столь различных языках, что, подобно строителям Вавилонской башни, совсем не понимают друг друга. И подобно Вавилонской башне, рушится сама идея целостного научного мировоззрения. Пора расстаться с этой иллюзией.

Рационализм нашей системы обучения и воспитания убивает творческое начало в ребенке. Лишь одаренные, сильные натуры способны пробиться сквозь стену рационализма. Вот как, например, рассказывает П. А. Флоренский о своем детстве.

Родители старательно оберегали его сознание от всего таинственного и сказочного, стараясь воспитать его «научное мировоззрение»: «С охотой воспринимал я всяческие объяснения жизни, самые рациональные, впитывал их в себя; но в душе оставлял право думать, в конечном счете, наоборот, быстро раскусив некоторую прагматическую, в смысле рабочей, полезность рациональных объяснений, равно как их производность, условность и пустоту. Я быстро научился жить двумя умами: на поверхности — умом взрослых, приняв с легкостью законы логики, и в глубине — умом своим, детским...» Взор детской души стремился к таинственному, необъяснимому: «к существам очаровательным и благодетельным, к душам цветов, и птичек, и ручьев, к феям и эльфам...» Из глубины души ребенка возникали эти чудесные образы, а не из услышанных и прочитанных сказок и мифов. Да и сказки, как писал еще Гофман, «не оставили бы в нас такого глубокого следа, если бы в душе нашей не существовало самостоятельных, звучащих им в ответ в том же тоне струн».

И мне не раз приходилось убеждаться в том, что дети представляют мир двойко: от взрослых они усваивают рациональное представление о мире, но в глубине их души это мир сказочный и таинственный. Беседуя с шестилетними детьми после кукольных представлений, я увидела, что, непосредственно воспринимая сказку как реальность и ее персонажей как живых, они боятся признаться в этом взрослым: дети усвоили от них, что это

«понарошку», не в самом деле. Но почувствовав, что взрослый обсуждает происходящее на сцене как реальное, а персонажей как живых, они с радостью включаются в этот язык сказочного мира: цензура снята.

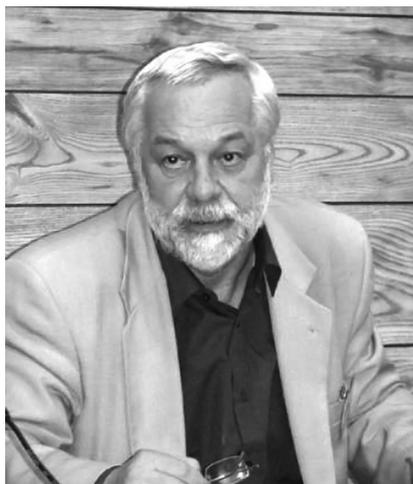
Подобные явления наблюдаются и в более позднем возрасте. Как пишет об этом С. Ю. Курганов, «сказочно-мифологический взгляд греков на мир близок третьекласснику, усвоившему от взрослых, что земля — шар, но тайно верящему в существование Деда Мороза».

Все это говорит о том, что, помимо усвоенных от взрослых понятий и представлений о мире и вопреки им, в душе ребенка живет самостоятельный таинственный мир. Он может быть «вытеснен» под давлением воспитания и обучения. Но вытеснение лишь обеднит и искалечит душу ребенка, лишит ее творческого потенциала.

Многие ученые писали о необходимости «двуязычия» сознания как основы творчества. А. А. Ухтомский говорил, что детский склад мировосприятия очень важно сохранить взрослому, но он «очень труден, требует постоянного напряжения, удерживается большим трудом, самодисциплиной, осторожным хранением совести». То, что легко ребенку, трудно взрослому. Значит, ему следует не только учить, но и учиться у ребенка. В наш рационалистический век это особенно важно для внутреннего равновесия, расширения сознания и его очищения. «Осторожное хранение совести» открывает вход в эту чистоту детского восприятия мира. Помните сказку Данилки о сове?

В каждом из нас живет «сокровенный сердца человек», о котором писал апостол Петр. И этот таинственный внутренний мир открыт четырехлетнему ребенку. Но достучаться до сердца взрослого человека порой бывает очень трудно.

Тревожно жить Сове в чужом дупле: нет мира в ее доме и в душе ее. И не найти ей покоя, пока не послушается она голоса своей совести.



**Виктор Иванович
Слободчиков**

Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства, президент ГАОУ ДПО «Калужский государственный институт модернизации образования», dir-irdorao@ya.ru



**Галина Анатольевна
Цукерман**

Доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, galina_zukerman@hotmail.com

МЫ, ВЗРОСЛЫЕ, И ОСТАЛЬНЫЕ ЛЮДИ

В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман

Проблема одинокой старости... Проблема распадающейся семьи... Проблема детского сиротства и беспризорности... Проблема молодежной субкультуры, вызывающе непохожей на традиционную культуру... Проблема школы, враждующей с учениками и калечащей их... Проблема оборванных традиций и преемственности... Проблема людской разобщенности, одиночества человека среди людей... Проблема неврозов — этой болезни человеческих отношений... И сколько еще знакомых каждому имен у нашей общей беды и утраты: мы потеряли полноту человеческой общности, цельности; а значит, и ценность совместной жизни, вне которой невозможно ни полноценное развитие детей, ни чувство собственной, личной полноценности у нас, взрослых.

Разрушено то, что связывало людей предыдущих поколений. Надежные уклады общинной жизни, старой деревни. Единство веры, даровавшее ощущение сплоченности довоенному поколению. И едва ли стоит надеяться, что все это поддается буквальному возрождению, восстановлению, что возможно возвращение к прошлому. Это — к сожалению для одних и к удовлетворению других — действительно, прошедшее. А беда настоящего в том, что на развалинах былых общностей не выросли новые, сближающие и связующие людей разных поколений, живущих рядом, но врозь, в одном месте, но не вместе.

Тоскуя по подлинной человеческой общности, страдая от разорванности, частичности, неполноты собственного существования, мы попытались вообразить себе такую современную жизнь, в которой эта разорванность преодолена

или хотя бы намечены пути к этому. Так родился замысел «Карты встречи поколений», которую мы начнем здесь постепенно разворачивать и описывать.

У вас может возникнуть подозрение: уж не утопия ли этот разговор о полноте совместной жизни в сегодняшнем «безумном-безумном-безумном мире?» Да, это утопия, но в точном, исходном значении слагаемых греческого слова: «и» — нет, «*topos*» — место. «Место, которого нет», но которое может быть построено, которое очень хочется построить; жизнь как *место встречи людей*. И мы настаиваем: *людей*, а не только родственников и соплеменников, однокурсников или «товарищей по работе», ибо *всякая* человеческая частичность скажется в ущербности, однобокости отношений.

Еще точнее определим жанр нашего рассказа: это *педагогическая утопия*, основанная на мечтательном допущении возможности педагогической эволюции человеческого общества. За этим допущением лежит предположение, что тот или иной *способ решения педагогических задач* становится важнейшим, если мы будущую судьбу нашей страны видим на пути эволюционных преобразований, а не «великих переломов» и «решающих скачков».

Сформулировав свой профессиональный символ веры, займемся более конкретными вопросами. Вопрос первый: на чьи плечи можно взвалить заботы о полноте и полноценности общественной жизни как условия полноты и полноценности развития каждого человека? Привычно-безличный ответ «За общую жизнь должны отвечать все» едва ли кого-нибудь устроит. Понятно, что в ряду поколений есть возраст, на который приходится пик ответственности: это *взрослость*, зрелость. Но что значит — *быть взрослым*?

Сразу откажемся от попыток хотя бы приблизительно определить тот паспортный возраст, с которого начинается взрослость. У одних она может начаться неправдоподобно рано, у других — вообще никогда. Столь же несостоятельными представляются нам попытки увязать наступление взрослости с какими-либо житейскими обстоятельствами. Поступление на работу и материальная независимость, вступление в брак и рождение детей — все эти приметы «взрослой» жизни приходят в голову одновременно с воспоминаниями о досадной инфантильности иных отцов семейства и неуместной ребячливости некоторых сослуживцев.

Для нас критерием взрослости является *ответственность* человека за жизнь собственную, неминуемо включающую жизнь многих ближних. Представление о ближних не ограничивается кругом родных, друзей и любимых. Ближние — это все те, кто так или иначе причастен ко мне, связан со мной, а значит, и зависим от меня. Заполненность круга ближних есть *мера* взрослости и ответственности человека. Красивый образ искомой полноты человеческой общности дал Т. Уайлдер в своей педагогической утопии «Теофил Норт»: «У человека должно быть три друга-мужчины старше его, три — примерно его возраста и три — младше. У него должно быть три старших друга-женщины, три — его лет и три — моложе. Этих дважды девять друзей я называю его Созвездием. Дружба

эта не имеет ничего общего со страстной увлеченностью или влюбленностью. Влюбленность — чудесное чувство, но у нее свои законы и свои пути. Ничего общего не имеют с дружбой и семейные связи, у которых свои законы и свои пути. Редко (а может быть, и никогда) все эти восемнадцать вакансий бывают заполнены одновременно... Зато, какое глубокое удовлетворение мы испытываем, когда заполняется пробел». Разумеется, суть образа не в мистическом числе «три», а в самой идее Созвездия.

Но как разглядеть эти пробелы и пустоты в спешке и суете повседневного существования? Кто они такие — старшие и младшие, без которых в нашей жизни образуются пустоты? И как их соединить, сблизить в Созвездие, а не в социальный механизм, где есть только большие и меньшие винтики, не в толкучку, очередь или марширующие шеренги?

Для ответа на эти вопросы рассмотрим характер нормальных отношений взрослых людей со всеми остальными поколениями. Слово «норма» в психологии развития используется не в общеупотребительном смысле. Для психолога «норма» — это не обычный, устоявшийся, обязательный для всех порядок вещей или тип поведения, а такой образ жизни, в котором могут реализоваться высшие, предельные возможности человека. Иными словами, норма — это *не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно для конкретного человека при соответствующих условиях*. И задача психолога — эти условия определить. Сию нетривиальную задачу мы и постараемся решить: определим условия *нормальных* (т. е. реализующих предельные возможности каждого возраста) отношений разных поколений.

Для начала выделим основные возрастные группы (подразумевая, прежде всего, психологический, а не паспортный возраст): *дети* (все дошкольники), *подростки* (младшие школьники и отроки), *молодежь* (юношество), *взрослые* и *старики* (люди преклонного возраста). Такое возрастное деление может показаться непривычным и даже грубым. Мыслимо ли соединять вместе бессловесных младенцев и дошкольников пяти-шести лет, первоклассников и отроков, вошедших в пору полового созревания?! Мыслимо, если за основу мы берем резкие, качественные различия в отношениях этих возрастных «групп» со взрослыми. Индикатором этих различий является инициатива¹.

На схемах стрелочками будет указано предпочтительное направление инициативы — ключевое в складывающейся системе отношений. Раскроем содержание каждой стрелочки.

I. Взрослые —————> Дети (дошкольники)

«Оживление и одушевление» — вот главный психологический смысл событий, происходящих с ребенком на протяжении всего дошкольного детства.

¹ От французского *initiative* — почин, побуждение к началу какого-либо дела.

За первые шесть-семь лет жизни дитя становится хозяином собственного тела и души, обладателем способностей свободно двигаться и говорить, соображать и воображать, чувствовать и сочувствовать, надеяться и стыдиться, желать и действовать, любить и творить, понимать и... Нет возможности составить исчерпывающий список всех тех душевных богатств, которые дошкольник осваивает, делает своими. Но неисчерпаемые способности души не врожденны, они не созревают в организме ребенка с неотвратимой постепенностью, как от апреля до сентября распускаются цветы в поле. Всё собственно человеческое маленький человек получает от других людей. Когда речь идет о дошкольнике, то этими другими людьми являются, в первую очередь, мама с папой и ближайшие взрослые.

Теперь вам, очевидно, понятен смысл стрелочки, обращенной от взрослого к ребенку-дошкольнику. Основная инициатива во всяком взаимодействии с дошкольниками принадлежит взрослому, который, вовлекая ребенка в новые сферы интересов и опыта, буквально выращивает в детском организме телесные и душевные способности, позволяющие ребенку соучаствовать в общей жизни со взрослыми. Посвящение, приглашение, включение, допущение ребенка в различные сферы жизнедеятельности — вот основная педагогическая работа взрослых в отношении дошкольников. Существенно, что и побуждение (пробуждение) к каждой новой области жизни (чувств, мыслей и действий), и руководство (буквально: вождение рукой за руку), и полнота самостоятельности (не говоря уже о полноте ответственности) практически никогда не принадлежат самому ребенку.

От полной беспомощности и зависимости к частичной, но уже изрядной самостоятельности — такой путь проходит ребенок от рождения до порога школы. И если для родителей самостоятельность (т. е. привычка полагаться на себя, доводить начатое дело до конца и не изменять своим принципам) есть важнейшая культурная ценность, то к концу дошкольного детства их ребенок может обрести бесценные дары: творческую инициативу, некапризную волю, спокойную веру в свои возможности, которую не следует путать с самоуверенностью (самонадеянностью). Такая одаренность вовсе не удел избранных натур. Это *возрастная норма* развития дошкольников. И ее убедительные проявления мы обнаружим (если присмотримся) в детской игре — своеобразной школе ребячьей талантливости, инициативности, социальности, а также школе самообладания и самовыражения. Заметим, что старшие дети, играющие «по-настоящему», начинают обходиться без участия и помощи взрослых и демонстрируют при этом незаурядные способности к независимым от взрослых замыслам, решениям, действиям, оценкам и суждениям.

Какова дальнейшая судьба детской самостоятельности, уже оформившейся на границе школьного возраста? Разумеется, школьники (если их не слишком *вышколивать*) продолжают играть; этот источник детской самостоятельности не иссякает. Но как ее подхватывает и развивает школа?

А вот как: обрушивает на учеников потоки регламентаций, правил и норм и требует от ребенка, прежде всего, строгого исполнения всех предписаний. Правильно сидеть и стоять, правильно писать и считать, правильно рассуждать и даже правильно чувствовать — *подчинению* всем этим правилам школа начинает учить детей, уже имеющих немалый личный опыт *разумного* и *самостоятельного* поведения.

Так образуется странная ситуация: школа на несколько лет (и каких — лучших лет!) подавляет детскую инициативу, способность к творческим усилиям, интеллектуальную самостоятельность. А потом, к двенадцати-тринадцати годам жизни своих подопечных, не знает, что ей делать с бунтарским взрывом этих подавленных сил. Но поистине губительно эта странная ситуация сказывается на судьбе здоровой детской любознательности. Увы, кто не наблюдал: вместо того, чтобы за годы учения развиться в ненасыщаемую познавательную потребность, детская любознательность в школе угасает. И воскресить ее удастся очень редко: *отдельным* учителям у *отдельных* учеников и лишь в отдельных старших классах. А дома родители, идя на поводу у сложившихся школьных требований и вслед за школой *добиваясь* (не обязательно битьем) от маленьких учеников старательной исполнительности, вырастают через три-четыре года либо бунт (если детская самостоятельность не подавлена), либо глубокую апатию, раннее разочарование в себе и в жизни и плачевную неспособность принимать собственные решения.

Этот мучительный для родителей разговор (ибо о многом нерадостном он напоминает) мы затеяли для того, чтобы сформулировать принцип нормальных отношений взрослых с подрастающими, доросшими до школы детьми. Вести себя правильно (т. е. по правилам культуры этической, эстетической, правовой) подростки еще не умеют. Но они уже умеют *вести* себя, а не только быть ведомыми — управляемыми, опекаемыми, обучаемыми. Следовательно, со вступлением детей в школьную жизнь должен (по норме развития) принципиально измениться характер взаимодействия взрослых со школьниками.

II. Взрослые ←———— Подростки (младшие школьники и отроки)

Взрослый по-прежнему открывает подрастающему ребенку новые области жизни, вводит его в сферы науки, искусства, культуры, общения, но теперь взаимодействие должно строиться и развиваться с прицелом на мотивацию и инициативу самого подростка. Роль взрослого состоит теперь в деликатном, ненавязчивом, а иногда и анонимном стимулировании ребячьих инициатив, в создании условий для их зарождения, оформления и осуществления. На схеме стрелочкой, направленной от подростка к взрослому, зафиксировано изменение педагогической стратегии взрослых в отношении с подрастающими детьми. Если применительно к дошкольникам речь шла

о введении в жизнь и ведении по ней, о *руководстве*, то теперь мы заговорили о поддержке (под локоток!) или о подстраховке. Образ стража, стоящего «над пропастью во ржи» (аллегория Джерома Д. Селинджера), по которой бегают пацаны, о ней не ведающие, — вот точный образ взрослого отношения к подросткам.

Как вообразить себе такую школьную жизнь, в которой изрядная инициатива принадлежит не взрослому, а ребятам? Не надо перенапрягать воображение, можно просто посетить школы, работающие по системе Иванова, Макаренко, Сухомлинского и других педагогов, практикующих реальное детское самоуправление, в котором вместе со взрослыми участвуют все — от подготовишек до выпускников.

Как вообразить подлинную инициативу детей на уроке? Можно побывать в классах, где во время занятий практикуется групповая работа учеников, и прислушаться к групповой дискуссии. Большую часть школьных «организационных проблем» дети, приученные работать сообща, оказывается, могут разрешить сами. А там, где они заходят в тупик, испытывают дефицит информации или не могут прийти к единому мнению, ребята призывают на помощь учителя.

III. Взрослые \longleftrightarrow Молодые люди

Язык, который древнее и мудрее говорящих на нем, подсказывает нам коренное отличие молодости от предыдущих возрастов: подростки — это *подрастающие дети*, а молодежь — это *молодые люди*. Юность и молодость — это возраст допустимости со стороны взрослых и жизненной необходимости для молодых подлинного, не лицемерного партнерства: со-трудничества, со-творчества, со-переживания в построении совместной жизни. На взаимодополнение инициатив и равноправие отношений указывает двунаправленная стрелочка на схеме. Что же касается предыдущих возрастов, думается, пора оставить сентиментальные, прекраснодушные разговоры о так называемом равенстве детей и взрослых. Не следует путать безусловное, безоговорочное уважение к личности ребенка с равной мерой ответственности и самостоятельности, разделить которую со взрослым не готов и не стремится ни дошкольник, ни младший школьник, ни отрок, как бы рьяно он не самоутверждался.

IV. Взрослые \longleftrightarrow Люди, достигшие старости

Среди людей преклонного возраста в своей предельной выраженности, искренности и чистоте проявляется та форма отношений с ближними, которую следовало бы принять за образец всем людям старших возрастов. Это — *бескорыстная забота*. Самым верным и достойным зрелости ответом

является *благодарность*. В отношениях взрослых со стариками мы не увидим стремления к симметричности: каждая сторона вносит в них нечто свое — то, чем, как правило, не обладает другая. Поэтому на схеме они показаны двумя разнонаправленными стрелочками, каждая из которых подразумевает по-своему участливое отношение без расчета на взаимность и вознаграждение. Коротко говоря, повзрослевшие дети ухаживают за недужными родителями не для того, чтобы иметь в доме лишние рабочие руки, а пожилая мать помогает дочери по хозяйству вовсе не в качестве компенсации за бесплатный стол и кров. Участие, забота и благодарность есть *норма* взрослых взаимоотношений. И чрезвычайная редкость проявлений этой *нормы* указывает лишь на *ненормальность* нашей жизни.

Впрочем, и другие намеченные здесь нормы заметно не совпадают с реально существующими и ставшими привычными формами отношений между людьми. Пожалуй, в наименьшей степени это относится к дошкольникам, в воспитании которых взрослые более или менее удерживаются в роли инициатора и руководителя. Правда, зачастую и здесь сверхценные упования на раннюю самостоятельность или ложно воспринятые идеи ненавязывания ребенку воспитательных программ приводят многих детей либо к беспризорности, либо к нервным срывам. Срывы возникают там, где детям предъявляются завышенные требования ответственности и самостоятельности по формуле: «Но он же должен к пяти годам...» Беспризорность и опустошенность, а вернее, незаполненность внутреннего мира ребенка — результат самоустранения взрослых, решивших не навязывать себя, оберегающих «драгоценную детскую самобытность» даже от собственной родительской любви и заботы.

А вот младших школьников, увы, принято рассматривать и растить скорее как дошкольников: в положении избыточной зависимости от взрослых. Схема же трактует этот возрастной этап как противопоставленный дошкольному детству и сближенный с отрочеством — временем поиска своего «я». Основание для такого сближения коренится в возрастной возможности младших школьников сделать (если школа не станет этому препятствовать) первые и очень важные шаги к настоящему саморазвитию.

Возможности саморазвития детей заложены в той самой учебной деятельности, в которую погружаются младшие школьники. Только важно понимать, что продуктом учебной деятельности являются не прочитанные учебники и исписанные тетрадки, а те способности и умения, которые складываются у ребенка в ходе учения. Нынешняя школа (худо-бедно) делает ребенка способным и умелым, но так, что он сам этого не замечает. Потому что обычная школа устроена так, что она занимается развитием детей, а ученики при этом собственным развитием не заняты. Но возможна (вспомните Ш. Амонашвили) иная школа, в которой ребенок не только замечает свою умелость и неумелость, но еще и сам стремится стать умелым, знающим,

способным, попросту — хочет учиться и успевать. А поддержать его в этом благом стремлении — дело педагогической техники.

Провозглашенное в рамках нашей нормативной схемы безоговорочное равенство прав и обязанностей молодежи и взрослых также противоречит обыденному сознанию, определяющему молодость как пору неполной зрелости и ограниченной ответственности, закрепленных и юридически, и экономически, и обывательски: «Молод еще, сперва выучись!» Но именно ориентация на жесткое возрастное неравенство, связанная с недоверием или желанием оградить от трудностей реальной жизни («нам было трудно, пусть хотя бы они поживут»), и приводит в результате к инфантилизации молодости, к отчуждению молодежной субкультуры, к формированию иждивенческих тенденций. Тогда как уже имеющиеся (правда, уникальные) прецеденты равенства, подлинного вовлечения и посильного участия молодежи в трудовой и общественной жизни старших свидетельствуют об одном: только так юность живет полноценно, не застрекает, не заикливется на себе самой и не переламывается в угоду несовершенному миру взрослых. Следовательно, узаконивая неравенство молодости и взрослости, мы путаем причины и следствия.

Особо следует рассмотреть переходы с одной возрастной ступени на другую. Резкого сдвига здесь, как правило, не бывает. Прежний тип взаимодействия не отмирает по мере взросления ребенка. Более того, отмирание или резкое сужение прежних отношений со взрослыми приводит к ущербу, к аномалиям развития на новой возрастной ступени. Так, отрок не сможет исчерпать щедро отпущенные его возрасту возможности самостоятельного поиска себя, если не будет иметь надежных эмоциональных «тылов», если прервется или оскудеет близость с родителями, сложившаяся в дошкольный период, благодаря которой он вновь и вновь получает бессловесное подтверждение безусловной ценности своего существования. Детские отношения с родителями на всю жизнь остаются источником доверия к миру. А человек, не питающийся от этого источника, обязательно имеет свою «ахиллесову пята», точку незащищенности, в которую может быть поражен насмерть. Но, в отличие от дитяти, отрок все (включая погружение в материнскую заботу и привлечение отцовской солидарности) стремится делать по собственной инициативе и в выбранное им самим время и уклоняется от направленных на него инициатив взрослого.

Итак, каждая последующая форма отношений растущего человека с миром взрослых не отменяет и не заменяет предыдущие формы, а лишь дополняет и обогащает их. Прежнее становится основой для настоящего, а настоящее является «окном» в будущее. Готовность принять новые, более сложные формы взаимоотношений зарождается внутри предыдущих возрастов. Благоприятной средой их зарождения являются группы сверстников. Так, лучшим местом для оформления инициативности ребенка становится

группа совместно играющих детей — именно здесь дошкольники впервые обретают личный опыт соподчинения и лидирования, разногласия и согласия. Накопленный ребенком в игре и общении со сверстниками потенциал инициативности впоследствии разворачивается на все основные сферы отношений школьника. Да и юношеское стремление занять равноправную позицию среди взрослых вызревает в предыдущем возрасте — в отроческих компаниях, порождающих автономную (не заимствованную напрямую от взрослых) мораль и ценность товарищества. Вот почему полноценное общение со сверстниками является необходимым условием нормального развития ребенка. Мир сверстников — это идеальное место для проверки своих сил и апробации механизмов будущих отношений с миром взрослых. И если взрослые умело и бережно организуют детское сообщество, то им будет куда внести семена будущего.

Мы рассказали о нормальных отношениях между живущими рядом поколениями весьма односторонне, определив лишь главное направление инициатив в построении этих отношений. Рассуждая об общем характере отношений, мы ничего не сказали об их содержании. Поэтому наше повествование продолжит рассказ о позициях взрослых в их взаимодействии с людьми других возрастов.

Лица и маски

Продолжим разговор о таком устроении и образе совместной жизни, когда люди разных поколений чувствовали бы, что жизнь эта наполнена, осмыслена, значима и едина в гармонии связующих ее нитей-отношений. Подобная общность видится нам *образовательной*, т. е. продуктивно решающей, прежде всего, педагогические задачи. «Озадачены», задеты педагогическими проблемами все люди без исключения. Но не все еще догадались, что причиной многих тревог, раздражений, неудач являются именно педагогические трудности в отношениях с собственными детьми или родителями, товарищами или соседями, соратниками или оппонентами, а главное — с самими собой.

Как мне достойно жить среди людей? Это ведь — *педагогический* вопрос, проблема непрестанного ученичества у жизни, которая всегда нова и всегда не завершена, если есть стремление стать лучше. И столь же неисчерпаем вопрос, прямо или косвенно звучащий при каждой человеческой встрече: «Кто ТЫ?» (или — при встрече с собой: «Кто Я?»).

О чем вы рассказываете в ответ на заданный или подразумеваемый вопрос «Кто ты?» — об истории своей семьи или об отдельных пунктах биографии, выделенных анкетой, о своих бедах или победах, о чертах своего характера или о своих убеждениях, занятиях, вкусах, привязанностях, достижениях? Где вам проще отвечать на этот вопрос — в отделе кадров, в дружеской

беседе, в бессонном споре с собой, в ночном разговоре со случайным попутчиком, на деловых переговорах или на исповеди?

Если, говоря или думая о себе, вы стремитесь ответить на мучительно трудный вопрос «Кто ты?», а не уйти от ответа в штамп, иронию или раздражение, то так или иначе вы опишете свое место в жизни среди людей, характер отношений с ними, свою особенную картину мира и себя в этом мире.

Место человека в жизни может быть выбрано, найдено, завоевано *им самим*, по его собственной воле. А может быть — *задано, навязано, предписано* ему волей случая, рождения, добрых или злых обстоятельств. Так, мальчику, родившемуся дворянином, был заранее предуготовлен достойный его положения в миру образ жизни: образ мыслей, чувств и действий. И отказ от этих заданностей, выбор иного способа поведения и иного пути всегда был связан с «потерей лица», изгнанием, остракизмом.

Это различие свободного выбора и выбора, заданного внешними обстоятельствами, нужно нам для того, чтобы яснее увидеть сегодняшнюю педагогическую ситуацию. Сейчас от укладов жизни, в которых человек с рождения попадал в сословную, социальную и профессиональную «нишу», остались лишь осколки воспоминаний. Правда, еще не изгладились в памяти (и не только в памяти) времена, когда всем многообразием экономических, идеологических, культурных отношений людей стремилось распоряжаться государство. Освобождая человека от личной ответственности, тоталитарная власть решала, кем именно («Родине нужны летчики, покорители целины, строители БАМа») и каким («Страна требует — будь сильным, смелым, ловким...») каждому следует быть. А если у гражданина оказывалось собственное и отличное от господствующего мнение, например — «жить по совести», то могла последовать такая ответная реакция, как «он не в себе».

И пусть сегодня многое изменилось, жизнь отнюдь не стала проще и легче. И мы стоим перед необходимостью выбирать для себя и своих детей те пути взросления, которые ведут к свободному, самостоятельному, осмысленному и ответственному определению места в жизни, позиции в отношениях с людьми. *Позиция* — это наиболее целостная характеристика поведения человека, отвечающего за собственную жизнь. Но занять позицию невозможно раз и навсегда, в каждой точке существования вновь и вновь возникает *необходимость выбора*.

Позицию мы свободно выбираем. Но эта свобода существенно отличается от произвольности при выборе платья, места отдыха или блюд в ресторане. «На том стою и не могу иначе», я ни при каких обстоятельствах не способен не делать того, что делаю» — такова формула выбора жизненной позиции.

«Я могу это делать, а могу (в иных обстоятельствах) и не делать» — таков принцип ролевого поведения. По этому принципу строится игра и у детей, и у взрослых, по окончании которой партнеры решают, что им делать дальше: продолжать эту игру, играть в другие игры или вовсе не играть. Сходным

образом разыгрываются и так называемые социальные роли или маски, которые иногда носят люди, ставшие заложниками или жертвами обстоятельств, но отчасти сохранившие способность свободного поиска себя, собственного лица.

Татьяна Ларина в последней главе романа «Евгений Онегин» описана А. С. Пушкиным так, как будто он специально иллюстрировал основные положения теории социальных ролей:

Как изменилася Татьяна!
Как твердо в роль свою вошла!
Как утеснительного сана
Приемы скоро приняла!

Такой видит Онегин княгиню в обществе. А вот — дома, наедине с собой:

О, кто б немых ее страданий
В сей быстрый миг не прочитал!
Кто прежней Тани, бедной Тани
Теперь в княгине б не узнал!

Раздвоение, несовпадение «Тани» и «Княгини» в разных ситуациях, в разных системах отношений — очевидно. Вплоть до самопризнания во внешнем, навязанном («*Меня с слезами заклинаний Молила мать...*») характере светской роли:

А мне, Онегин, пышность эта —
Постылой жизни мишура.
Мои успехи в вихре света,
Мой модный дом и вечера.
Что в них?

Принципиальное различие позиции и роли необходимо нам для более четкой постановки педагогических задач. Не будем агитировать, просто сознаемся: лично нам хотелось бы избавить себя и детей от ролевой раздвоенности жизни, когда человек ясно различает, как *надо* (кому-то — начальнику, учителю, государству) и как *хорошо* (мне). И такое различение-раздвоение может одолеть человека непростительно рано.

Итак, мы уделили достаточно внимания тому, чтобы слова, поставленные в заглавии («Мы, взрослые») произнести теперь со всей взрослой определенностью: «Кто же такие — Мы (я, ты, он, она...)?» Мы — *взрослые*, переживающие личную ответственность за построение человеческой общности, в которой возможна полноценная совместная жизнь всех поколений. Мы — это люди, обладающие собственной жизненной позицией, стремящиеся к свободному, самостоятельному определению своих отношений с историей, с культурой, с окружающими и того же желающие остальным людям. Мы обращаемся ко всем, любящим Родину и свой родной дом уже не только любовью детской, не ведающей себя, но зрелой любовью преемника, созидателя, хозяина, защитника.

Сколько же их, жизненных позиций? Так многосложна и многообразна наша жизнь, что может подуматься: все не перечислить, считать не пересчитать. Но мы попытаемся выделить *основные* — те, что обращены к детям.

Первое основание для такой классификации: жизнь человека, с одной стороны, определена культурой, с другой — не сводима к культуре, проживается и переживается непосредственно. Поэтому первое разделение позиций взрослых — на позиции «культурные», связанные с сознанием, бережением и передачей культуры другим поколениям, и позиции «бытийные», связанные с выращиванием, переживанием и сохранением непосредственного ощущения радости жизни, ее ценности и возможной полноты. Второе основание для классификации позиций взрослых, в сущности, уже названо. Что бы ни составляло основу и смысл взрослой жизни — культурное достояние или достоинства непосредственного бытия — в воспитании детей взрослые стремятся либо к передаче им собственной жизненной позиции, либо помогают ребенку вынашивать свою жизненную программу, обретать свое лицо, определяться в своих приоритетах, смыслах и отношениях (таблица 1).

Т а б л и ц а 1

Педагогические позиции

Позиции	Бытийные	Культурные
<i>Продолжение себя в Другом</i>	РОДИТЕЛЬ	УМЕЛЕЦ
<i>Поддержка самобытности Другого</i>	МУДРЕЦ	УЧИТЕЛЬ

Эти четыре позиции мы считаем базовыми, не сводимыми друг к другу. Нам даже кажется, что из этих четырех «элементарных частиц» составлена вся материя общения, совместной жизни детей и взрослых. В таблице они обозначены легко узнаваемыми символическими именами. Но узнаваемость эта обманчива: в «чистом виде» педагогические позиции не воспроизводимы.

Вы встречали женщину, подчинившую материнству всю свою человеческую сущность? Реальной женщине почему-то хочется еще чего-то (не в ущерб, конечно, а в дополнение материнскому чувству): женского счастья, творческого самовыражения, профессионального признания, материального благополучия и активного отдыха.

Пожалуй, можно вообразить умельца, который свои основные отношения с миром связал с ремеслом. Но это образ крайнего чудака, некий счастливый или несчастливый вариант Акакия Акакиевича...

Различные сочетания базовых педагогических позиций помогут нам разобраться, кто же мы *реально* есть в *реальных* отношениях с детьми. Строя совместную жизнь, нелишне представить себе состав и пропорции исходных

элементов, иначе в итоге может получиться не то, что задумано. Можно, конечно, вслепую, вместо борща ненароком сварить компот, но можно получить и нечто несъедобное или даже ядовитое.

Нам хотелось вывести хотя бы начальные условия полноценного, гармоничного, неущербного взросления. Выделив вот эти «элементарные частицы» общения детей и взрослых, мы, по сути, назвали и условия. Встреча с «родителями» дарит человеку непосредственную радость существования, переживание самоценности жизни, способность жить настоящим, а не только готовиться к настоящей жизни. Встреча с «мудрецом» дарует способность найти, создать, усмотреть в общечеловеческой (а потому — ничьей, безличной) сокровищнице жизненных ценностей свое собственное сокровище, свет и богатство собственной души.

Если взрослые в «бытийных» позициях дают нам силы встретиться с настоящим (с каждым «сегодня, здесь, сейчас») и с вечностью (Монтень говорил: «... Вся мудрость и все рассуждения в нашем мире сводятся, в конечном итоге, к тому, чтобы научить нас не бояться смерти»), то взрослые в «культурных» позициях помогают нам стать достойными прошлого (приобщиться к общекультурному наследию) и не бояться будущего (обрести способность браться за новые задачи, которых возможно не было в опыте прежних поколений).

Впереди увлекательная беседа о том, как взрослые встречаются и общаются с детьми, подростками, молодежью и людьми старших возрастов. Чем они могут быть заняты и что из этого получается? Но прежде давайте подробнее рассмотрим исходные педагогические позиции

«Родитель» и «мудрец»... Смысл этих позиций кажется общепонятным. Но пробуем дать определение — и для выражения сути не находим исчерпывающих слов. Попытаемся же уловить искомую суть, сопоставив «бытийные» позиции с позициями культурно-деятельностными. «Умелец» и «учитель», оба — искусные проводники культурных эталонов и правил. «Умелец» — это тот, кто погружает ребенка в совместное действие и учит действовать. «Учитель» — тот, кто разрывает плотную ткань действия, высвобождая фазу чистого обучения, ориентировки в том — «что?», «как?» и «зачем?» надо делать. Он учит не действовать, а ориентироваться в действительности, предварительно анализировать, прогнозировать, планировать, подготавливать и организовывать действия. Встреча с «умельцем» формирует в ребенке такого же умельца — к концу этой встречи взрослый и ребенок станут равны в своей умелости. Такое конечное тождество не предполагается при встрече ребенка с «учителем». «Учитель» — это тот, кто способен учить кого угодно, правда, не всему, чему угодно (по крайней мере в сегодняшнем, специализированном мире, утратившем энциклопедическую универсальность). А результатами своих трудов «учитель» удовлетворяется в том случае, если его ученик будет способен учить себя (и только себя), но зато чему угодно

(угодно ученику). И так, «умелец» формирует «умельца», а «учитель» воспитывает «учащегося» (учащего себя).

Позиция «учителя» полезна там и только там, где обучение делу отделяется от самого деланья, где есть необходимость периодически доучиваться и переучиваться. «Учитель» и нужен для того, чтобы, стоя на границе обучения и дела, удерживать ученика в состоянии учения, ориентировать его на способы действий, а не на результат. «Учитель» обращает ученика к исполнению лишь с одной целью: чтобы ученик мог выяснить — освоил он конкретное дело (тогда учение можно заканчивать) или стоит еще подучиться.

У «умельца» все наоборот: неумелый, приходя к нему и упражняясь рядом с ним, погружается в умелость. Сам «умелец» ничему специально не учит. По сути, ему удается совмещать две вещи: добротнo делать свое дело и при этом делать его так выразительно, что все время видно, как и что он делает, как будет правильно, а как — неправильно.

Разницу позиций «умельца» и «учителя» покажем на простом примере: как каждый из них помогает детям полюбить чтение. Знакомство ребенка с «умелым читателем» возможно благодаря семейным чтениям, когда домочадцев единит не только эмоциональная привязанность друг к другу, но и общий интерес к книгам. Ребенок просто погружается в эту атмосферу, становится причастен той жизни, где по вечерам *«люди собираются в кружок и тихо рассуждают, каждый слог дороже золота ценя при этом»*. Общение «умельца» с маленьким читателем начинается как бы на равных с приглашения: «садись рядом и слушай, ты все поймешь». Главный рецепт «умельца» в этой ситуации: «Хотите, чтобы ребенок потянулся к чтению? Читайте вместе с ним книгу, от которой вы сами получаете наслаждение!»

«Учитель», в отличие от «умельца», специально стремится показать ребенку ценность чтения как одного из основных способов приобщения к культуре. А для этого книга должна стать желанным собеседником ребенка. Начинаящего читателя надо научить распознавать авторский посыл и включать реплики полюбившегося автора в строй собственных размышлений о жизни. Проблематизация, дискуссия, анализ — вот главные методы «учителя». Общение юного читателя с «учителем чтения» начинается с обескураживающего открытия: ученик обнаруживает, что он по-настоящему и не понимал автора, т. е. читал, но не умел прочесть.

Не будем спорить о предпочтениях: как лучше помочь своему ребенку полюбить книги, каждый взрослый решит сам. Если в вас «умелый читатель» значительно преобладает над «учителем», то скорее всего вы погрузитесь с ребенком в многолетнее совместное чтение, но не станете «поверять алгеброй гармонию» и анализировать прочитанное, не коснетесь проблем литературоведения и истории словесности. Если же «умелец» и «учитель» пребывают в вас в мире и согласии, то ни один из способов воспитания читателя не будет вам чужд.

Приобщение детей к культурным нормам, вооружение их средствами и способами работы (практической, умственной, организационной) — вот главная цель и результат усилий взрослого в «культурных» позициях. В обеспечении ребенку душевного благополучия, непосредственной радости и жизненной укорененности состоит смысл и главный итог пребывания взрослого в «бытийных» позициях.

Позиция «родителя» тяготеет к тому, чтобы взрослые повторялись в детях. Это не означает стремления буквально воспроизвести в новом человеческом существе все отцовские и материнские особенности. Однако же, многое в родительском поведении, начиная от радостного узнавания в младенческом личике маминых глаз и папиных черт, кончая гордостью за сына и дочь, воспринявших и воплотивших родительские добродетели, указывает скорее на желание продолжать себя в ином, нежели породить отличающееся от себя иное. Дальновидные родители склонны к передаче ребенку качеств и достоинств доброго семьянина, способного унаследовать и понести традиции рода. Впрочем, педагогическую позицию «родитель» не стоит замыкать на сугубо семейных отношениях. Существует разлитое родительское отношение взрослого к ребенку и вообще человека к человеку, нацеленное на воплощение теплого чувства близости, сродства с людьми, миром, с самой жизнью, на обеспечение базового доверия миру, как основы жизненной энергетики и стойкости.

«Мудрец» (в отличие от «родителя») воздерживается от соблазнов уподобления себе, ибо твердо знает, что каждый неповторим. Человеческая уникальность — вот лейтмотив его общения с людьми. Суть его участия — помочь каждому открыть основы самоуважения и доброго отношения к окружающим (и не в абстрактно-умозрительном виде, а в условиях живого общения, в драматургии конкретной судьбы). И какой бы скверный не пришел человек к «мудрецу», он будет принят, понят и освобожден от греха уныния. При этом не всякий «мудрец» утешит ласково-снисходительно; его отклик может быть и бичующим. Но, обличая неискующего, «мудрец» не отвергает его, разоблачив, не выставляет нагим на суд толпы, а поворачивает к самому себе, открывает человеку его истинное лицо, помогает ему найти сокровища в его собственной душе, смыслы в собственной жизни. И человек обретает свое назначение и достоинство и преображается, ибо «мудрецу» дано «выпрямлять» трость надломленную.

«Мудреца» мы склонны представлять старцем, хотя мудрость не имеет возрастных границ, а старость как состояние тела так часто не совпадает с мудростью. Увы, нередок и такой итог старенья: «Вместо мудрости — опытность. Пресное, неутоляющее питье...» Но в нашей педагогической утопии позицию «мудреца» мы намерены адресовать, прежде всего, реальным бабушкам и дедушкам, обозначая наиболее достойный способ поведения и отношения при встрече с другими поколениями. В общении с «мудрецом» дети обретают веру

в свои силы и возможности, надежду на исполнение задуманного. При участии «мудрецов» младшим открываются основы миролюбия, начатки их собственной мудрости, верным знаком которой является пробуждение особого отношения ко всем людям. Это отношение основано на понимании человека как образа и подобия Божия, когда другой человек приобретает в наших глазах не только разумную, общечеловеческую, но и особую сакральную, божественную ценность. А значит, он заслуживает терпения и любви.

Подытоживая этот раздел, наметим рамку схемы, в которой будет задана система координат (или как сейчас принято говорить — «дорожная карта») для встречи поколений (таблица 2.1).

Таблица 2.1

Карта встречи поколений

Какой взрослый тебя встречает?	Кто инициатор встречи?			
	Взрослые ↓ Дети	Взрослые ↑ Подростки	Взрослые ↕ Молодежь	Взрослые ↕ Старики
РОДИТЕЛЬ	?	?	?	?
МУДРЕЦ	?	?	?	?
УМЕЛЕЦ	?	?	?	?
УЧИТЕЛЬ	?	?	?	?

Теперь нам надлежит наполнить конкретным педагогическим содержанием каждую пустую клеточку данной схемы, т. е. рассказать о местах встречи поколений, на которых создается полноценная совместная жизнь людей.

Встреча с «Родителями» и «Мудрецами»

Взросление — тяжкий труд, как бы играючи ни справлялись с ним дети. Тяготы и боли взросления так же неотвратимы, как родильные муки, но в обоих случаях возможно их облегчить и постараться обойтись без травм. Уродливые человеческие отношения — вот обо что бьются и калечатся взрослеющие души. В провалах и пустотах человеческих отношений вырастает *бездушность*, а еще «безрукие души, безногие души, глухонемые души, цепные души, легавые души, окаянные души... продажные души, прожженные души, мертвые души...»

Но как избежать мертвящих пустот в человеческих отношениях, чем измерить полноту общения? С полноценным питанием в общих чертах ясно: лишь соотношение белков, жиров, углеводов и витаминов вызывает распри диетологов; сама же потребность растущего организма в этих основных

«строительных материалах» никем не оспаривается. А как быть с *воспитанием*? Каковы обязательные «строительные материалы» взрослеющей души?

Мы полагаем, что таковыми являются отношения ребенка с «родителями», «мудрецами», «учителями» и «умельцами». Еще раз просим вас не путать семейное положение человека, имеющего детей, и позицию «родителя» как особое отношение к людям, к миру, к себе; или позицию «учителя» с профессией преподавателя. Человек может добросовестно работать в школе, но не занимать при этом учительской позиции, а общаться с детьми как «умелец» или как «мудрец»; а есть прирожденные «учителя», где бы они не работали, они относятся к другим людям по-учительски. И не стоит думать, что взрослый в классе занимает учительскую позицию, а дома легко меняет ее на родительскую. Реальная жизненная позиция, стиль общения и манера поведения каждого человека — это единственный в своем роде сплав исходных позиций; так из отдельных звуков складывается единый аккорд, а из исходных красок — новый цвет.

Из таких представлений об онтологии человеческого общения мы можем определять его полноту: она зависит от того, посчастливится ли ребенку встретить взрослых во всех главных исходных позициях (см. боковик — вертикальный заголовок таблицы 2.2). Полноценность каждой встречи зависит от того, будут ли выполнены присущие каждому периоду взросления условия нормального общения (см. горизонтальный заголовок таблицы 2.2).

Прочтем схему построчно, стараясь не забывать, что это разговор о норме совместной жизни, а реальность ее всегда «с отклонениями». И ведется этот разговор с той целью, чтобы, сравнив норму и реальность собственной жизни, задуматься о расхождениях. И, может быть, попробовать хоть в чем-то свою жизнь нормализовать.

Где «родители» встречаются с детьми-дошкольниками?

Разумеется, дома, в детской. Слово «детская» хранит знакомую по произведениям русской литературной классики атмосферу старомодного семейного уклада, где жизнь детей отделена от жизни остальных обитателей дома, где существует кабинет отца, дверь которого для детей почти непроницаема, где хлопочут профессиональные кормилицы, бонны, гувернеры, где мать поднимается в «детскую» в строго обозначенные часы... Но это — черты рафинированной культуры воспитания, далеко ушедшей от естества общей жизни большой семьи в традиционной *усадьбе*.

Об усадьбе как идеальном месте знакомства дошкольников с родительским отношением к миру мы заговорили по двум причинам. Во-первых, корень *сад* в слове *усадыба* ласкает слух. Не правда ли, «дом у сада» — самое подходящее место для взращивания здоровых детей. Кстати: а какое место избрали бы вы для того, чтобы ваш ребенок впервые рассмотрел себя и маму, землю и небо, людей и зверей и понял, что «это хорошо»?

Во-вторых, усадьба как отдельное поселение (не только помещичье; припомним, что и крестьянское жилье с землей и строениями называли усадьбой; в ходу был и термин «городская усадьба»), тяготеет к полной самостоятельности, являясь «ячейкой» и производства, и многопоколенной, многодетной семьи, и воспроизводящей себя культуры. Вот почему об усадьбе можно говорить как о жизни устроенной и материально, и духовно. Вот почему в усадьбе, воплощающей полноту жизни, «оживление» и «одушевление» младенца тоже происходит во всей полноте.

Цельность, «природность» жизни в усадьбе делает возможным естественное, органичное включение в эту жизнь каждого нового человечка. Ребенок как бы влит, со-растворен в жизни взрослых, открытой ему целиком, нараспашку: он видит старших за всеми их делами и имеет возможность вторить каждому делу, частично участвуя, а то и просто пребывая вместе со взрослыми — у плиты, на грядке, за книгой... Но с другой стороны, малыш имеет свое строго обозначенное место в иерархии семьи — место за столом, в общей беседе, в общем труде. Эта «неслиянность-нераздельность» общего детско-взрослого существования и составляет суть родительского отношения к дошкольникам.

В символе «усадьба» может проглядывать и ее наиболее вырожденная современная форма — типовая квартира в городском доме — ровно в той мере, в которой жизнь семьи и в обезличивающих условиях сохраняет культурно-хозяйственную самобытность, открывая вступившему в такую жизнь малышу полноту и теплоту человеческих отношений. Но современный дом и современная семья воплощают мир столь частично и ущербно, что пребывание и взросление в таком «инвалидном» мире оставляет нереализованными многие возможности, многие детские способности. Поэтому для современных дошкольников необходимо восполнение частичности типовой квартирной жизни. Детский сад (заметим; язык упорно диктует слово САД, как самое точное название места выращивания дошкольников) в его существующем варианте — это по-своему ограниченная среда. Воспитатель детского сада — это профессионал, которого, прежде всего, обучают тому, *как учить* детей пользоваться горшком и речью, игрушками и красками... Но мало кто заботится о том, умеет ли воспитатель *прожить вместе с ребенком* каждое событие жизни, приобретающее достоинство события ребенка и взрослого. А именно способность вступать с ребенком в *со-бытие* и составляет суть *родительского* отношения.

Ситуация отчасти поправима, если нацеливать программы деятельности детских садов на обеспечение преемственности дошкольного образования и семейного воспитания, вовлекать в образовательные и творческие процессы старших членов семьи: мам и пап, бабушек и дедушек, братьев и сестер. Тогда вокруг дошкольных образовательных учреждений будут возникать сообщества взрослых, мотивированных на решение педагогических проблем.

Неотъемлемыми формами такого сообщества являются «методическое объединение» и «родительский клуб» — места встречи воспитателей и родителей с «мудрецами»: именитыми педагогами, состоятельными специалистами, священнослужителями, которые не только поделятся знаниями и опытом, но по-доброму наставят и воодушевят. Тогда дошкольные образовательные учреждения могут быть преобразованы из мест, куда детей сдают как в камеру хранения, в места, где старшие совместными усилиями передают в дар младшим то, чем духовно и культурно богаты сами. Такие детские сады могут хоть отчасти возместить и детям, и взрослым дружный уклад усадьбы, добрую атмосферу большой, многопоколенной семьи.

Где «родители» встречаются с подрастающими детьми?

Если дом, втягивающий в себя мир, — оптимальное место встречи «родителей» с дошколятами, то для развития общности подростков и родителей необходим *совместный выход за пределы дома*, где разворачивается не домашняя, но столь же полная и насыщенная жизнь. Прообразом целостной *не-домашней* жизни является семейный лагерь. Там непривычные формы привычных бытовых отношений помогают подростку переосмыслить обыденные стороны домашней жизни, к которым он не был восприимчив, поскольку был «растворен» в них. Этот новый — оценивающий, примеривающий взгляд на бытовую солидарность близких людей необходим подростку для его главного труда — *поиска себя* в этих отношениях, для нового, доверительно-личного знакомства с самим собой.

Девочка уже много лет назад узнала, что она девочка, более или менее отчетливо разобралась в том, чем она отличается от мальчика, но женский пол ей врожден, а не выбран ею. Это, с одной стороны, ее важнейшее свойство (а может, даже достоинство), но, с другой стороны, она палец о палец не ударила, чтобы стать достойной самой себя. «Так имеет ли женский пол какое-то отношение к сокровищам моей души? Мое неповторимое «я» тоже имеет женскую природу?»... «Я — девочка» — в устах трехлетнего ребенка — лишь констатация биологического факта. «Я — девочка» — в тринадцатилетних устах — это уже итог осознанного выбора, за которым стоит целая программа женственного поведения и житейских навыков. В идеале основные контуры этой программы «списаны» с родительского поведения. Но так как строки в книге жизни подростки читают еще по складам, то «тексты поведения» взрослых должны быть предельно просты и ясны, написаны крупно и разборчиво.

Именно таковыми являются отношения семейного лагеря. И взрослые в походно-природных условиях молодеют. И подростки вдруг открывают для себя простые и одновременно романтически-привлекательные условия самостоятельности. В лагере приобретают новое значение и становятся желанными все те сферы бытовых отношений, из которых дома подростки

пытаются ускользнуть. Поставить и благоустроить палатку — вот подлинно мужской поступок, отнюдь не ассоциирующийся в памяти с опостылевшей домашней уборкой. Добыча воды и хвороста — гораздо более подходящая почва для мужского самоутверждения, чем надоевшее «сходи в магазин». Но главное — перед отроками как на сцене, в своей простоте и естественности (усиленные некоторой «маскарадностью») разыгрываются отношения взрослых. Отца как образцового мужчину — защитника, добытчика, надежду и опору сын может впервые разглядеть не в примелькавшейся череде домашних сцен, где воз, который тянет усталый и раздраженный папа, просто незрим, а здесь — в походных условиях с самым увесистым рюкзаком, здесь, где он первым находит выход из любой переделки. Так, вне дома, но рядом с родителями — мальчики и девочки примеривают те жизненные роли, которые позже сольются с их собственными позициями.

Где «родители» встречаются с молодыми людьми?

Дошкольники полюбили маму и папу, подростки разглядели и (в идеале) научились уважать в своих родителях черты «настоящих взрослых» женщины и мужчины. Но, изрядно пожив вместе с родителями и дома, и вне дома, юноши и девушки еще ни разу, по сути, не встречались со своими родителями как с равными, не смотрели на них просто как на людей. В юности такая *новая встреча с родителями* становится не только возможной, но и необходимой. Правда, возможна она лишь в том случае, если родители захотят разглядеть в своих вызревших чадах не только объект неустанной заботы и ответственности, но и людей, вполне способных разделить ответственность и на заботу ответить благодарностью. Распределение обязанностей по дому и совместное ведение хозяйства, формирование бюджета семьи и обсуждение его приоритетов, выбор маршрутов воскресных прогулок и планирование летних отпусков, семейные советы по поводу профессионального самоопределения старшего сына и снижения успеваемости младшей дочери... — такова примерная повестка общения и взаимопомощи молодых людей и их родителей. В таком общении не только сохраняется детско-родительская любовь, но зарождается житейская солидарность — новое качество межпоколенных отношений.

Подобная перестройка отношений пробуждает интерес юности к собственным корням, к родовым истокам, побуждает качественно новое понимание семьи как собственной истории, углубление чувства взрослости как ответственности за будущее рода. И отнюдь не по барской прихоти сложилась традиция завершать образование юношей путешествием в заморские края. Претерпев и поскучав на чужбине, молодые люди учатся сердечно дорожить родными краями и родными людьми. Принятие *своего* рода, *своего* дома, *своих* сродников не по иронии судьбы, а по осознанному волеизъявлению — таков положительный итог встречи юности с «родителями».

Где «родители» встречаются с людьми преклонного возраста?

Или где встречаются взрослые со своими пожилыми родителями? В благоустроенном «Доме престарелых»? В коммунальной квартире, куда сын регулярно забрасывает продукты вместе с порцией сыновнего почтения? Ох, нет! В нормальной жизни — *дома*. В общем доме, где для старых, как и для малых, воплощена полнота жизни. И то, что это не само собой разумеется, — беда.

Трагична (для старости) и позорна (для всех остальных) одиночество стариков, изолированность их жизни, постепенно теряющей смысл в отрыве от жизни потомков. Но вызволить себя из этой беды и вины мы сможем не формальными усилиями, придающими жизни старших несколько искусственные, фиктивные смыслы (как это настойчиво пытаются делать «клубы знакомств» и психотерапевтические группы для пенсионеров), а лишь делая приемлемой и полноценной *общую* жизнь. Иначе никак не решить проблему сиротства детей и стариков — самых обездоленных в современном обществе.

Чтобы этот плач не был крокодиловым, давайте поговорим о месте и значимости «мудрецов» для совместной жизни поколений. О месте зачастую пустующем, в том числе из-за скудности соответствующих ему социальных условий. Только известно, что всякую пустоту в человеческом общежитии немедленно заполняют «бесы».

Где «мудрецы» встречаются с дошкольниками?

В «усадьбе» — в доме, воплотившем в себе полноту человеческих отношений, обязательно живет многопоколенная семья, уклад которой почтительно закрепляет традиционное место старейшины — во главе стола, разговора, замысла. Его слово — первое, его решение — последнее. И благо тому дому, во главе которого стоит не просто старейший, но и мудрейший.

Что касается детей, то для них в бабушке и дедушке воплощена вся полнота любви. Внуку простится то, что не простится сыну. И простится полностью, всей душой. И какой бы он ни был сопливый, лживый и шkodливый, для бабушки он все равно единственный, лучший, ненаглядный. Почему бабушка, нервы которой изрядно потрепаны, которую раздражает все на свете, неисчерпаемо терпима к выходкам строптивой внучки? Откуда знать это нам — еще не умеющим щедро прощать? Но знать, что со всеми поссорившаяся и всеми наказанная маленькая упрямецка в бабушкином прощении и тайной ласке перед сном обретает основу *миролюбивого отношения ко всем людям* (а не только к ласковой бабушке) — это нам знать необходимо. Чтобы в поисках замен утраченному укладу многопоколенной семьи, мы нашли в новом укладе обязательное, никем не замещаемое место для бабушек и дедушек. Без него ни полноценной общей жизни, ни нормального развития дошкольников быть не может, ибо *родительское* отношение к ребенку не заменит отношения *мудрого*. А разница между ними — в *знании о возможном*.

«Мудрец» не упорствует в отношении заведомо нерешаемых задач: он не будет пытаться привить гиперактивному ребенку привычку «не вертеться»; не станет добиваться девичьей аккуратности от маленькой разбойницы; не укорит юного фантазера за неиссякаемое «вранье». Непоседа, сочинитель, девочка-«казак» будут *приняты и поняты такими, какие они есть*. Ведь только *любимого* непоседу (которого никто и не мечтает переделать в «спокойного мальчика») можно убедить в беготне никому не наступать на ноги. Только та девочка когда-нибудь сама захочет быть женственной, которую причесывали и переодевали нежно и без укора, а вместо вечного перепиливания: «Девочка должна следить за собой...», — отшучивались от зануды-соседки: «Влюбится — причешется!» «Мудрец» умеет ладить с человеком, не закрывая глаза на слабые стороны его характера, но зная (в отличие от зрелости, которой «все по плечу»), что все поправимо, но не все в силах человеческих... Такое принятие ребенка другим человеком — условие будущего самопринятия и терпимого отношения к ближнему. А человек, не терпящий себя и нетерпимый к окружающим, не способен ни справляться с собственным несовершенством, ни человечно относиться к другим людям. Ведь даже в самом предельном требовании человечности сказано: *«Возлюби ближнего твоего, как самого себя»* (Мф. 22: 39). Вот почему важна и желательна как можно более ранняя встреча ребенка с «мудрецом».

К тому же, по воспоминаниям многих, именно бабушки открывали для детей существование Бога, именно они учили первым молитвам... и часто именно бабушки, втайне от родителей, вели ребенка крестить, затем — причащать. Именно бабушки украдкой на ночь перекрестят внуков, помолившись за них.

С 3–4 лет дети способны посещать Воскресную школу. Здесь начинается приобщение к святыням, к церковности, к делам милосердия. Это придает воспитанию детей большую духовную пользу. Неслучайно К. Д. Ушинский говорил: «Религиозное образование должно с ранних лет ложиться на душу человека, как верный залог того, что он не собьется с дороги, как верный якорь спасения в дни житейских бурь и душевных тревог».

Где «мудреца» встречают отроки?

При традиционном подходе к воспитанию — в Воскресной школе. Со школьниками уже можно обсуждать самое важное и ценное из того, что записано, а именно, — Священное Писание. Начиная с самых основных сведений о Боге, о сотворении мира, о грехопадении, переходя к Евангельской истории о воплощении Иисуса Христа и о возможности спасения человека через Его жертву. Ветхозаветные сюжеты помогут осмыслить суть человеческих добродетелей и противостоящих им пороков. Знакомство с годичными церковными праздниками позволит отрокам ощутить ритм жизни верующего человека.

Любимым местом отрочества становятся беседки, в которых можно укрыться от посторонних глаз и поговорить по душам. Потому что подростки начинают остро нуждаться в собеседнике, которому они могли бы рассказать о себе. «Мудрец», выслушав подростка, не торопится ему перечить. Он отвечает так, чтобы пробудить (усилить) благородные качества, которые подросток силится в себе различить, попутно проливая свет на те путаницы жизни, в которых подросток ищет себя. Кто способен стать для подростка таким собеседником? Сверстник? Но он тоже подросток, т. е. занят собой. Недаром разговоры подростков часто напоминают непересекающиеся монологи: увлеченные самим процессом общения, они друг друга не слушают и не слышат. Родители, как правило, начинают с подростком спорить или поучают его, как дошкольника. А подростку нужен чистый «пониматель», способный услышать голос (голоса!) отрока, не отвергая, не искажая и не добавляя от себя ничего лишнего, кроме прозорливого принятия и доверия. «Мудрец» знает, что душевно здоровый человек в состоянии разобраться с собственными проблемами и справиться с ними. Но каждый человек, а подросток — более всех, нуждается в том, чтобы быть услышанным, понятым, принятым. Важно, выслушав подростка, вернуть ему его собственное переживание, помогая при этом отделить зерна от плевел. И напутствовать добрым словом или советом. Наделенный таким даром собеседник — и есть «мудрец».

С сожалением отметим: в нашем расчетливом и ожесточенном мире подростку трудно встретить «мудреца»! Каждый, кому посчастливилось, по собственному опыту знает цену таких встреч. А скольким не посчастливилось?! И злейшие бесы заселяют «пустыню отрочества», если в ней нет оазисов мудрости: бесы нелюбви и неверия — в себя, в людей, в жизнь.

Где с «мудрецами» встречается юность?

Вопрос не праздный, и ответ должен быть определенным: под Образами. Ибо зло плотно, без остатка оккупирует места встреч, не занятые добром. На этих поганых местах продолжают возводиться основные строения юности: созидаются смыслы жизни, сведенные до смысла карьеры или — еще гаже — до смысла всяческой безжизненности, мертвечины, эрзацев жизни (лежащих в основе многих молодежных течений); строятся мировоззрения, сведенные до воззрения на мир сквозь щель танка, решетку камеры, окошко, в которое выдают зарплату...

Между тем юность — это возраст первой возможности понять мудрость (а не просто инстинктивно тянуться к ней, как тянется дитя к бабушке), сделать ее «строительным материалом» собственного мировоззрения. «Строительство» в юности идет непрерывно и всегда из подручного материала: из ржавых обломков цивилизации, среди которых, правда, попадаются фрагменты дивных статуй, из лживых книг или книг-откровений, из чувства

собственной никчемности или из переживаний духовной сопричастности... И благо, если в поле зрения юноши, занятого возведением храма, блиндажа или лачуги собственного мировоззрения, оказываются *живые* опыты мудрости.

Юность, с готовностью вступающая в неназидательный разговор (если получает приглашение или доступ к таковому), находит у «мудреца» не только поддержку, но и обещание собственной мудрости, которая открыта всем: «*Так будут последние первыми, и первые последними, ибо много званых, а мало избранных*» (Мф. 20: 16). Расслышать и воспринять призыв к мудрости легче всего в духовной беседе, для которой в суетном расписании приземленной повседневности времени как будто и не предусмотрено.

Где места встречи взрослых с «мудрецами»?

В логике нашей педагогической утопии это — церковный приход, но не только...

Христианская церковь по природе своей — учительница. Она исполняет завет Спасителя *идти и учить народы* (Мф. 28: 19–20). Святая церковь воспитывает людей в духе благочестивых традиций и религиозной морали. Священнослужители, духовно окормляя¹ прихожан, стремятся донести до ума и до сердца каждого человека канонические (правильные) представления о практике земной жизни: душа и тело приводятся в порядок покаянием, молитвой, поучением в Священном Писании, участием в Таинствах, чистоплотностью, воздержанием, трудом и — главное — исполнением заповедей Божьих по отношению к ближнему.

И в сложившейся религиозной общине, и в дружной, крепкой семье, и в образовательном учреждении с наработанными педагогическими традициями плановые события, занятия и мероприятия слиты в плавное течение дней, месяцев, лет, в тот устойчивый жизненный уклад, где отлажены все суточные и сезонные ритмы. «Родительский клуб» и «родительский комитет», «педагогическая гостиная» и «педагогический совет» — существуют разные формы объединения взрослых, которые совместно воспитывают детей и с разных сторон поддерживают стабильность образовательной системы. Обмениваясь педагогическими премудростями, а еще планами субботних культпоходов и впечатлениями паломнических путешествий, идеями игр и рецептами пирогов, занимательными книжками и поучительными историями из жизни, житейскими советами и прочими крупницами доброжелательства, взрослые нащупывают основания для согласованного решения воспитательных задач. Но никакая система не застрахована от сбоев. Неизбежные коллизии становятся проверкой мудрости взрослых. И либо они удерживают рубежи взаимопонимания и партнерства, либо педагогический консенсус размывается потоками взаимных обвинений и разваливается под аккомпанемент неумолкающей

¹ Духовное окормление — пастырское попечение о спасении, заключающееся в духовном наставлении и молитве.

перебранки. В этой связи стоит упомянуть психолого-педагогические консультации, где в ситуациях, требующих оперативного вмешательства специалиста, взрослые могут рассчитывать и на квалифицированную психологическую помощь, и на своевременное педагогическое наставление.

Не будем скрывать своего особого расположения и упования на позиции «родителя» и «мудреца». Они подразумевают те условия, которые, прежде всего, необходимы людям для ощущения полноты совместной жизни, для обретения друг друга и самих себя. По долгу службы мы хорошо знакомы с той педагогикой, которая чрезмерно увлеклась «научно обоснованными» методиками и отклонилась от своих первооснов: любви к детям, радости общения с ними, искреннего стремления понимать и поддерживать их. Судите сами: о том, как учить детей грамоте, написаны тома, а о том, «как любить детей», — одна единственная Книга. Не случайно, тех, кто в зрелом возрасте занялся «самолечением» и пытается вытянуть себя из образовательной неполноценности, как Мюнхгаузен за косичку из болота, влечет не в класс и не в аудиторию, а в «усадьбу» или в «беседку», на исповедь и на литургию. Влечет туда, где людям открывается возможность встречи, диалога, сопереживания, соработничества, со-бытия.

Встречи с «учителем» и «умельцем»

Любящие и понимающие взрослые («родители» и «мудрецы») напитают ребенка доверием к жизни, стремлением к делам и знаниям, спокойною верой в свои возможности. Такая вера способна творить чудеса, без нее полноценное взросление просто невозможно. Но все же этого недостаточно: чтобы найти себя в потоках дел человеческих, раскрыть и воплотить свои дарования, ребенку необходима встреча и общение с «умельцами» и «учителями» — надежными проводниками в пространстве культуры. Прежде чем отпустить ребенка в самостоятельный путь, «умелец» щедро поделится с ним своими умениями, а «учитель» научит его учиться. Основательный, практически ценный и по-житейски необходимый опыт ребенок получит от взрослого — «умельца», перенимая его навыки, но ничего принципиально в них не меняя. Способность же меняться (менять себя) он обретет в общении со взрослым — «учителем».

Позиция «учителя», который не снабжает юные умы готовой пищей, а учит ее добывать самостоятельно, диковинна для сегодняшней школы и безнадежно спутана с позицией «умельца». Почему же мы так заботимся о различении того, что слито самой жизнью: два типа обращения одного и того же взрослого к одному и тому же ребенку? А потому, что задачи и способы педагогических воздействий у «учителя» и «умельца» — разные! Вас же не смущает, что для содержания в порядке одной и той же одежды нужна и стиральная, и швейная машины? И невозможно одновременно

с помощью одного и того же устройства и постирать, ишить рубашку. Точно так же не стоит одновременно одними и теми же приемами учить ребенка слушаться и сомневаться, воспроизводить (копировать) стандартное и созидать (творить) новое. Не различая разных форм общения с ребенком, не мудрено какую-то утратить и лишит детей либо осведомленности и умелости, либо самостоятельности и инициативности.

И все-таки, что значит «умение учиться» и чем оно отличается от «умения» читать, писать, решать задачи, играть на фортепиано, играть в шахматы или играть в футбол? Этот вопрос — едва ли не роковой для современной системы образования, которая не видит этого различия и потому, снабжая детей всевозможными навыками (трудовыми, интеллектуальными, художественными, спортивными...), — *не учит их учиться*. Раньше, освоив отцовское и дедовское ремесло, преемник мог всю жизнь лишь оттачивать свое мастерство, и ничто не вынуждало его переучиваться. Теперь, в стремительно меняющемся мире, такая стабильность немыслима, поэтому и образование становится непрерывным и пожизненным.

Но сколь бы мобильными и самостоятельными мы не мечтали видеть нынешних учеников, все же «творческое разнообразие» в написании слова «корова», честно говоря, огорчает. Приятно, когда на вопрос: «Сколько будет дважды два?» — школьник, уже понимающий относительность любого рационального знания, переспрашивает: «А в какой системе исчислений?» Но еще приятней, если хотя бы в десятичной системе юный релятивист считает легко, не тратя умственных усилий на то, что можно делать по памяти. Приятно встретить вундеркинда, который изобрел собственную письменность, но при этом назубок знает русский алфавит и владеет грамотой.

Есть еще одно заметное отличие *ученика* (того, кто умеет учиться) от *школяра* — обладателя знаний и умений. Знаток и умелец *хорошо отвечает* на контрольные вопросы. А ученик *умеет спрашивать*. «Он тот, кто спрашивает с парты» — вот характеристика ученика, данная Мариной Цветаевой. А ведь — признаемся — мы-то привыкли, что умник — это тот, кто отвечает на вопросы учителя. Если он отвечает хорошо, то он хороший ученик. А по смыслу учебной самостоятельности, все как раз наоборот: ученик — тот, кто интересуется и спрашивает. А, получив ответ, сомневается и спрашивает снова, побуждая «учителя» учить, а «умельца» раскрывать секреты мастерства. Ребенку, как и любому современному человеку, нужны не только устойчивость знаний и последовательность действий, придающих миру упорядоченность, а жизни — управляемость, но и возможность пополнять свои знания и совершенствоваться в умениях, двигаться вперед.

Попытаемся узнать «учителя» и «умельца» по плодам их.

«Учитель» для дошкольников — это тот самый взрослый, который поддерживает ребенка в естественном для него состоянии неутомимого «почемучки». Он раззадоривает детское любопытство, используя для этого весь

арсенал народной и житейской педагогики — стихи и сказки, загадки и необылицы, превращения в Знайку и Незнайку, шутки, фокусы, дразнилки — обыгрывая известные и неизвестные слова, знакомые и незнакомые предметы, привычные и непривычные ситуации, делая их забавными и интригующими. Это тот взрослый, которому небезразлично все, что удерживает удивленный взгляд ребенка на мир, все, что противостоит формализму и противится окостенению. Ведь любознательность — это здоровая реакция на новизну.

Не загасить искру любознательности, но и не обольщаться по части истинных познавательных интересов, не форсировать развитие дошкольника в сторону сверххранной интеллектуализации — вот в чем состоит здравая позиция «учителя». Дошколята отвечают на это по-своему — по-детски. Милая прихотливость и еще не досадная эгоцентричность детского мышления метко подмечены в песенке А. Галича:

Говорят, что где-то есть острова,
Где четыре не всегда дважды два,
Считай хоть до слепу — одна испарина,
Лишь то, что по сердцу, лишь то и правильно.

В этом — весь дошкольник при встрече с «учителем».

Местом встречи дошкольников с «учителем» являются «студии» — познавательные и рукодельные, художественные и музыкальные, хореографические и спортивные, которые, к великому сожалению, в бюрократическом образовании имеют тенденцию превращаться в формально специализированные курсы.

А с «умельцем» дошкольники общаются на каждом шагу. Здоровое и благополучное дитя само стремится к новым знаниям и умениям: обо всем спрашивает, все рассматривает, трогает и развинчивает, копирует и перенимает все, что делают окружающие взрослые. Мама стирает, ребенок тут же пристраивается с тазиком; папа берется за молоток, и сыну срочно понадобилось что-то приколотить. Родители сквернословят, и дети тут же... получают по губам. Такое стихийное и *повсеместное* «пропитывание» ребенка находящимися во взрослом обращении словами, манерами и навыками заполняет все дошкольное и часть школьного детства.

Итак, «умелец» — это тот, кто погружает ребенка в стихию действия. Место действия — все та же «студия», участники действия — мастер и его подмастерье. Для наглядности представим себе художественную студию. Живописец, стоящий перед холстом с мольбертом, — вот идеальный инициатор художественной самостоятельности дошкольника. Буквальное копирование, *уподобление* позы художника, его манипуляциям с разноцветными тюбиками и баночками, его выразительным движениям кистью — вот игровое начало собственного рисования ребенка. «Умелец» не рассказывает малышу, как вести линию; он вкладывает карандаш в детскую ручонку и ведет ею

по листу, радуясь вместе с ним тому, что получается, а затем и доверяя (поручая) ребенку раскрасить часть их совместной работы. Подмастерье — это важный и незаменимый соучастник работы мастера.

Если внимательно всмотреться в периодичность выстраиваемой нами схемы, то пора расцвета ученичества определяется без труда: это возраст подростковой инициативы. На границе дошкольного и школьного детства происходят те важнейшие события в самосознании ребенка, в его отношениях с самим собой, которые делают возможным подлинное ученичество — это неутолимое стремление от «я — настоящего, сегодняшнего», к «я — возможному, завтрашнему». Теперь и песенка А. Галича поется по-другому:

Говорят, что где-то есть острова,
Где четыре — как закон — дважды два.
Кто б ни указывал иное — гражданам,
Четыре — дважды два для всех и каждого.

«Ученик» (спрашивающий и сомневающийся) —> «учитель» (побуждающий искать и не довольствоваться полуправдами) — вот идеал подлинного учебного сотрудничества взрослого и подростка. Бессмысленно, да и бесперспективно за уши тащить человека к *само*-совершенствованию, составляющему суть ученичества. Захотеть расширить круг *своих* знаний и способностей человек может только *сам*! Помочь ученику осознать это желание и исполнить его — искусство «учителя».

Отрок, расположенный к обучению, начинает по-новому общаться с «умельцем». Он уже способен сам определить, что у него получается, а что нет, какой сноровки не хватает и как ее получить. Итог каждой последующей встречи подростка с «умельцем» (итог, из-за которого почти все взрослые возмущаются и негодуют) примерно таков: «Я понял, как это делать. У меня даже получается. А теперь я сам решу, нужно мне это знание (умение) или нет. И тогда начну (или не начну) в нем совершенствоваться». Раздражающий итог? Дерзкое и возмутительное заявление? Но отказывать отрочеству в праве самоопределения — значит лишать подростка возможности делать его *главное дело*: пробовать себя в широком разнообразии человеческих занятий, определять свои приоритеты и меру своей способности *само*-определяться. А взрослые «учителя» и «умельцы» для того и нужны подростку, чтобы он мог расспрашивать их, и, примеряя к себе их доводы (не только словесные), дорастать *до самого себя*, обретать свое лицо и свои пути на просторах человеческой культуры.

Вот только где учиться и в чем себя пробовать современному отроку?! До 10–12 лет может хватить доверчивой ученической влюбленности для занимательных занятий в классе, в живом уголке или в пришкольном палисаднике, в школьной лаборатории или мастерской, оборудованной по лучшим мировым стандартам эпохи Петра I. ...А дальше? А дальше либо современная школа и учреждения дополнительного образования предложат воспитанникам

возможности приложить свои силы и способности во благо (адресно и ответственно, не только для себя, но и для других, не понарошку, а всерьез) и почувствовать «вкус» благого дела, либо удовлетворятся функциями репетиторства и «выпаса» детей на период рабочего времени родителей.

Юность встречается с «учителями» и «умельцами» на волне переживаний своего настоящего и будущего. Молодые люди, подводящие итоги подростковых изысканий, определяющиеся в отношении профессии и притязаний, ценностей и устремлений, мировоззрения и образа жизни, во все времена были неким бродильным началом общественного организма. Юность с ее вечными порывами, неудовлетворенностью и максимализмом подобна фигуре реформатора, неумоимо вносящего смуту в стабильное течение жизни. И от того, полагают ли взрослые, что юность, «перебесившись», рано или поздно будет вынуждена вписаться в устоявшийся уклад жизни, или взрослые дальновидно настроены на совместное созидание, зависит характер и плоды встречи «учителей» и «умельцев» с молодежью.

В стабильных обществах исторического прошлого юношей вводили в их культурное наследие, посвящали в незыблемые знания, приобщали к отлаженным сферам деятельности. В современном, динамично меняющемся мире точкой притяжения юности к «учителям» являются *новации*. Не случайно наиболее желанными и почитаемыми учителями для молодежи становятся люди, приходящие в аудитории и лаборатории с самого «передка» науки и практики. Они притягивают студентов (а в идеале — и старшекласников) к зонам роста и плодоношения древа познания, приглашают погрузиться в захватывающие процессы исследовательского и творческого экспериментирования, технического конструирования и социального проектирования. Предпочтительным местом встречи молодежи с «умельцами» становится развивающееся производство и иные прорывные направления профессионального труда, сферы апробации и внедрения новых методов и технологий. При этом непосредственное включение молодых в исследовательский, производственный или творческий процесс, в продуктивную деятельность — верный залог раскрытия и реализации их дарований.

Нужно ли взрослым встречаться с «учителями» и «умельцами»?

Ровно настолько, насколько каждый взрослый стремится повысить квалификацию, обогатиться дополнительными знаниями, приемами, компетенциями, усовершенствоваться во владении профессией. Или захочет утвердиться в педагогически грамотном отношении к себе и своим детям.

В логике нашего повествования реальные родители и реальные учителя, как правило, встречаются и общаются на границе «родительской» и «учительской» позиций, потенциально доступных каждому взрослому. Зачем? В идеале — чтобы и тем и другим «стать лучше». В реальной жизни часто — чтобы конфликтовать. Конфликты семьи и школы не прекращаются во многом потому, что «нейтральная полоса» между школьной позицией «учитель» и домашней

позицией «родитель» слишком широка и ничем не заполнена. Но как только кто-то (с любой стороны) на нее наступает, другая сторона «открывает огонь на поражение». Стоит учителю вмешаться в дела семьи, травмирующей ученика, ему, как правило, предлагается «заняться своими прямыми обязанностями». И наоборот, редко добром кончается попытка родителей обсудить с учителем какие-то недоразумения, ранящие родительское сердце. Сокращение «нейтральной полосы» возможно, но только взаимными усилиями и с обеих сторон! Поиск возможностей мирного соглашения входит в повестку психолого-педагогических консультаций. Движение навстречу дает надежду на сближение и синтез позиций «родителя» и «учителя», которые лежат в основе *подлинного педагогического сознания*. Ведь для ребенка психологически небезопасны ситуации перегибов взрослых в сторону «чисто родительского отношения» дома и «чисто учительского отношения» в школе. *Так закаляют сталь, но раскалывают, расщепляют сознание.*

Встреча и общение «умельцев» (все взрослые хоть в чем-то являются «умельцами», но не все об этом догадываются), демонстрация достижений и обмен опытом являются важными условиями профессионального признания и уважения — этих основ социальной и душевной стабильности в зрелые годы. Антитеза — дилетанты: люди, не нашедшие своего призвания, занимающие не свои места в жизни, дискредитирующие профессиональные сообщества, по-своему обделенные и представляющие потенциальную опасность для окружающих. А по сути это — социальные больные, для реабилитации которых нужны специальные условия. Профорientационные консультации, центры переподготовки, обучающие семинары помогают людям скорректировать индивидуальную образовательную траекторию, найти себя в профессии и дотянуть до профессиональной состоятельности.

Для культивирования профессионализма желательно придать трудовой деятельности несколько демонстративный характер, подчеркивающий не только ее результаты, но и сам процесс созидания, само мастерство. Производственные праздники, конкурсы мастеров, салоны и выставки — это заразительные формы любования трудом, а не только его продуктами, любования для всех — и для старших, и для младших. И эти формы необходимы как для собственного благополучия взрослых, так и для привлечения свежих сил, для передачи профессиональных и трудовых традиций из поколения в поколение. Признаемся: унылая картина открылась нам, когда мы стали расспрашивать младших школьников о работе их пап и мам. «Что делает на работе мама? — Работает»; «Что делает на работе папа? — Зарабатывает деньги» — таково шаблонное представление детей об умелости их ближайших взрослых. Как тут прививать любовь к труду, интерес к профессии, уважение к профессионализму? Увы, современное устройство системы образования и состояние общественной жизни в целом оставляют эти и многие другие вопросы без ответа.

Карта встречи поколений

Какой взрослый тебя встречает?	Кто инициатор встречи?			
	Взрослые ↓ Дети	Взрослые ↑ Подростки	Взрослые ↔ Молодежь	Взрослые ↔ Старiki
Условия встреч	Усадьба, детский сад	Семейный лагерь	Дом и мир	Мир и дом
Родитель	Где они встречаются? Что они делают вместе?	Живут друг для друга, любят и радуются друг другу	Проигрывают полоронные отношения	Заботятся, помогают друг другу
	Что получают? Где они встречаются?	Оживление, одушевление, базисное доверие миру	Половозрастная персонализация	Радости и ценности совместной жизни, со-бытие
Мудрец	Где они встречаются? Что они делают вместе?	Усадьба, воскресная школа	Воскресная школа, «беседка»	Мир и церковь
	Что получают? Где они встречаются?	Любят и принимают друг друга	Беседуют о подростке	Решают педагогические проблемы
	Что получают?	Основы принятия себя и терпимого отношения к ближним	Самопознание, вера в свои силы и возможности	Педагогизация сознания взрослых, со-бытие

Какой взрослый тебя встречает?	Условия встреч	Кто инициатор встречи?			
		Взрослые ↓ Дети	Взрослые ↑ Подростки	Взрослые ↕ Молодежь	Взрослые ↕ Старика
Учитель	<i>Где они встречаются?</i>	Студия	Класс	Учебная аудитория, экспериментальная лаборатория, творческая мастерская	Образовательные учреждения всех уровней и типов, семинары и консультации
	<i>Что они делают вместе?</i>	Совместно любопытствуют	Приобщаются к знаниям, «осзадачиваются», дискутируют	Приобщаются к профессиональным премудростям и идут в неведомое: исследуют, конструируют, проектируют	Обретают педагогическую грамотность, совершенствуют профессионализм
	<i>Что получают?</i>	Смыслы человеческой деятельности	Умение учиться	Опыт творчества, проблемное мышление, раскрытые дарования	Повышение квалификации, профессиональное и педагогическое творчество
Умелец	<i>Где они встречаются?</i>	Студия	Мастерская, лаборатория	Развивающееся производство и иные доступные сферы профессионального труда	Профессиональные форумы, выставки, семинары и конкурсы
	<i>Что они делают вместе?</i>	Пробуют свои силы	Приобщаются к труду, обретают опыт благих дел	Осваивают профессиональные компетенции, апробируют и внедряют новые технологии	Демонстрируют достижения, обмениваются профессиональным опытом
	<i>Что получают?</i>	Навыки	Развитые способности, знания и умения	Профессиональные реализованные дарования	Мастерство и чувство профессиональной состоятельности

Заключение

Мы исчерпали заданные схемой места встреч и перспективы отношений людей разных возрастов. Осталось подвести итоги.

Что вы чувствуете, рассматривая «карту встречи поколений»? Она показала вам знакомой или озадачила? Нашлись ли места, где можно ощутить себя уверенно, уютно, защищенно?

Вероятно, вам захотелось вновь где-то побывать ребенком, чтобы по-другому, полнее прожить этап своего становления. Там может оказаться область неизжитой детской травмы. Компенсация душевных травм возможна, если вы рискнете вернуться в то место, чтобы мирно и содержательно пережить этот опыт, но уже в качестве взрослого со своими собственными детьми.

Если какие-то места покажутся комфортными и привычными с точки зрения взрослого, тогда есть возможность определить, к каким педагогическим позициям вы тяготеете. А если сумеете подсчитать, сколькими секторами на карте вы удовлетворены исходя из личного опыта (детского, отроческого, юношеского и взрослого), то представите и меру исполненности собственной жизни.

А теперь еще раз всмотритесь в «карту встречи» и отнеситесь к ней как к проекту нормальной совместной жизни людей разных поколений. Наша утопия — это не мифы о «светлом будущем», а конкретные педагогические способы восстановления и исцеления распадающихся и изувеченных человеческих общностей. Со-бытийный мир пластичен, *при-роден* каждому из нас, открыт на встречу... Готовы ли мы откликнуться — уже не зову — крику?! Готовы ли выйти из лабиринта камер: квартира — улица — контора — улица — квартира... где все труднее встретиться и так легко потеряться? Готовы ли сделать шаги навстречу друг другу?



**Татьяна Павловна
Войтенко**

Кандидат психологических наук,
проректор по науке ГАОУ ДПО
«Калужский государственный ин-
ститут модернизации образования»,
tatianavoyt@rambler.ru

«ДРУГОЙ И Я» ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Т. П. Войтенко

Предисловие

Кризис института семьи, наряду с неблагоприятной демографической ситуацией, стали острой проблемой современности. Эта проблема будоражит умы ученых, привлекает усилия политиков и общественных деятелей. В качестве превентивных мер первоочередное внимание уделяется молодежи — разработке разнообразных проектов и программ, нацеленных на ее подготовку к семейной жизни.

Еще в советский период с 1982 года в учебный план общеобразовательных школ страны был введен предмет «Этика и психология семейной жизни», получивший вначале статус обязательного, а затем ставший факультативным. В последние годы активно обсуждается вопрос о содержании и организационных формах подготовки к семейной жизни студенческой молодежи. На решение обсуждаемой проблемы направлены исследования и практические разработки многих ученых и специалистов. Следует отметить вклад таких психологов и педагогов, как И. В. Дубровина, В. Н. Дружинин, С. В. Ковалев, Я. Л. Коломинский, И. С. Кон, Б. С. Круглов, Е. Д. Марьясис, А. В. Мудрик, В. С. Мухина, Ю. М. Орлов, Т. А. Флоренская и др.

В современной России за последние годы принят целый комплекс правительственных мер, направленных на поддержку семьи и материнства: концепция государственной политики в отношении молодой семьи, концепция демографической политики на период

до 2025 года. Проект «Молодая семья России» входит в число приоритетных направлений государственной молодежной политики.

К сожалению, несмотря на все принимаемые меры, острота проблемы не снижается. Молодежь не впитала традиционный уклад семейной жизни. Продолжает увеличиваться число молодых пар, проживающих без юридического оформления брака (в так называемых «гражданских браках»). Состояние зарегистрированных и формально полных семей отличается конфликтностью и дисгармоничностью отношений; в результате — из десяти молодых семей, заключивших брак, до восьми распадается. Увеличивается число молодых людей, ведущих совместную жизнь с партнером своего пола.

На наш взгляд, основным моментом, сдерживающим решение обсуждаемой проблемы, является искаженное в современном общественном сознании представление об онтологии семьи, ее цементирующей основе. Самым уязвимым моментом сегодняшней семьи является отнюдь не слабая материальная обеспеченность и не низкий уровень знаний и умений в области семейной жизни, а недостаточная духовно-нравственная зрелость супругов (инфантильно-эгоцентрическая позиция, потребительские и гедонистические установки). Исходя из этого, одним из ключевых моментов реабилитации семьи видится оказание *психологической помощи в пробуждении нравственного чувства и духовно-нравственном возрастании личности*. Именно нравственное достоинство супругов является залогом прочности семьи, его цементирующей силой. Такое видение опирается на многовековые отечественные традиции подготовки молодых людей к семейной жизни.

Видение определило **цель настоящего проекта**: разработка программы подготовки молодежи к семейной жизни, в основу которой положена отечественная духовно-нравственная традиция. Концептуальные основания нашей программы заданы работами А. А. Ухтомского, М. М. Бахтина, Т. А. Флоренской, а также И. А. Ильина. Ключевым моментом в подготовке молодежи к семейной жизни выступает *культивирование Друго-центричной мотивационной направленности*.

Разработке содержания и методических аспектов программы предшествовало социально-психологическое исследование (на студенческой выборке региона Калужской области в количестве 300 человек), целью которого являлась оценка возможности принятия современной молодежью представлений о семейной жизни, опирающихся на традиционные российские ценности. Результаты исследования показали, что современная молодежь *не готова принимать эти представления в качестве идеала* семейной жизни, хотя может относиться к ним как к *гипотезам*¹.

¹ Подробно результаты исследования см.: *Артемова Т. А., Войтенко Т. П., Смирнова С. А., Потолова М. С.* Духовно-нравственные основы подготовки молодежи к семейной жизни // Труды регионального конкурса научных проектов в области гуманитарных наук. Калуга, 2011.

Исходя из этого, определялось как содержание программы, так и основная форма проведения занятий.

В выстраивании содержания программы мы стремились воздержаться от чрезмерного акцентирования познавательной составляющей отечественной духовно-нравственной традиции семейной жизни: углубления в христианскую антропологию, перегруженности иллюстрациями из жития святых и т. п. Виделось важным максимально приблизить содержание программы к тем вопросам, которые реально задает себе сегодняшняя молодежь, к проблемам, с которыми она сталкивается в своей повседневной жизни. Круг тем и логика их раскрытия выстраиваются следующим образом: «Счастье» — «Любовь» — «Целомудрие» — «Брак» — «Семья» — «Структура семьи» — «Назначение семьи».

Выбор оптимальной формы проведения занятий также следует из результатов исследования. Поскольку современная молодежь может принимать представления о семейной жизни, опирающиеся на отечественную духовно-нравственную традицию, *лишь как гипотезы* — постольку основной формой проведения занятий должна быть *дискуссия*.

Целевой группой, для которой была задумана программа подготовки к семейной жизни, первоначально виделось студенчество. Студенческая молодежь не только строит планы супружеской жизни, но и создает молодые семьи. Однако апробация программы показала, что студенчество не является привилегированной аудиторией. В круг адресатов программы также могут входить учащиеся старших классов школы и работающая молодежь.

1. Концептуальные основания программы

1. Исторические условия кризиса семьи

Вопросам подготовки молодежи к семейной жизни, сохранению прочности семьи испокон веков уделялось серьезное внимание. И на протяжении длительного исторического периода эти вопросы не несли в себе такой остроты и драматизма. Они успешно решались как *будничная задача* — не напрягая мысли ученых, не будоража общественность и государственную власть.

Причиной метаморфозы обыденной задачи в острейшую проблему, по нашему мнению, является искажение в общественном сознании представлений об онтологии семьи: взгляд на нее как на *социальный институт*, точнее — «*продукт общественного развития*». Эти представления имеют не очень глубокие корни, они стали оформляться только в XIX–XX столетиях.

На протяжении многих столетий человеческой истории семья и брак считались *таинством, образом жизни, заповеданным Богом*. Заповеди семейной жизни (Быт. 2: 18–24, Мф. 5: 32, 1 Кор. 11: 3, Еф. 5: 22–28, Еф. 6: 1–4, Кол. 3: 18, Гал. 5: 13, Мал. 2: 14, Еккл. 4: 9–12 и др.) как часть нравственного закона, данного Богом людям, должен был знать и исполнять каждый человек.

Исключительную роль во всех вопросах семейной жизни играла Церковь. Она не только оказывала духовное наставничество в решении тех или иных семейных проблем, в подготовке молодых людей к семейной жизни, но и освящала брачный союз, раскрывая его как *путь жертвенной любви и способ служения Богу*.

Важная роль в подготовке молодежи к семейной жизни отводилась доброму примеру родителей. Об этом особенно много говорилось в поучениях и наставлениях святых отцов Церкви (св. Иоанна Златоуста, св. Филарета Московского, св. Феофана Затворника, св. Николая Сербского и др.).

Кроме религиозных законов и уложений, существовали и строго действовали выработанные веками народные обычаи и обряды, регулировавшие как добрачное поведение, так и правила семейной жизни. Они предписывали поведение вплоть до мелочей. Отечественные представления о народных обычаях и традициях сохранены в выдающемся памятнике древнерусской культуры — «Домострое».

Государство в вопросах семьи всячески поддерживало линию Церкви, подтверждая ее авторитет. В качестве примера сошлемся на такие сохранившиеся в русской истории источники, как «Поучение» Владимира Мономаха, «Сочинения» Симеона Полоцкого.

Секуляризация общественной жизни (ее «обмирщение»)¹, начавшаяся в Европе с конца XIII века, а в России с XVIII века, привела к ослаблению влияния Церкви на вопросы семейной жизни и брака. Брачные союзы стали узакониваться государством. Первые светские браки были заключены в Нидерландах в XVI веке.

Снижение роли и авторитета Церкви в жизни семьи привело к усилению ее зависимости от социально-исторических процессов. Семья стала *«ячейкой общества»*, пропускающей через себя все его деформации. В последнее столетие институту семьи пришлось принять на себя нагрузку многих общественных катаклизмов: мировых и гражданских войн, технических революций, экономических кризисов...

Кризис института семьи стал остро ощущаться на рубеже XIX–XX столетий. Вопросы сохранения и укрепления семьи из будничной и обыденной задачи переросли в масштабную социальную проблему. Трудности семейной жизни людей обозначились настолько явно, что возник научный интерес к проблемам брака; семья стала *объектом научных исследований*.

Подходы к поиску решений обозначившейся проблемы в нашей стране и за рубежом кардинально расходились. Так, в западных странах отправной точкой стало признание права семьи на самоопределение и уважение ее автономности. Такое отношение к семье нашло свое отражение в 26-й статье Декларации ООН по правам человека. В образной форме оно хорошо

¹ Секуляризация — от позднелатинского *saecularis* — мирской, светский.

передано словами финского философа и социолога И. Снеллмана: «Власть общества останавливается на пороге дома» (цит. по: Хямляйнен, 1993, с. 28). Поэтому помощь семье оказывалась исключительно в недирективном ключе, носила консультативно-просветительский характер и делегировалась специализированным центрам. Для реализации гуманитарной поддержки семьи привлекался достаточно широкий круг специалистов: педагоги, психологи, психотерапевты, сексологи.

В нашей стране кризис семейных ценностей рассматривался в свете концепции, изложенной в работе Ф. Энгельса «Происхождение семьи, частной собственности и государства». А именно: семья считалась временным явлением, появившимся как потребность общества на определенном историческом этапе; соответственно, по мере изменения общества семья как таковая должна отмереть. Трудности, переживаемые семьей, при таком подходе понимались как совершенно нормальное (более того, предсказуемое!) явление: «предсмертная агония». Идеолог и руководитель советского государства В. И. Ленин в одной из бесед с К. Цеткин сказал: «В области брака и половых отношений близится революция, созвучная пролетарской революции» (Воспоминания о В. И. Ленине, 1970, т. 5, с. 43).

Российской семье пришлось пережить не только принуждение к отречению от веры и идеалов отцов, обобществление собственности, но и *утрату права на воспитание собственных детей*. Это право стало принадлежать государству. Родители не могли воспитывать детей в соответствии со своими ценностями, если они расходились с государственной идеологией.

Поиск путей нового — коммунистического — воспитания, задачи которого не могли быть поставлены перед семьей с ее «мелкособственнической психологией», привел к созданию громадной сети детских домов, школ-интернатов, школ продленного дня¹. Нигилистические взгляды на семью порождали проекты полной изоляции детей от родителей. Так, например, работник Госплана СССР Л. М. Сабсович в своей брошюре «Города будущего и организация социалистического быта» предлагал сосредоточить всех детей от рождения до 16–17 лет в особых детских секторах, домах и городках (цит. по: Педагогические взгляды и деятельность Н. К. Крупской, 1969, с. 95).

Идея отмирания института семьи и построения нового социалистического быта вдохновляла не только чиновников, но и некоторых художников слова. В своих произведениях, адресованных молодежи и юношеству, они рисовали образы общества будущего, в котором свободные граждане свободно объединяются для коллективного труда, общения и веселья, — никто ни к кому не привязан никакими узами, кроме взаимного влечения. Такие

¹ См.: *Крупская Н. К.* В поисках новых путей. Сборник статей. М., 1924; *Крупская Н. К.* Коммунистическое воспитание детей и подростков (Доклад на III съезде по охране детства) / Н. Крупская // Пед. сочинения: в 10 т. Т. 4. М., 1959.

ожидания мы находим, например, в романах Н. Г. Чернышевского «Что делать?» и И. А. Ефремова «Туманность Андромеды». Эти произведения входили в программу школьного курса литературы. Ознакомление с ними, по-видимому, и являлось частью государственного проекта по подготовке подрастающего поколения к *будущей жизни — в новом обществе*, обходящемся без традиционной семьи.

Предел утопическим проектам новой общности — без семьи — был положен лишь в конце 70-х годов XX века. Прочитруем здесь слова историка И. В. Бестужева-Лады: «В конце 70-х годов семья нашим государством была официально провозглашена *непреходящей ценностью*. И тем самым была поставлена точка над бесконечными спорами о будущем семьи: ей пребывать во веки веков!» (цит. по: Афанасьева, 1986, с. 219).

В условиях чудовищного разрыва с традиционным культурным опытом подготовки молодых людей к семейной жизни начались поиски приемлемых способов решения проблемы. Ситуация осложнялась утратой основных институтов подготовки молодежи к супружеским отношениям — семьи и церкви. Церковь после лихолетья гонений фактически была отлучена от социальной жизни и не пользовалась у молодых людей доверием и авторитетом. Что касается семьи, то она после 50-летнего отчуждения воспитательной функции осуществляла ее лишь частично. Многие родители всерьез считали воспитание ребенка делом государства, передоверяя его образовательным учреждениям и общественным детским и молодежным организациям; свою же задачу видели лишь в том, чтобы «накормить-обуть-одеть». Целенаправленное воспитание у детей семейных ценностей в эту программу-минимум не входило. Показательной является цитата из одной брошюры серии «Знание. Народный университет. Педагогический факультет». Автор, обращаясь к родителям, пишет: «Готовя наших детей к производственной деятельности, тщательно продумывая их будущую профессию, задумываемся ли мы над тем, какими мужьями и женами будут они в недалеком будущем? Подготовить нашего ребенка к жизни, как говорится, «вывести его в люди» — означает подготовить его в равной мере к деятельности и производственной и семейной... И если мы, родители, в процессе воспитания ориентируем детей только на будущую производственную деятельность, забывая о семейной, то тем самым мы оставляем их беспомощными перед будущими семейными трудностями» (Псавко, Старожицкий, 1984, с. 5).

В настоящее время проблема укрепления семьи остается для нашей страны одной из самых насущных и сложных. Для этого, как уже отмечалось, привлекаются усилия специалистов и ученых, принимаются правительственные меры. Однако острота проблемы не снижается. Кризис семьи в условиях отпадения общества от традиционных духовных ценностей и воцарившейся культуры потребления только продолжает углубляться.

2. Психологическая (не)готовность к семейной жизни

В нашей работе мы сосредоточимся на *психолого-педагогических аспектах* кризиса семьи и семейных ценностей. Продуктивность работы специалистов в этом направлении напрямую связана с выяснением *психологической сути* проблемы, выявлением места психологического «сбоя». Уже упомянутое нами исследование дает основания говорить о психологической неготовности студенческой молодежи к полноценной семейной жизни как о тенденции.

Термин «психологическая неготовность» в последние годы стал одним из самых «ходовых» в психологической науке и практике. А именно: говорят о психологической неготовности к школьному обучению, о психологической неготовности к профессиональному самоопределению, о психологической неготовности к трудовой деятельности, о психологической неготовности к службе в армии и т. д. Резонно допустить, что у всех этих видов психологической неготовности схожее сущностное основание, общий «корень».

Как известно, психологическая готовность к той или иной деятельности включает в себя две необходимые составляющие: операциональную и мотивационную. Проще говоря: *«могу»* и *«хочу»* как необходимое и достаточное условия осуществления чего-либо. Понятно, что операциональные составляющие разных видов деятельности будут различаться, что касается мотивационной составляющей — то здесь особая ситуация. В психологии сложилось представление о *мотивационной направленности личности*, определяемой системой личных приоритетов (иерархией мотивов). Иерархия мотивов регулирует *общее направление* наших мыслей и поступков. Направленность личности выступает в качестве интегративного внутреннего фактора поведения и деятельности человека, по сути, является проявлением его «доброй воли». Здесь, мы полагаем, и происходит основной «сбой», провоцирующий известные нам виды психологической неготовности.

А пока обратимся к истокам изучения данного феномена. Понятие «психологическая (не)готовность» появилось в психологической науке сравнительно недавно — в 70-е годы XX столетия. Его первой разновидностью стала «психологическая (не)готовность к школьному обучению». Ученые выявили разные составляющие школьной (не)готовности, однако, примечательно, что акцент был сделан на мотивационной сфере. Так, Л. И. Божович показала, что ключевым моментом готовности ребенка к вхождению в школьную жизнь является *сдвиг* в мотивационной сфере: *эгоцентрические мотивы* (характеризующие дошкольника) должны подчиниться более зрелым *социальным мотивам*. Принципиальное значение здесь отводилось формированию у ребенка позиции *субъекта социальных отношений* — осознанию своей включенности в систему широких социальных отношений, связанности с другими людьми и социальной ответственности, в которой уже просматриваются

начатки нравственного самосознания ребенка. В мотивационной сфере поощрялась социально ориентированная направленность: «быть достойным членом общества», «быть нужным» и т. п.

Правда, в более поздних работах, посвященных феномену психологической (не)готовности к школе, акцент сместился от мотивационной к операциональной составляющей. А в качестве ведущей мотивации школьного обучения стала рассматриваться учебно-познавательная. Социальные мотивы сдвинулись на второй план. При этом в группе социальных мотивов школьников стали называться такие *разнородные в нравственном отношении*, как «стремление к социально значимому статусу», «стремление к социальному признанию», «стремление к социально значимой деятельности», «чувство социального долга» (Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова, 2010, с. 33–36).

Акцентирование операциональной составляющей учебной деятельности непродуктивно. Эту горькую для многих правду признали ученые. «Умеют учиться, но не хотят!» — таков печальный итог 40-летней апробации в практике широко известной системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова (Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992, с. 18).

Мотивация является «ядром» феномена психологической готовности. Можно сказать, что психологическая готовность, по сути, есть проявление мотивационной зрелости человека. Причем чем более зрелый характер мотивов, тем явственнее в них выражено нравственное начало.

Сила нравственной мотивации (не отменяющей, а подчиняющей и дополнительно стимулирующей развитие операциональных навыков) особенно убедительно раскрывается на примерах обучения детей в годы Великой Отечественной войны.

Набор первоклассников в школы проходил и в самое тяжелое время — в сентябре 1942–1943 гг. По воспоминаниям непосредственных участников этих событий — тогдашних первоклассников, *никто не умел ни читать, ни писать и учиться не хотел*. Кругом война, голод, разруха. Отцы — на фронте, матери — круглосуточно на работе. На плечах полностью лишенных родительского внимания детей все заботы о домашнем хозяйстве. Мотивация к школьному обучению *была сформирована единственной фразой учителя*: «Хорошая учеба — это ваш вклад в победу! Читайте, что каждая ваша пятерка — это один подбитый вражеский танк или сбитый самолет!».

В словаре В. Даля понятие «*нравственный*» противопоставляется таким словам, как «своенравный», «своевольный». А одно из значений самого понятия дается как «*самоотверженный*».

Сравнительно недавняя история нашей страны дает нам множество примеров самоотверженности: освоение школьных наук полуголодными

рабочими и крестьянами молодой страны Советов, высочайшие достижения неизвестных тружеников первых пятилеток и солдат Великой Отечественной войны, неиссякаемое терпение жен и матерей — ждущих, выхаживающих, вдохновляющих...

Когда нравственная мотивация становится *ведущей*, проблемы психологической неготовности не возникает как таковой.

Сегодня нравственная мотивация — редкостное исключение. Типовые приоритеты современной личности имеют выраженный эгоцентрический формат: успешность, достаток, комфорт, досуг и т. п. А наряду с ними в самых разных сферах жизнедеятельности все более широкое распространение получают феномены, обозначенные психологической наукой как «психологическая неготовность» (по сути, духовно-нравственная незрелость).

Подведем итоги.

Мы исходим из того, что все известные виды психологической неготовности, включая неготовность молодежи к семейной жизни, имеют общий «корень» — «сбой» в мотивационной сфере, который проявляется в преобладании эгоцентрических мотивов. Поэтому видится мало-продуктивным поиск решений данной проблемы на операциональном уровне через формирование навыков ведения домашнего хозяйства, повышение коммуникативной компетентности, освоение педагогических «приемов» воспитания детей и т. п., не затрагивающих мотивационно-личностную сферу. В рамках программы подготовки молодежи к семейной жизни более целесообразна активация нравственной направленности личности.

3. Доминанта как мотивационный потенциал: Эго-доминанта и Друго-доминанта

В общественном сознании прочно устоялось представление о безнравственности современной молодежи, об утрате ею подлинных ценностных ориентиров.

На наш взгляд, такое представление является преувеличением. Истинные ценности молодежью не утрачены. Исследования показывают, что *счастье, любовь, свобода, дело* занимают ведущее место в сознании подрастающего поколения. Они манят молодежь, но она не знает, как к ним приблизиться. Не видит путей обретения ценностей и искаженно воспринимает их содержание. Поиск счастья видится как поиск наслаждения и острых ощущений, любовь отождествляется с сексом, свобода воспринимается как вседозволенность, в деле установка на коммерческую выгоду заглушает иные приоритеты и смыслы.

Современная молодежь не видит и не находит в окружающей ее действительности **верных путей** обретения ценностей. Ее состояние очень точно в образной форме схвачено известными словами народной сказки: «*Пойди*

туда — не знаю куда, принеси то — не знаю, что». И потому результаты этих поисков часто обретают болезненные и уродливые формы. Заблуждения на путях ценностно-смысловых исканий выводят и к ложной мотивации.

Молодые люди зачастую искренне не ведают о таких благодатных мотивах как *долг, служение, призвание*. Вместо этого их жизнедеятельность строится в основном на *эгоцентрических* побуждениях, оборачивающихся многочисленными страданиями.

О ложности эгоцентрической мотивации предупреждает вся святоотеческая литература. Научное объяснение можно найти в учении «О доминанте» А. А. Ухтомского.

Первоначальная история понятия «доминанта» связана с исследованиями А. А. Ухтомского в области физиологии высшей нервной деятельности. Изучая деятельность нервной системы, автор установил, что она строится по особенному принципу, названному им «принципом доминанты». Его суть состоит в том, что господствующий в нервной системе очаг возбуждения способен забирать активность других нервных центров и направлять ее на решение основной задачи, стоящей в данный момент перед организмом. В решение этой задачи вовлекается весь организм как целое. Любые возбуждения, вызванные внешними или внутренними воздействиями, мобилизуются на ее выполнение. Имеющаяся в коре головного мозга доминанта задает определенный вектор поведения человека.

Вскрывая закономерности образования и разрушения доминанты, А. А. Ухтомский показал, что этот принцип имеет не только общебиологическое значение. Он обосновал возможность широкого применения принципа доминанты при объяснении различных психологических явлений, начиная с актов внимания и кончая устойчивыми жизненными установками личности. В психологическом плане доминанта представляет собой мотивационный потенциал поведения.

Изучая доминанты как у животных, так и у людей, А. А. Ухтомский выделил у человека наличие особой доминанты. Ее специфика состоит в том, что аккумулируемый ею мотивационный потенциал имеет *социальную природу*. Такую — специфически человеческую — доминанту А. А. Ухтомский назвал доминантой «на лицо Другого», противопоставив ей эгоцентрическую доминанту.

Отталкиваясь от научных выводов А. А. Ухтомского, можно утверждать, что *зрелая человеческая мотивация* имеет *просоциальную направленность*, в то время как эгоцентрическая мотивация свидетельствует либо о дефицитарном, либо об искаженном варианте развития человека. Недостаточная или искаженная мотивация не способна набрать должный потенциал и обеспечить устойчивость деятельности — рано или поздно наступает ее распад. Симптомами такого распада и являются нежелание учиться, разводы, туннельность и т. п.

Искажающее действие аномального эгоцентризма наиболее явно заметно в области взаимоотношений между людьми. Человек с выраженной эго-доминантой занят только собой, своими нуждами, поэтому другой человек воспринимается им как *проекция* этих нужд, как *средство их удовлетворения*. Увидеть другого человека таким, каков он действительно есть, человек с сильной Эго-доминантой не может; другой всегда будет восприниматься *искаженно*. Наличие у человека выраженного эгоцентризма является сильным препятствием к выстраиванию полноценных и длительных отношений с другими людьми.

Центрированность на своем «Я» нарушает и умственную деятельность. Базовый процесс мышления — абстрагирование — требует *децентрации*. Без нее невозможно осуществление элементарных умственных действий. Яркой иллюстрацией здесь является сцена из хорошо знакомой многим с детства книжки А. Н. Толстого «Золотой Ключик, или Приключения Буратино»:

— Займемся арифметикой, — сказала Мальвина. — У вас в кармане два яблока...

Буратино хитро подмигнул:

— Врете, ни одного...

— Я говорю, — терпеливо повторила девочка, — предположим, что у вас в кармане два яблока. Некто взял у вас одно яблоко. Сколько у вас осталось яблок?

— Два.

— Подумайте хорошенько.

Буратино сморщился, — так здорово подумал.

— Два...

— Почему?

— Я же не отдам Некту яблоко, хоть он дерись!

Сюжеты писатели берут из жизни. Но если раньше, во времена написания этой книжки, такие сюжеты были исключительными и потому вызывали добродушный смех, то сегодня они являются повсеместными и вызывают серьезную озабоченность и тревогу. Недостаточность уровня абстрактного мышления отмечается не только у младших школьников, но и у студентов вузов.

Эго-доминанта приводит к распаду не только внешних форм деятельности. Будучи *противоприродной* для человека, она вызывает нарушения физиологического плана, проявляющиеся в телесных и психических дисфункциях и заболеваниях. Типичный пример здесь — *психосоматические* заболевания. Как известно, эту специфическую и очень распространенную клиническую группу составляют заболевания, являющиеся результатом напряжения (стресса), вызванного сильнейшими эго-переживаниями (обидой, завистью, ревностью и т. п.). Уместно в противовес заметить, что напряжение, обусловленное специфически человеческой доминантой (доминантой

«на лицо Другого», по А. А. Ухтомскому), напротив, оказывает мобилизующее, саногенное (исцеляющее) действие на организм, освобождая его от заболеваний. Медицинская практика времен Великой Отечественной войны дала достаточное количество весьма убедительных примеров.

Специфически человеческая доминанта — «на лицо Другого» — не возникает сама собой. Она *не дана* человеку по факту рождения, а *задана*. А. А. Ухтомский говорил, что человек призван воспитать ее в себе. Он писал: «Только в меру того, насколько каждый из нас преодолевает самого себя и свой индивидуализм, самоупор на себя, ему открывается лицо другого. И именно с этого момента человек сам заслуживает, чтобы о нем говорили как о лице» (Ухтомский, 1997, с. 437).

4. Преодоление эго-доминанты как условие духовного возрастания человека

Понятие «доминанта на лицо Другого» для А. А. Ухтомского выступало как научный эквивалент понятию «любовь». Автор говорил, что только любящий человек может узнать неповторимое лицо Другого: только настоящая любовь помогает человеку отодвинуть свое Я на второй план, поставив на первый — Другого, с четким понимаем его как именно *другого*.

Человек с Эго-доминантой не может увидеть Другого таким, каков он действительно есть. Другой в отношениях с таким человеком как бы утрачивает право на индивидуальность и становится «Двойником».

Отношение к «Двойнику» всегда потребительское. Потребительское отношение не обязательно имеет форму грубого насилия или откровенной эксплуатации. Выражения типа «Мне плохо без тебя!», «Я без тебя не могу жить!», «Никому тебя не отдам!» — тоже знак потребительского отношения, хотя неискушенный ум довольно часто обманывается, принимая их за выражения любви.

Как же в этом разобраться? Как человеку решить задачу воспитания у себя Друго-доминанты, которую сам А. А. Ухтомский называл «трудно-достижимой»? Ответы на эти вопросы можно найти в работах М. М. Бахтина и Т. А. Флоренской, внесших значительный вклад в дальнейшее развитие учения о доминанте.

М. М. Бахтин дополнил представление о Друго-доминанте понятием «вне-находимости». Другой, по-мнению М. М. Бахтина, «радикально вненаходим», т. е. его индивидуальность невозможно понять путем вчувствования, эмпатии, сопереживания. Вчувствоваться — в Другом — можно лишь в то, что есть в тебе самом; другими словами, путем вчувствования можно лишь удвоить свою собственную действительность, но невозможно понять особенности Другого, отличные от собственных. Чтобы понять эти особенности, нужно находиться *вне* Другого, занимать некую дистанцию по отношению к нему.

Т. А. Флоренская говорит о позиции «внеаходимости» как об «эстетически завершенной позиции». Иллюстрируя эту мысль, она пишет: «Когда мы смотрим на живописное произведение, то стараемся найти верные позиции и дистанцию, чтобы увидеть целостный образ, картину в целом, а не какие-то части и детали. То же самое по отношению к человеку. Надо найти правильную позицию, правильную дистанцию» (Флоренская, 2009, с. 278). Правильная дистанция — это не устраненность от человека, но *отстраненность* — бережно-созерцательное к нему отношение, без навязывания себя. Противоположностью такому отношению является привязанность, пристрастие, страсть к человеку: здесь на первом месте не другой человек, а собственное эгоистическое «Я».

Именно претензии собственного эгоистического «Я» слышатся в выражениях: «Никому тебя не отдам!», «Я без тебя жить не могу!» и т. п. В них — не любовь, а болезненная привязанность, обозначаемая в психологической науке понятием «симбиоз». Позиции участников симбиотической связанности имеют очень красноречивые названия: «Донор» и «Акцептор» (см.: Миронова, 1996). Другой — всегда «Донор», используемый «Акцептором» для поддержания своего эмоционального состояния: «подзарядки» положительными эмоциями, «разрядки» отрицательных эмоций. Без Другого, выполняющего функцию эмоционального донора, человеку с Эго-доминантой действительно очень трудно обойтись. При этом «Донор» расплачивается за такие отношения не только эмоциональным выгоранием, нервными срывами, но и телесными заболеваниями. О какой же любви к нему здесь можно говорить!

Друго-доминанта не может быть сформирована через привязывание к какому-то конкретному человеку. Доминанта на Другом — это, как отмечала Т. А. Флоренская, «доминанта на **каждом другом**». «Если ее нет на каждом — она не будет возможна и на единственном», — утверждает автор и поясняет: «Если любить одного человека и не любить людей вокруг, то это, наверное, не любовь» (Флоренская, 2009, с. 268).

Любовь — это не замкнутость друг на друге, не «эгоизм вдвоем». Видится уместным привести здесь слова о любви одного из самых значительных гуманистов XX века — А. де Сент-Экзюпери: «Любить — это значит смотреть не друг на друга, а смотреть вместе в одном направлении».

Любовь дается человеку не сразу. Достижение состояния любви возможно лишь *путем преодоления, снятия Эго-доминанты*. Трудность этого пути отмечалась и А. А. Ухтомским, и его последователями. Предельно точно она схватывается емкими словами преподобного Ефрема Сирина: «**Выжми себя...**» (цит. по: Монахиня Н., 2001, с. 31).

Истинность и непреложность этого пути наука проверить не может, но об этом говорят и поучения-откровения высокой святоотеческой мысли, и житейские интуиции простого люда, отшлифованные столетиями в народных сказках. Как известно, любовь обнаруживала всепобеждающую силу, когда герой проявлял решимость претерпеть ради Другого тяготы и испытания:

«пройти через огонь, воду и медные трубы», «исходить по всему белу-свету, износив семь железных сапог и стерев семь железных посохов», «сплести голыми руками из жгучей крапивы двенадцать рубашек» и т. п.

Путь любви как преодоления Эго-доминанты имеет *духовную основу*. Он требует не только доброй воли самого человека, но и духовной помощи. Преподобный Ефрем Сирин, обозначая перед человеком этот путь как «Выжми себя...», указывал и средство: «Выжми себя **покаянием**».

Результат покаяния — перемена мыслей¹, радиальное изменение всего мировосприятия человека: *смещение центра с самого себя*.

Фокус децентричности может находиться в разных измерениях: индивидуальном (здесь Другой — это конкретный значимый человек), социальном (здесь Другой — это общность людей: семья, род, Родина, человечество в целом), мистическом (здесь Другой — это Бог).

Эти измерения следует рассматривать как *этапы* на пути снятия Эго-доминанты. Путь этот видится путем духовного возрастания человека, вершиной которого является *пред-стояние* и *ответ-ственность* перед Богом.

Редукция измерения неизбежно приводит к нарушениям. В индивидуальном измерении, как показывает опыт психологической и психотерапевтической практики, возможно формирование созависимого поведения и акцентуации «симбиотического донора». Просоциальная направленность личности может оказаться вполне благополучной в интервале индивидуальной жизни, однако, в исторической перспективе, как свидетельствуют уроки недавнего прошлого нашей страны, не обладает устойчивостью: нравственный ресурс истощается уже в следующем поколении.

Христоцентричность сознания, как показывает тот же опыт истории, может существовать тысячелетия. Позиция Христоцентризма не отрывает человека от других людей, но, напротив, сближает с ними. Замечательной иллюстрацией здесь является известное наставление преподобного аввы Дорофея, христианского подвижника VI–VII вв. (рис. 1).

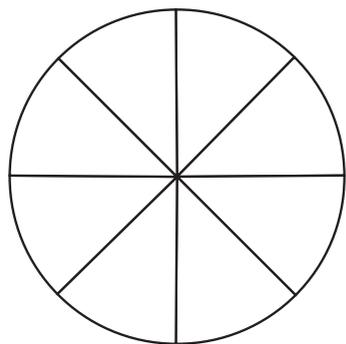


Рис. 1. Наставление преподобного аввы Дорофея

Окружность — это мир людей.

Радиусы — это отдельные люди.

Центр круга — это Бог.

Чем ближе человек к Богу, тем ближе он к другим людям.

Чем дальше люди от Бога, тем дальше они друг от друга.

Когда человек, преодолевая Эго-доминанту, стремится к Богу, он одновременно сближается и с другими людьми. А чем дальше он от Бога, тем дальше и от других людей.

¹ С греческого языка слово «покаяние» («метанойя») переводится как «перемена мыслей».

5. Семья как первичная форма духовного единения людей

Человеческая общность пронизана многообразием связей. Эти связи имеют неодинаковое значение и глубину. Хозяйственно-бытовые, экономические, культурные, эмоциональные, интеллектуальные и т. п. связи — как бы ни были обширны и разнообразны — это второстепенные связи, характеризующие поверхностный план отношений. Основная связь между людьми духовная; она задает отношения на глубинном — не имеющем непосредственной проявленности — уровне. На этом уровне, согласно христианскому учению, люди связаны пороками и благодатью.

Духовная связанность существует между всем человечеством: каждый несет на себе печать прошлого и ответственность перед будущим. Но особенно сильна духовная связь между членами семьи и рода.

Значение семьи как первичной формы человеческого духовного единения очень ярко и убедительно раскрыто в работе выдающегося русского философа И. А. Ильина «Путь духовного обновления: О семье». Автор пишет: «Семья есть первый, естественный и в то же время священный союз, в который человек вступает в силу необходимости. Он призван строить этот союз на *любви*, на *вере* и на *свободе*, научиться в нем первым *совестным* движениям сердца и подняться от него к дальнейшим формам человеческого духовного единения — *родине и государству*» (Ильин, 2004, с. 183).

Создавая семью, человек должен видеть ее теснейшую связь с родом, осознавать себя *наследником* рода. При этом важно видеть семейно-родовые связи во всей глубине: не только на материальном или психологическом уровне как наследование имущества или способностей, но и на духовном — как наследование пороков и благодати.

Семья — это самое естественное место для духовного возрастания человека. В ней легче, чем в какой-либо другой форме человеческого единения «выжимать себя...».

«Легче» — не значит «легко». Не случайно испытание семейной жизнью проходят не все, а молодежь и прямо уклоняется от него, наивно полагая избежать ответственности. Благополучие семейной жизни напрямую зависит от Друго-центричной мотивации, проявляющейся в установке на *терпение, служение, жертвенность*.

Работа И. А. Ильина «О семье», на наш взгляд, «расставляет все точки над *i*» в размышлениях над проблемой (не)готовности молодежи к семейной жизни. Соотнесение утверждений философа с результатами научных исследований А. А. Ухтомского, М. М. Бахтина, Т. А. Флоренской позволяет сделать следующие выводы: *психологическая готовность к семейной жизни имеет духовно-нравственные основания, предполагает преодоление человеком эго-доминанты и определяется мерой децентрации; способность к децентрации связана с осознанием себя в качестве приемника благочестивых традиций семьи*

и рода, решимостью взять на себя ответственность за сохранение принятого наследства и его передачу следующим поколениям.

Данное понимание и положено в основу разработанной нами программы подготовки молодежи к семейной жизни.

Содержание программы

1. *Счастье*

Все люди, без исключения, ищут счастья; какие бы различные способы они не употребляли, все стремятся к этой цели.

Б. Паскаль

Хочешь ты счастья себе... Оно скоро не дается... Его, как гриб в лесу, поискать надо, надо над ним спину поломать... да и найдя, — посмотри, не поганка ли?

М. Горький

Счастье как *ценность* человеческой жизни.

Прочность утверждения этой ценности в человеческом сознании. Поиски счастья героев народных сказок и авторских литературных произведений, размышления о счастье ученых и философов. Поиски счастья как *универсальная человеческая потребность*.

Представление о счастье в народном сознании (Что искали герои сказок?); трудность поиска и определения счастья («Пооди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю, что»). Определения счастья в высказываниях поэтов и мыслителей. Поиски счастья в труде, в деньгах, в удовольствиях и развлечениях, в любви, в друзьях. Предостережение об опасности нахождения *ложного счастья*.

Почему человек ищет счастья?

Этимология слова «счастье»: счастье = со-частье.

Счастье — ощущение наполненности своей жизни (чувство счастья — «*наполняет*» и «*переполняет*»). [Онтологическая] основа поиска счастья — *ощущение человеком своей неполноты* и стремление найти то, что эту неполноту смогло бы заполнить (точнее — *восполнить*).

Способы заполнения и восполнения неполноты. Заполнение пустоты через погруженность в работу, «погоню» за деньгами, стремление к удовольствиям и развлечениям. Ложные пути поиска и обретения своего со-частия. Формирование зависимостей (трудоголизм, алкоголизм, гедонизм, алчность и т. д.).

Обретение целостности через нахождение своей «второй половины». Тайна пола: мужчина и женщина — две части единого целого. Восполнение человека в любви как единственный верный путь поиска и обретения счастья.

Поиск счастья — путь духовно-нравственных исканий. Необходимость закладки ориентиров на этом пути с раннего детства. «Если ребенок с детства не привыкнет искать счастья в любви, то в зрелом возрасте он будет искать его в злых и дурных влечениях» (Ильин, 2004, с. 189).

2. Любовь

Любовь — это желание сделать счастливым другого.

Ф. Аквинский

Горе сердцу, не любившему смолоду.

И. С. Тургенев

Любовь как *высшая ценность* человеческой жизни. Житейские представления о любви. Любовь в произведениях искусства. Гуманитарные исследования феномена любви: Э. Фромм «Искусство любить», Р. Мэй «Любовь и воля».

Метафизические основания любви. Любовь — священный дар Бога человеку. Бог и любовь. Человеческие поиски счастья и любви как поиски Бога.

Любовь как *призвание* и *долг* человека. Любовь как *подвиг: самоотвержение* в любви. Христианский *идеал жертвенной любви*: «Любовь все терпит...» (Ап. Павел). Приближение к Богу через подвиг любви: «Бог есть любовь, и пребывающий в любви — пребывает в Боге, и Бог в нем» (1 Ин. 4: 16).

Отражение метафизической тайны человеческой любви в народном эпосе. Древнегреческий миф о прекрасной девушке Психее, ставшей — через подвиг любви — бессмертной богиней. Русская народная сказка о Снегурочке — не имевшей в себе Божественного дара любви («Хочу любить, но слов любви не знаю, и чувства — нет...») — и потому не сумевшей быть человеком.

Божественный Промысел в поиске и нахождении человеком Избранника своей любви. Библейский сюжет об Исааке и его Богоизбранной невесте Ревеке (Быт. 24). Отражение этого сюжета в житейских представлениях о «*суженом*». Чувство *угадывания* человеком своего *суженого* («безотчетное влечение сердца», «удар молнии», «утрата рассудочности» и т. п.) — как момент *зарождения* любви. Любовь — *отклик сердца на Другого*. Невозможность любви через рассудок.

Брак как форма реализации любви.

3. Целомудрие

Береги одежду снову, а честь смолоду.

Русская пословица

Целомудрие как главное охранительное нравственное чувство молодости. Целомудрие — единство физической и духовной чистоты: чистоты тела, чистоты помыслов и чистоты совести человека. Целомудрие как принцип

христианского братства, норма социального поведения и залог добропорядочных отношений.

Необходимость воспитания у детей стыдливости и стойкости к современному агрессивному и блудливому миру.

Целомудрие как ценность. Совесть. Сострадание. Сорадование. Целомудрие и честь.

Целомудрие — качество, формирующее облик молодого человека: юноши и девушки (так было и так должно быть).

Православная Церковь — кладезь великих примеров и идеалов для подражания. Назидание юношам и девушкам в жизни и подвигах святых, именем которых они наречены при крещении.

4. Брак

Истинно это тайна, и тайна великая, ибо муж, оставив отца, который его родил, воспитал, и мать, которая рождала его в болезни; оставив обоих, с которыми жил вместе и свyksя, прилепляется к той, которую не видел, и предпочитает ее всем.

Святитель Иоанн Златоуст

Семья начинается с брака и в нем за-вязывается.

И. А. Ильин

Понятие «брак». Многозначность слова «брак» в современном языке. Искращения первоначального значения слова.

Образ брака в Ветхом и Новом Завете. Брак как образ полноты жизни, высшей радости, торжества любви. Брак Агнца. Соединение в любви («невесты Агнца» и «Мужа скорбей»). Чудо встречи Бога и человека.

Брак — *свободный* и *священный* союз, целью которого является осуществление полноты любви. Брак как *тайнство* преодоления индивидуальной разобщенности. Основа брака — вдумчивый сердечный выбор. Брачная верность. Невозможность брака по принуждению.

Монашеское братство как брак (А. Сурожский). Монашеский обет — обет верности.

Супружеский брак. Обет верности супругов. Тайнство венчания: «Будут два в плоть едину». «Формула брака» (И. А. Ильин).

Антиномичность ситуации вступления в супружеский брак («В брак нужно вступать по любви» и «По любви вступить в брак невозможно») и ее разрешение. Любовь и влюбленность. Признание в любви как признание *о желании любить*, о готовности нести ответственность за судьбу другого человека; связь признания в любви с предложением о вступлении в брак (в котором эта любовь будет расти).

Главная задача супружеского брака. Супружеский брак как радость узнавания друг друга. Достижение любви как чудо Встречи. Встреча с собой и с Другими. Исполнение заповеди: «Возлюби ближнего своего, как самого себя».

Понятие «гражданский брак». История зарождения «гражданского брака». «Гражданский брак» — вне таинства венчания — как «рядом-жительство» (И. А. Ильин). Современный «гражданский брак» как блуд: заблуждение молодых людей в духовно-нравственных поисках настоящей любви.

Святые благоверные князь Петр и княгиня Феврония — небесные покровители супружеской любви и семейного счастья.

5. Семья

Семья есть первый, естественный
и в то же время священный союз...

И. А. Ильин

Понятие семьи. Наличие разных подходов к пониманию роли и назначения семьи.

Семья как *хозяйственно-бытовая единица*. Ф. Энгельс «Происхождение семьи, частной собственности и государства». Идея преходящего характера института семьи. Коммуна, коммунистическое общество как новые формы человеческого обще-жития.

Семья как «ячейка общества». Акцентирование *воспитательной функции* семьи. Семья как институт взращивания главного общественного богатства (человека), источник социального и экономического развития общества. Семья как средство трансформации общества (Л. Франк).

Христианский взгляд на семью. Семья как *начальная форма духовного единения*. Семья — Род — Родина (страна) — Человечество.

Метафизические основания семейной формы духовного единения. Семья как образ жизни, заповеданный Богом. Представление о духовном единстве и духовной традиции семьи. Духовное и телесное единство супругов.

Семья и род. Родословная — «Древо жизни». Умирание рода как прерывание духовной традиции семьи вследствие нарушения нравственного закона.

Понятие наследства. Уровни наследства: материальный уровень наследства (имущество), социально-психологический (нравы и установки), духовный (пороки и благодать). Духовная связанность родителей и детей. Духовная преемственность-эстафетность поколений. Духовная традиция семьи — ведущая линия наследования. Мужская линия наследования. Сын как наследник семьи и рода. Дочь как хранительница наследия семьи и рода своего будущего супруга («Девка — отрезанный ломоть»).

Значение и смысл выражения «*строить семью*». Строительство семьи как укрепление ее духовных оснований. Кризис современной семьи.

Иллюзорность материальной (хозяйственно-бытовой) основы семейной жизни. Ложность и деструктивность установки на получение удовольствий и наслаждений. Кризис семьи как причина кризиса общества.

Проблема (не)готовности современной молодежи к семейной жизни. Трудности процессов *взросления*. Открытие личностного смысла понятий «род», «наследие», «духовная традиция» — как основа подготовки к семейной жизни.

6. Структура семьи

Жены, повинуйтесь своим мужьям, как Господу...
Мужья, любите своих жен, как и Христос возлюбил Церковь...
Апостол Павел (Еф. 5: 22–25)

Основа семьи («фундамент») — духовная традиция; крепость семьи — духовное единение ее членов и ориентация на нравственный закон.

Традиционная структура семьи: «Муж есть глава жены» (Ап. Павел). Иерархичность традиционной структуры. Сущность главенства. Главенство как ответственность. Основа главенства — *служение* другим членам своей семьи.

Отклонения от традиционной структуры: эгалитарная и инвертированная модели семьи. Варианты инвертированной модели семьи («главенство» жены, «главенство» родственников (тещи, свекрови и т. д.), «главенство» ребенка/детей (педоцентричный уклад семьи)). Трудности семей с эгалитарной и инвертированной структурой.

Главенство мужа в семье как *заданность* (а не *данность*).

Готовность мужчины стать главой семьи: мужественность. Слагаемые мужественности: умение принимать решения, умение нести ответственность за себя и других, умение защищать. Примеры мужественности. Образы мужественности в литературе и в отечественном кинематографе.

Умение принимать решения как готовность (решимость) нести ответственность за возможные негативные последствия. Легкость принятия решений и установка на уход от ответственности. Трудность принятия решений и установка на перфекционизм. «Ошибкобоязнь» как трусость.

Умение нести ответственность за других как готовность брать на себя вину за допущенные ими ошибки. Готовность мужчины к несению груза ответственности за всех членов своей семьи.

Умение защищать семью от разрушительных влияний. Возможные угрозы семье. Источники угроз. Способность следовать нравственному закону (стоять перед Богом) как самая надежная защита семьи.

Участие жены в установлении нормальной семейной иерархии. Готовность женщины помогать мужу становиться главой семьи: женственность.

Сила женщины: умение терпеть и ждать, умение нести радость и давать тепло, бескорыстие (способность отдавать, ничего не требуя взамен). Примеры женственности. Образы женственности в литературе и изобразительном искусстве.

7. Назначение семьи. Семья как «школа воспитания»

В любовной и счастливой семье воспитывается человек с неповрежденным душевным организмом.

Если ребенок не научится любви в семье своих родителей, то где же он научится ей?

И. А. Ильин

Наличие разных мнений в понимании назначения семьи.

Христианское понимание назначения семьи. «Призвание семьи» (по И. А. Ильину): быть местом возрастания в любви, быть хранительницей духовной традиции рода (Родины), быть школой воспитания к внутренней свободе (овладения дисциплиной и отношениями авторитета), быть самостоятельной творческой единицей, основанной на взаимопомощи.

Рождение и воспитание ребенка как задачи семьи.

Ребенок — продолжатель рода. Смысл и значение фразы «*Ребенок должен быть желанным*». Идея планирования семьи. Использование противозачаточных средств как попытка противодействовать воле Бога. Абортивные контрацептивы; грех убийства.

Семья — «школа воспитания». Цель: воспитание будущего *победителя*, умеющего внутренне уважать самого себя и утверждать свое *духовное достоинство* и свою *свободу* — так, что все соблазны и искушения современного мира оказываются бессильны (Ильин, 2004, с. 200). Основная направленность воспитания: духовное пробуждение ребенка. Период «душевной теплицы». Период «душевного закала». Воспитание как открытие пути *к любви, внутренней свободе, вере и совести* (Ильин, 2004, с. 185).

Условия воспитания ребенка.

Уважение к родителям. Отец и мать как идеальные образцы для подражания. Атмосфера искренности и уважения в семье. Спокойная и достойная дисциплина. Многодетность как условие преодоления детского эгоцентризма. Совместный труд с родителями. Сорадование и сострадание. Забота.

Методические аспекты программы
1. Учебно-тематический план (примерный)

№ п/п	Разделы и темы	Количество часов	Формы занятий		
			Лекция-беседа	Дискуссия	Тренинг
1	СЧАСТЬЕ				
1.1	Счастье как ценность человеческой жизни	2	–	2	–
1.2	Поиск счастья как универсальная человеческая потребность	4	–	4	–
1.3	Поиск счастья — путь духовно-нравственных исканий	2	–	2	–
2	ЛЮБОВЬ				
2.1	Любовь как высшая ценность человеческой жизни	2	2	–	–
2.2	Любовь как призвание и долг человека. Любовь как подвиг	2	–	2	–
3	ЦЕЛОМУДРИЕ				
3.1	Целомудрие, как охранительное нравственное чувство молодости	2		2	
3.2	Воспитание целомудрия	2		2	
4	БРАК				
4.1	Многозначность слова «брак» в современном языке. Брак как образ полноты жизни, высшей радости, торжества любви	2	2	–	–
4.2	Супружеский брак	4	2	2	–
4.3	Гражданский брак	2	–	2	–
5	СЕМЬЯ				
5.1	Понятие семьи. Разные подходы к пониманию роли и назначения семьи	2	2	–	–
5.2	Семья как образ жизни, заповеданный Богом. Семья и род. Наследство	2	–	2	–
5.3	Строительство семьи как укрепление ее духовных оснований	4	–	2	2
6	СТРУКТУРА СЕМЬИ				
6.1	«Фундамент» семьи. Иерархичность структуры семьи. Традиционная иерархия	4	2	2	–
6.2	Слагаемые мужественности	4	–	–	4
6.3	Слагаемые женственности	4	–	–	4
7	НАЗНАЧЕНИЕ СЕМЬИ. СЕМЬЯ КАК «ШКОЛА ВОСПИТАНИЯ»				
7.1	Духовное единство членов семьи	2	2	–	–
7.2	Назначение семьи	2	–	2	–
7.3	Семья как «школа воспитания»	4	–	2	2
	Всего:	52	12	28	12

2. Формы проведения занятий

Основной формой проведения занятий является *дискуссия*; в качестве вспомогательных моментов подготовки и организации дискуссии могут быть использованы лекции-беседы, просмотры видеофильмов, тренинговые упражнения. При необходимости могут быть задействованы и такие дополнительные формы работы, как индивидуальные и групповые консультации. Дополнительные формы в сетке часов не указаны; их необходимость и объем определяется индивидуально каждым ведущим, исходя из своих возможностей и потребностей группы.

Видится необходимым дать пояснения к таким формам проведения занятий, как дискуссия, тренинг, индивидуальные и групповые консультации.

Дискуссия

Существуют два варианта организации дискуссии:

- 1) в самом начале изучения темы — как постановка проблемы;
- 2) после проведения диагностических процедур (других видов самоисследования) и тренинговых упражнений — как создание информационной опоры для нахождения ответов на возникшие в ходе предварительной работы вопросы, прояснения своей позиции и понимания других точек зрения.

Дискуссия строится в 3 этапа.

Введение: преподаватель объявляет тему, излагает ее общие моменты (концепции, принципы, факты) и формулирует ключевые вопросы для обсуждения.

Работа в малых группах (по 3–5 человек): обсуждение предложенной преподавателем информации, обмен мнениями, приведение примеров из жизненного опыта, попытка выработать согласованную точку зрения.

Общая дискуссия: презентация, анализ и оценка позиций, в ходе которых происходит взаимообогащение разных представлений, поиск верных и приемлемых ответов на поставленные вопросы.

В заключение преподаватель резюмирует итоги дискуссии и напутствует ее участников.

Тренинг

Тренинг — это совокупность обучающих процедур, направленных на развитие определенных навыков и умений (в том числе — рефлексивных) путем получения участниками непосредственного опыта и его обсуждения в группе.

Тренинг — это курс активного обучения, состоящий из игр и упражнений и направленный на работу со спонтанным поведением человека в специально смоделированной или естественной ситуации. В процессе тренинга практикуются короткие информационные сообщения о предмете.

Главное в тренинге — это возможность приобретения и осмысления нового опыта, необходимого для формирования/совершенствования тех или иных качеств, умений и навыков. Тренинг позволяет участникам сфокусироваться на определенных вопросах и проблемах и предпринять шаги к положительным изменениям. Обучаясь путем «проб и ошибок», человек затратит гораздо больше времени на освоение того, что при хорошо спланированном и организованном тренинге может быть достигнуто в течение нескольких занятий.

Принципы организации тренинга

Принцип активности. В ходе занятий участникам группы предлагают различные задания и упражнения, позволяющие на основе опыта и связанных с ним переживаний подойти к осмыслению рассматриваемых проблем.

Принцип исследования. В процессе работы группы предлагаются такие жизненные обстоятельства и ситуации, в отношении которых нет простых сугубо «технических» решений, и участникам приходится самостоятельно анализировать проблему и искать подходы к ее решению.

Принцип самоопределения. Преподаватель включает в план занятий вопросы и упражнения, которые помогают участникам группы осмыслить опыт отношений с другими людьми, поделиться личными переживаниями и определить себя в своей позиции.

Индивидуальные и групповые консультации

Индивидуальные и групповые консультации являются дополнительной частью программы. Они проводятся для участников, которым необходима психологическая поддержка или специальная помощь в переживании ими личных проблем. Консультации проводятся в рамках «несервильного» подхода, ориентированного на поддержку нормальной динамики развития личности. Основным методом проведения консультаций — метод «диалога» (Т. А. Флоренская, 2004).

Библиографический список

- Агафонов, Н.* Дорога Домой / Н. Агафонов. — М.: Сибирская благовонница, 2006.
- Алфавит духовный старца Паисия Святогорца. Избранные советы и наставления. — М.: Ковчег, 2008.
- Антоний, митрополит Сурожский.* Человек перед Богом / Антоний, митрополит Сурожский. — М.: Паломникъ, 2000.
- Афанасьева, Т. М.* Семья: проб. учеб. пособие для учащихся сред. учеб. заведений / Т. М. Афанасьева. — М.: Просвещение, 1986.
- Воспоминания о В. И. Ленине: в 5 т. — М.: Политиздат, 1970. — Т. 5.
- Гребенников, И. В.* Основы семейной жизни. Учебное пособие для студентов педагогических институтов / И. В. Гребенников. — М.: Просвещение, 1991.

Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / *В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман* // Вопросы психологии. — 1992. — № 3–4. — С. 14–19.

Духовно-нравственная культура в школе. — М.: Институт экспертизы образовательных программ и государственно-конфессиональных отношений, 2007.

Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / *В. В. Зеньковский*. — Клин: Христианская жизнь, 2002.

Ильин, И. А. Основы христианской культуры / *И. А. Ильин*. — СПб.: Шпиль, 2004. — (Глава 5 «О семье». — С. 183–213).

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / (*А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская* и др.); под ред. *А. Г. Асмолова*. — М.: Просвещение, 2010.

Карклина, С. Э. Проблемы семейного воспитания / *С. Э. Карклина*. — М.: Советская Россия, 1982.

Льюис, К. С. Пока мы лиц не обрели / *К. С. Льюис*. — СПб.: Библиополис, 2006.

Маслов, Н. В. Основы русской педагогики / *Н. В. Маслов*. — М.: Самшит-издат, 2006.

Миронова, М. Н. О принципе сопряженной доминанты / *М. Н. Миронова* // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 58–64.

Монахиня Н. Дерзай, дочь! Размышления о женском призвании / *Монахиня Н.* — М.: Даниловский благовестник, 2001.

Педагогические взгляды и деятельность *Н. К. Крупской* / Сост. *П. В. Руднев*. — М.: Просвещение, 1969.

Перестройка — семье, семья — перестройке (статьи, опубликованные в периодической печати). — М.: Мысль, 1990.

Псавко, Б. Р. Воспитывать семьянина / *Б. Р. Псавко, П. Я. Старожицкий*. — М.: Знание, 1984 (Нар. ун-т. Пед. ф-т; № 5).

Старикова, Е. Чего не знают родители. Размышления вчерашней школьницы / *Е. Старикова*. — М.: Даниловский благовестник, 2009.

Сухомлинский, В. А. Письма к сыну / *В. А. Сухомлинский*. — М.: Просвещение, 1987.

Ухтомский, А. А. Заслуженный собеседник / *А. А. Ухтомский*. — Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997.

Флоренская, Т. А. Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем / *Т. А. Флоренская*. — М.: Русский Хронографъ, 2004.

Храмова, Н. Г. Культура семьи / *Н. Г. Храмова, Г. Г. Алексеева, А. А. Сараява, Т. А. Алтушкина*. — М.: Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, 2009.

Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: концепции, направления и перспективы / *Ю. Хямяляйнен*; пер. с фин. — М.: Прогресс, 1993.

Шестун, Е. Православная семья / *Е. Шестун, Н. Огудина*. — Самара: Самарский информационный концерн, 2001.

Шугаев, И., прот. Один раз на всю жизнь. Беседы со старшеклассниками о браке, семье, детях / прот. *И. Шугаев*. — Изд. 6-е. — М.: Издательство Московской Патриархии, 2010.

Энциклопедия мудрости. — М.: Роосса, 2007.

Янушкявичюс, Р. В. Основы нравственности / *Р. В. Янушкявичюс, О. Л. Янушкявичене*. — Изд. 5-е. — М.: Православная педагогика, 2004.



**Елена Александровна
Катынская**

Педагог-психолог ГБОУ Центр
развития творчества детей и юно-
шества «Лефортово»,
cheluha13@yandex.ru

УРОКИ ДОБРОТЫ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Катынская

В последние годы в дошкольных образова-
тельных учреждениях получила широкое
распространение порочная практика
интенсивного вовлечения детей в учебные
формы деятельности в рамках программ «под-
готовки к школе». Здесь цель так называемого
«предшкольного образования» сводится к «на-
таскиванию» детей к школе. Данная тенденция
сопряжена с пренебрежением возрастных ин-
тересов, возможностей и особенностей детей
и в итоге оборачивается существенными риска-
ми для их здоровья и развития.

При построении образовательных про-
грамм ключевое значение имеют вопросы
содержания, форм и методов проведения
развивающих занятий. Каждый возрастной
период имеет свою специфику и потенциал
развития. Чтобы ребенок благополучно шаг-
нул на новую ступеньку социализации, начал
с удовольствием и успешно учиться, ему
необходимо полноценно прожить «игровой»
период дошкольного детства. Психологиче-
ская готовность к школе отнюдь не ограни-
чивается интеллектом и предполагает опре-
деленный уровень функциональной, мотива-
ционной, социальной зрелости. Поэтому
содержание развивающих программ для де-
тей дошкольного возраста должно быть ори-
ентировано не на форсированный переход
к обучению, а на развертывание и обогаще-
ние специфически детских форм игровой
и продуктивной деятельности (рисование,
лепка, конструирование), на организацию
добросердечного общения и взаимодействия
детей друг с другом и со значимыми взрослы-
ми, на воспитание ребенка в духе ценностей
традиционной отеческой культуры.

Специалистами психологической службы ГБОУ ЦРТДиЮ «Лефортово» в рамках Московской сетевой экспериментальной площадки по теме «Антропологическая модель психологического здоровья и условия ее реализации в образовательных учреждениях» разработана образовательная программа «В гостях у сказки». Программа рассчитана на один учебный год и нацелена на стимуляцию общего психического развития и воспитание нравственных чувств у дошкольников. Идея создания программы родилась в процессе диагностики психологической готовности к школе и консультативной практики, систематически выявляющей признаки аномального эгоцентризма и связанные с ними недостатки в социальном и эмоционально-нравственном развитии детей. Мы рассматриваем программу в качестве «противовеса» учебным методам, которые получили широкое распространение в реформированной системе дошкольного образования, заметно потеснили игровые формы развивающей работы и оказывают деформирующее воздействие на ход развития ребенка.

Методологическими основаниями программы являются следующие профессиональные психолого-педагогические представления:

- ◆ Система представлений о дошкольном возрасте как важнейшем этапе развития личности ребенка (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, Е. В. Субботский). Именно в этот период дети начинают интенсивно осваивать окружающий их мир, учатся взаимодействовать с окружающими людьми, получают первый опыт нравственного становления. В качестве ведущей деятельности дошкольного периода развития выступает сюжетно-ролевая игра — особая форма эмоционального, интеллектуального и практического освоения ребенком многогранной реальности человеческой жизни.
- ◆ Представления о трех взаимосвязанных сферах нравственности и о необходимости обеспечить единство их формирования в процессе нравственного воспитания детей (А. В. Запорожец, С. Г. Якобсон, Е. В. Субботский, Р. К. Терещук). Это — *когнитивная сфера*, включающая моральные суждения, знания, представления (здесь ребенок овладевает понятиями «что такое хорошо» и «что такое плохо», учится распознавать и различать доброе и противостоящее ему злое); *эмоционально-личностная сфера*, включающая нравственные чувства и способность сопереживать; *мотивационно-волевая сфера*, предполагающая способность управлять своим поведением, руководствуясь стремлением соблюсти нравственные нормы, «уклониться от зла и сотворить благо».
- ◆ Понимание среднего и старшего дошкольного возраста как «возраста запечатления», когда ребенок открывает внутренний план переживаний и начинает осознанно ориентироваться в них (О. Л. Янушквичене, Т. Г. Феоктистова). Соответственно одной из главных воспитательных

задач для этого периода развития является привитие ребенку чувства милосердия, формирование привычки помогать, накопление опыта добрых дел: вместе с другими, в помощь другим, ради других. В дошкольном возрасте ребенок уже способен к милосердному отношению и сильной помощи, но по примеру взрослых и при их деятельном участии.

- ◆ Представление о со-бытийной общности как о подлинном пространстве личностного развития и нравственного воспитания ребенка (В. И. Слободчиков). Со-бытийная общность — это, прежде всего, духовное единение людей на основе общих ценностей и смыслов, преодоление каждым границ своей индивидуальности и тяготения своего эгоцентризма, переживание чувства солидарности, ответственности и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы. Педагогической нормой здесь является опыт децентрации взрослого и ребенка в диалогическом общении, сотрудничестве и сопереживании.
- ◆ Антропологическая модель психологического здоровья, включая представления об условиях его обеспечения в детский период развития и о его основных критериях: *жизнелюбии, трудолюбии, любознательности и человеколюбии* (А. В. Шувалов).

Задачи реализации образовательной программы «В гостях у сказки»

1. Заложить основы эмоционально-положительной атмосферы на занятиях.
2. Создать условия для развития эмоциональной сферы и нравственного самосознания детей.
3. Интегрировать полученные детьми на занятиях опыт и переживания в нормы общения и поведения в группе и вне ее.
4. Поддерживать опыт доверительного и доброжелательного общения как основу развития коммуникативных способностей и культуры отношений.
5. Организовать выполнение творческих работ для развития навыков продуктивной деятельности и связанных с ними психических функций.
6. Установить диалогический контакт с родителями: беседы, рекомендации, «обратная связь».

Методика проведения занятий предполагает ознакомление детей с базовыми эмоциями: радость-грусть, интерес, страх, обида, гнев, стыд; помощь в распознавании эмоциональных состояний человека: по мимике, пантомимике, интонациям голоса; формирование системы представлений об эмоциональном мире человека, переживаниях и способах управления ими; поддержку в вербализации переживаний; различение чувств и поступков, поощрение эмоциональной произвольности.

Особое внимание уделяется моральным аспектам человеческих поступков и культуре человеческих отношений. Мы стараемся доступными способами познакомить детей с такими нравственными понятиями, как доброта, сочувствие, сорадование, искренность, щедрость, доброжелательность, правдивость, способность прощать и просить прощения. Помочь ребенку в различении доброго и недоброго, пробудить способность видеть в себе движения в сторону добра или зла. Дать возможность поучаствовать в переживании и осмыслении наставления: «Как хотите, чтобы с вами поступали люди, так и вы поступайте с ними» (Лк. 6: 31). Побудить ребенка делать выбор в пользу добра, следовать за добрыми влечениями сердца и совести. Поддерживать начатки нравственного, человеческого отношения к ближним, бережного обращения с природой и с результатами чужого труда. Усвоение и закрепление «уроков доброты» осуществляется посредством этюдов и игр-драматизаций, коллективных обсуждений и педагогических напутствий.

Структура занятий включает подготовительную (психогимнастическая разминка), содержательную (основные игры и упражнения) и заключительную (обсуждение и «обратная связь») части. В основе занятий сюжетно-ролевые игры либо на заданную тему, либо по мотивам детских литературных произведений. В процессе занятия дети вместе с педагогом-психологом прослушивают историю или сказку, обсуждают ее сюжет и мораль, выражают свое отношение к героям и их поступкам. Затем происходит распределение ролей, вживание в образы и собственно игра. Причем мы стремимся к тому, чтобы каждый ребенок имел возможность «примерить» на себя разные понравившиеся ему роли, поэтому одной истории может быть посвящено несколько занятий.

Дополнительной формой работы является самостоятельная или коллективная изобразительная деятельность на заданную тему. Дети рисуют, составляют аппликации, лепят из пластилина героев известных сказок или сценки самостоятельно придуманных историй, символически выражая свои собственные персонажам эмоции и моральные черты. В конце занятия проходит демонстрация и обсуждение творческих работ.

Ведущая и неоспоримая роль в воспитании детей принадлежит семье. Основным средством воспитания является пример, который подает родитель своим поведением, отношением к ребенку и отношениями с другими людьми, родными и чужими, ближними и дальними. На специально запланированных групповых встречах родители за чашкой чая имеют возможность обсудить с психологом волнующие их вопросы, познакомиться с закономерностями и условиями нормального развития детей на разных возрастных этапах, узнать о рисках развития, вместе поразмышлять над приоритетами и способами воспитания детей, заглянуть в будущее, проанализировать возможные положительные и негативные сценарии развития ребенка, осмыслить свою родительскую позицию. Реализуя замысел программы «В гостях у сказки», мы рекомендуем:

- ◆ Поддерживать в семье атмосферу целомудрия. Личный нравственный пример родителей во всем.
- ◆ Быть искренними, не обманывать ребенка и не уклоняться от важных вопросов, уметь дать доступный ответ и разумное наставление.
- ◆ Учить ребенка обращать внимание на душевное состояние другого человека.
- ◆ Воспитывать привычку помогать и делиться с ближними.
- ◆ Привлекать ребенка к труду. Практиковать в семье совместное доброделание (накопление опыта добрых дел). Учить получать радость от добрых и полезных дел. Оберегать от потребительства и суррогатных форм удовольствия.
- ◆ Передавать ребенку нравственное содержание в доступной ему форме: через сказку, беседу, игру.
- ◆ В воспитании опираться на то положительное, что уже сложилось или начинает складываться в ребенке. Поддерживать все добрые инициативы.
- ◆ Оберегать ребенка от прямого пагубного влияния (так как в этом возрасте основной способ овладения знаниями и опытом — подражание).
- ◆ Не оставлять без внимания ни одного порочного поступка ребенка. Стараться извлекать уроки из проблемных ситуаций. Разъяснять неправоту. Воспитывать способность признавать свою вину, нести ответственность за проступки и исправляться.

Наблюдение, данные психологических обследований и отзывы родителей дают основания утверждать, что проводимые занятия оказывают положительное влияние на развитие у детей мышления и речи, произвольности и тонкой моторики, мотивационной сферы и самоконтроля поведения. В рамках данного курса проводится профилактика невротических проявлений: тревоги, страхов, социальной неуверенности. Опыт показывает, что в ходе реализации программы у детей развиваются способности адекватно выражать свои чувства и воспринимать чувства окружающих, формируются навыки конструктивного взаимодействия со сверстниками, закрепляются положительные черты характера, такие, как уверенность в себе, честность, социальная смелость и доброжелательность. Таким образом, описываемый цикл развивающих занятий позволяет решать задачу сохранения и укрепления психологического здоровья у детей.

Помимо фиксируемых положительных изменений, мы надеемся и на отсроченные образовательные результаты. Это усвоение детьми основ добродетели: направленность к добру и неприятие зла; способность осознавать свои стремления и нести за них ответственность; умение давать экологическую и этическую оценку своим делам и поступкам; чуткость и готовность прийти на помощь, проявить сорадование и сострадание другим людям. Ожидаемые результаты следует расценивать как некое обращение в будущее,

так как реализация данной программы является педагогической попыткой «заронить зерно доброты в детские души».

В заключение перечислим темы проводимых с детьми занятий: «Кто я такой? Я и Мы», «Похожие и разные», «Что мы чувствуем?», «О равнодушии и сочувствии», «О дружбе», «Поссорились...», «Что такое доброта?», «Добрые и злые поступки», «Добрые слова и добрые дела», «Как победить зло?», «Обида и прощение», «О непослушании», «О воровстве», «Правда и ложь», «О взаимопомощи», «Благодарность», «Что такое внешняя и внутренняя красота?», «Жадность и щедрость», «Лень и трудолюбие», «О страхе», «Аккуратность и неряшливость», «Мир вокруг нас. Красота природы», «Маленькие чудеса в жизни». Ниже в качестве иллюстрации приведен примерный план занятия.

План занятия

Цель занятия: способствовать формированию у детей представления о доброте и понимания того, что подлинная доброта — в добрых делах.

Ход занятия

1. Приветствие, разминка.

Упражнение «Незаконченные предложения» (игра с мячом): педагог начинает предложение, поочередно бросая мяч детям. Задача владеющего мячом ребенка — продолжить предложение и вернуть мяч педагогу.

- «Я сегодня...»
- «Мне нравится...»
- «Я умею...»
- «Я хочу...»
- «Я стараюсь...»

2. Знакомство детей со сказкой.

Доброе дело

Эта история случилась в лесу. Солнечное и жаркое лето уже закончилось. Наступала ветреная и дождливая осень. Лесные жители начинали утеплять свои жилища и готовить припасы на зиму: ягоды, орешки и мед.

В этот день тетушка Ежиха встала рано, потянулась и ласково взглянула на своих маленьких ежат, которые спали, свернувшись калачиками. Она умылась капельками утренней росы, взяла корзинку и отправилась за грибами. Усердно раздвигая кусты и еловые ветви, тетушка Ежиха обходила каждый пенечек, заглядывала под каждый листочек. Ее старания были вознаграждены. Тут и там ей попадались стройные подберезовики, нарядные подосиновики и благородные боровики.

К полудню корзина наполнилась грибами и потяжелела. «Будет у нас с ежатами зимою ароматный и вкусный суп», — думала усталая, но довольная тетушка Ежиха.

Она уже возвращалась домой, когда на небе сгустились тучи и заморосил дождь. Тропинка стала влажной и скользкой. Она держалась за ветки, но одна ветка обломилась. Тетушка Ежиха упала и уронила корзинку. Грибы рассыпались. Она потирала шибиленный бочок и собиралась с силами, чтобы встать.

Мимо то и дело пробегали звери, пролетали птицы. Все они спешили по своим делам. Лишь некоторые обращали на Ежиху внимание.

«Какая ты неловкая!» — возмутилась сверху Сорока.

«Ты, наверно, ударилась?» — посочувствовала Белочка.

«Какие славные ты собрала грибы!» — похвалил Крот.

И только пробежавший мимо Зайчонок, увидев тетушку Ежиху, понял, что ей нужна помощь. Он помог ей подняться, собрал грибы, взял тяжелую корзинку и проводил до дома, где ее ждали и уже беспокоились маленькие ежата. Они подбежали к маме и окружили ее галдящим хоромом.

На прощание тетушка Ежиха поблагодарила Зайчика и пригласила в гости на грибной суп.

3. Беседа с детьми. Вопросы для обсуждения:

- ◆ Кого в сказке можно считать добрым? Почему?
- ◆ Кто является по-настоящему добрым: тот, кто не делает дурного, или тот, кто совершает добрый поступок?
- ◆ Почему важно помогать другим людям?

4. Распределение ролей, сюжетно-ролевая игра.

5. Продуктивная деятельность:

Каждый ребенок на листе бумаги обводит свою ладошку, прорисовывает на ней личико («одушевляет» ее). Педагог напутствует детей, желает всем, чтобы ручки не ленились и успевали делать добрые дела, помогали близким, друзьям и другим людям.

В приложении представлены несколько авторских сказок. Сюжеты сказок описывают положительные и отрицательные модели поведения, которые ложатся в основу содержания занятий.

Приложение

Самый добрый

Заспорили как-то зверята — кто из них самый добрый?

«Чего уж тут и думать, — рассудила Лисичка, — добрый тот, кто

красивый. Недаром слова эти почти одинаково звучат: «красота» — «доброта». Ну, а коли я самая красивая, так и добрая».

«Нет, самый добрый — я! — возразил Бельчонок. — Ну-ка, вспомните, кто вас вчера орешками угостил? Сами нахваливали, какие вкусные были орешки».

«У тебя вчера день рождения был, вот мама Белка всем нам орешки и насыпала, — возмутился Зайка. — А я, между прочим, на свой день рождения всех морковкой, капустным листом и березовым соком угощал. Выходит, и я добрый!»

На что Енот стал перечислять свои добрые дела: «Утром поднялся — кровать убрал, позавтракал — маме „спасибо“ сказал, Муравья на тропинке не раздавил, муравейник на опушке не разорил. Получается, я — самый добрый из всех!»

«Хватит спорить! — угрожающе заворчал Медвежонок. — В нашем лесу самый добрый — это я! Никого не обижаю, не кусаю, не толкаю! А мог бы, ведь я среди вас самый сильный!»

У пенька сидел Мышонок и с горечью думал: «Один я среди зверят недобрый. Маме помог — в норке убрался, а вот с братиком младшим поиграть отказался. Хомячка навестил, когда тот простудился, но за зернами сбегать на луг поленился. Куст земляничный на полянке нашел, сам ягоды скушал и дальше пошел. И ни с кем не поделился...» Вспомнил об этом Мышонок и вздохнул.

Разошлись зверята по домам, каждый уверенный в своей правоте. А Мышонок остался на поляне один. Сидел на пеньке и думал о том, как же научиться быть добрым.

Сказка о трех медвежатах

Было у Медведицы три медвежонка — Крепыш, Крутыш и Топтыш.

Крепыш считался самым сильным. Каждое утро он делал зарядку и мог поднять одной лапой тяжелое сосновое полено.

Крутыш был ловким и смелым. Ему нравилось прыгать с обрыва в реку, лазить по деревьям и так грозно рычать, что звери по соседству разбежались или прятались в норы.

Топтыш, в отличие от братьев, не мог похвастаться удалью. Прыгнуть с разбегу в реку он не решался. Тяжелое бревно ему никак не поддавалось: лапки подкашивались, и он валился на землю.

«Какой ты у нас неуклюжий!» — удивлялись Крепыш и Крутыш.

Зато Топтыш имел доброе сердце. Но это не так заметно со стороны, как сила или ловкость.

Как-то ясным летним утром мама Медведица достала из берлоги два вместительных деревянных бочонка и засобиралась в дальний лес за медом.

Она попросила медвежат не убегать далеко от дома и пообещала к обеду вернуться.

Как только мама Медведица скрылась за опушкой, медвежата затеяли шумную игру. Они скатывались кубарем с небольшой горки, кувыркались и бегали друг за другом.

Потом Крепыш стал показывать братьям свою силу. Сначала он поднял одно бревно, потом сразу два, а после вырвал с корнем старый пенёк, который много лет стоял посреди поляны и весь покрылся зеленым мхом.

Крутыш в ответ на это забрался на полено, с которым тренировался Крепыш, и, ловко передвигая лапами, покатился на нем, воображая себя артистом. Потом он прыгнул в реку, переплыл на другой берег и вернулся назад.

А Топтыш с восхищением наблюдал за братьями, улыбался и хлопал в ладоши.

Прошло время, и за деревьями показалась мама Медведица. Она несла тяжелые бочонки, наполненные медом. Медведица тяжело дышала и медленно ступала лапами по траве. Медвежата тут же бросились к ней навстречу.

— Мама, посмотри, какой я ловкий! — закричал Крутыш, вскочил на бревно и стал перекачивать его лапами.

— Мама, посмотри, какой я сильный! — перебивал Крепыш, поднимая над головой большой старый пенёк.

— Давай я помогу, мама, ты же устала, — тихо сказал Топтыш и взял тяжелый бочонок с медом.

— А кто же из вас самый внимательный? — спросила мама Медведица своих медвежат. Крутыш и Крепыш переглянулись и подошли к маме...

Через минуту по тропинке друг за другом шли три медвежонка. Один из них — самый сильный — нес на плече тяжелый бочонок с медом. Двое других за деревянные ручки аккуратно несли второй бочонок. Позади брела усталая, но довольная мама Медведица. «Подрастают мои медвежата», — думала она и улыбалась.

Как у Мышки пропал камешек

Этой осенью случилась одна очень неприятная история. Дело в том, что Мышка собирала разные камешки. Гладкие и узорчатые камешки она находила на берегу реки, причудливой формы камешки ей попадались на лесной дороге. Так постепенно набралась целая коллекция.

Вечерами Мышка любила раскладывать камешки на столе. Она включала настольную лампу. Под светом лампы камешки блестели, переливались, меняли цвет.

Были у Мышки и любимые камешки. Один — синенький, его подарила прилетевшая с моря Ласточка. А другой был коричневым, совсем плоский и гладенький, напоминавший конфетку.

Как-то вечером, когда Мышка любовалась своими камешками, в дверь постучались. Мышка приоткрыла дверцу, и ей навстречу просунулся острый клюв соседки Вороны.

— А я к тебе, — сказала Ворона, — на чай.

— Конечно-конечно, — захопотала Мышка.

Она очень любила принимать гостей и всегда угощала их чем-нибудь вкусеньким. Вот и сейчас она пригласила Ворону к столу и побежала на кухню готовить чай.

Пока Мышка доставала чашечки и протирала блюдечки, Ворона рассматривала камешки. «Ну и ну, — думала она, — красотища, да и только!»

Один из них особенно приглянулся ей, это был тот самый синенький камешек, подаренный Мышке Ласточкой. Ворона положила камешек на крыло и поднесла его к лампе. «Ух ты, какой красивый! — воскликнула она. — А как переливается! Будто волшебный».

Она залюбовалась камешком, сравнивая его с остальными. Ей очень хотелось иметь у себя такой же. Ворона нашла бы ему подходящее место у себя в гнездышке. Он мог бы стать ее любимым украшением. «У Мышки их вон сколько, а у меня ни одного! — подумала с возмущением Ворона. — Возьму-ка я этот, синенький, себе». И Ворона спрятала камешек в перьях своего крыла.

Когда вернулась Мышка и стала накрывать на стол, Ворона всячески отвлекала ее разговорами.

— Какие у тебя симпатичные блюдечки, с незабудками... — говорила она.

— Мне их бабушка подарила, — улынулась Мышка.

— А какой чай ароматный! — продолжала Ворона.

— Это я летом травки на поляне собираю, сушу их и в чай добавляю, — сказала Мышка.

Ей было очень приятно, что Вороне нравится у нее.

А Ворона залпом выпила чай, поблагодарила Мышку и засобиравалась.

— Может быть, еще посидишь? Я тебе свои камешки покажу, — предложила Мышка.

— Нет-нет, голубушка, как-нибудь в другой раз. А сейчас я спешу, — смущенно пробормотала Ворона и выскользнула за порог.

«Странно, — расстроилась Мышка, — так скоро ушла, а я хотела показать ей свои камешки».

Мышка вздохнула, помыла, расставила посуду и вернулась к своим камешкам. «Надо убрать в коробочку», — подумала она и начала их укладывать. Сначала сложила узорчатые речные камешки, потом причудливые, которые находила на дороге. Отдельно завернула камешек, похожий на конфетку. И вдруг встревожилась: «Ой, а где же мой любимый, синенький?!» Она заглянула под стол, перетрясла подушки на скамеечке, даже на подоконник взобралась. Камешка нигде не было.

А в это время Ворона уже сидела в своем гнезде и любовалась украденным камешком. Взошла луна, и в ее свете он переливался особенно красиво.

Ворона несколько дней не покидала гнездо, опасаясь, что кто-нибудь похитит у нее камешек. Но через некоторое время Вороне стало не по себе. Она вдруг поняла, что уже давно не навещала свою подругу — Мышку (а ведь раньше они встречались почти каждый день).

Грустно стало Вороне, она посмотрела на камешек, и впервые он не принес ей радости. «Камешек не живой, я даже не могу поговорить с ним», — огорчилась Ворона.

«А что же Мышка? — впервые подумала Ворона о своей подруге. — Ведь она могла заметить пропажу камешка». Ворона не знала, что ей теперь делать...

***Вопрос детям:** Как вы думаете, чем закончилась эта история?*

Продолжение сказки

На следующее утро Ворона спустилась к домику своей подруги и постучалась. Дверь тихонько отворилась, и показалась грустная мордочка Мышки.

— Входи, — тихо сказал она.

Но Ворона осталась снаружи и только присела на пенечек возле двери. Она долго и напряженно молчала.

— Послушай, Мышка, — наконец заговорила Ворона, — я должна тебе кое-что сказать.

— Что? — спросила Мышка и посмотрела на Ворону своими маленькими черными глазками. Реснички ее вздрогнули.

— Дорогая Мышка, прости меня, — сказала Ворона и протянула ей маленький камешек.

Глаза у Мышки заблестели, она схватила свой камешек и стала радостно кружиться. Но вдруг остановилась.

— Откуда он у тебя, подруга? — спросила Мышка. Она начала догадываться, что Ворона этот камешек забрала у нее без разрешения, тайком.

— Прости меня, я поступила очень плохо. Это я украла твой камешек, — прошептала Ворона, и глаза ее наполнились слезами.

Мышка сначала в нерешительности смотрела на подругу, а потом подошла и молча обняла ее.

— Сколько раз ты меня выручала?.. И сейчас ты сказала правду, и я прощаю тебя, — улыбнулась она. Ворона перестала плакать, посмотрела на Мышку и тоже обняла ее.

Подруги вошли в дом. Они еще долго сидели за столом, пили чай с ягодами калины и наблюдали, как за окошком кружатся осенние листья. А потом стали вместе рассматривать Мышкины камешки.

— А знаешь, я подарю его тебе, — сказала Мышка и протянула Вороне синий камешек. — Он мой любимый, и поэтому подарить его я могу только своей самой близкой подруге.

Ворона посмотрела на Мышку и поняла, что никакие сокровища мира не могут заменить доброты отношений.

Друзья

Наступила зима. Деревья в лесу укутались в пушистые белые шубки. Еловые шишки покрылись ледяной корочкой и поблескивали в солнечных лучах, словно хрустальные. Вдоль лесных тропинок выросли глубокие снежные сугробы. А морозный воздух норовил ущипнуть то за нос, то за ушко, то за щеку.

Как-то утром Ежик и Мишутка собрались на прогулку. Они оделись потеплее, сверху повязали шарфики, чтобы мороз не смог забраться к ним за воротнички, и отправились на лесную горку. Там они весело катались на санках, кидали снежки — кто точнее и кто дальше, валяли снежные комья — у кого получится больше. А потом еще и слепили забавного снеговика.

Друзья набегались, наигрались, почувствовали, что проголодались и не спеша направились к дому. С неба большими мягкими хлопьями медленно падал снег. А они, усталые и довольные, по очереди везли друг друга на санках. Когда пришла очередь Ежика тянуть санки, он решил достать рукавички и обнаружил, что их нет.

— Что ты ищешь? — спросил Мишка, глядя на озадаченного Ежика.

— Рукавички... Наверно, я их уронил, — ответил Ежик.

Друзья повернулись и побежали искать пропажу. Но то ли в сугробе они утонули, то ли снегом их замело, рукавички так и не нашлись. Лапки Ежика стали замерзать, и он пытался отогреть их своим дыханием. Мишутка увидел это, стянул свою вязаную варежку и протянул ее Ежику.

— А как же ты? Ведь твоя лапка тоже замерзнет! — удивился Ежик.

— У меня две варежки! Одна — тебе, другая — мне! — ответил Мишутка.

Ежик залез лапкой в Мишкину варежку и сразу начал согреваться. Варежка была просторная и мягкая. Ежик даже прищурился от удовольствия.

Санки теперь везли вместе: каждый держался за веревку той лапкой, которая была укутана в варежку, а вторую лапку прятали за пазухой.

Ежик шел и с благодарностью смотрел на Мишку. Он вдруг понял, что у него есть Друг. И на душе от этого тоже становилось тепло.

Подвиг

Как-то на ночь прочитала мама-белочка своему сыночку Рыжику сказку о том, как один богатырь дракона победил и всех освободил от силы вражьей.

И очень захотелось Рыжику стать похожим на того богатыря, тоже бесстрашные и удаль проявить, чтобы звери в лесу заговорили: «Ну, бельчонок! Ну, герой!»

Проснулся Рыжик пораньше, из дупла на ветку выпрыгнул и сидит-воображает: «Вот если бы на наш лес такой же дракон, как в сказке, напал! Ух, я бы его шишками закидал!..»

А тут мама-белочка его зовет: «Рыжик, помоги мне, пожалуйста, шишки шелушить, орешки выбирать».

«Подожди, мама, не до шишек мне сейчас», — отозвался бельчонок.

«Что за пустяки такие? — подумал с досадой он. — Я на подвиг настраиваюсь, а мама орешками отвлекает».

«Вот если бы ливень над лесом прошел, залил да затопил все вокруг, — продолжал фантазировать Рыжик, — я бы не растерялся и зверят из воды спасал...»

«Эй, Рыжик! — позвал его заяц Дымок, который проживал по соседству. — Не поможешь мне морковку на грядке собрать, а то я лапку поранил, одному теперь никак не справиться?»

«Подожди, потом, не до того мне сейчас», — крикнул в ответ бельчонок и перебрался на другую сторону дерева.

«Эх, что бы мне такое совершить? — опять озадачился он. — Что-нибудь важное, настоящее, благородное!»

«Охо-хо! — послышались внизу под деревом вздохи крота, — как зубки разболелись! Нужно травку лечебную отыскать, да только совсем я плохо вижу».

«Не до тебя мне сейчас с твоими травками», — подумал Рыжик и притаился на ветке, чтобы крот его не заметил.

Но тут кто-то тронул его за плечо. Бельчонок обернулся и увидел наклонившегося с верхней ветки младшего братика Шустрика.

«Поиграй со мной, пожалуйста», — попросил братишка.

«Не приставай ко мне с пустяками!» — грозно проворчал Рыжик в ответ и сделал такую сердитую мордочку, что Шустрик немедленно ускакал восвояси.

К полудню Рыжик проголодался, носик в дупло просунул и учуял запах свежих орешков, которые мама-белка очистила от шелухи и разложила по тарелочкам. Шустрик уже сидел за столом в ожидании обеда. Мама собрала на стол и накормила бельчат душистыми кедровыми орешками. Насытившись, маленький Шустрик уснул, а Рыжик снова стал размышлять о давешнем. Но ничего особенного в голову больше не приходило. Тогда Рыжик подошел к маме, которая убирала со стола посуду, и спросил: «Мам, какой мне подвиг совершить? Кого победить?»

Мама внимательно посмотрела на Рыжика, отложила посуду, посадила его себе на колени и сказала: «Ты, Рыжик, главное — о ближних не забывай, чем сможешь — помогай, себя самого побеждай — свою лень и невнимательность. Это и будет твой настоящий подвиг».

Библиографический список

- Воловикова, М. И.* Представления русских о нравственном идеале / М. И. Воловикова. — М.: Институт психологии РАН, 2004.
- Зелинский, К. В.* Нравственное воспитание младших школьников на занятиях с православно-культурным компонентом содержания: автореф. канд. дис. ... канд. пед. наук (13.00.01) / Зелинский Константин Владленович. — Волгоград, 2011.
- Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. — СПб.: Питер, 2004.
- Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. — М.: Педагогика, 1986.
- Рувинский, Л. И.* Нравственное воспитание личности: автореф. канд. дис. / Рувинский Леонид Изотович. — М.: МГУ, 1981.
- Слободчиков, В. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школьная Пресса, 2000.
- Снегирев, В. А.* Психология / В. А. Снегирев. — СПб.: Общество Памяти Игуменьи Таисии, 2008.
- Субботский, Е. В.* Нравственное развитие дошкольника / Е. В. Субботский // Вопросы психологии. — 1983. — № 4. — С. 29–37.
- Феоктистова, Т. Г.* Духовно-нравственное воспитание старших дошкольников / Т. Г. Феоктистова, Н. П. Шитякова // Православный образовательный портал «Слово» (http://www.portal-slovo.ru/pre_school_education/36445.php).
- Флоренская, Т. А.* Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем / Т. А. Флоренская. — М.: Русский Хронограф, 2009.
- Хухлаева, О. В.* Тропинка к своему Я. Как сохранить психологическое здоровье дошкольника / О. В. Хухлаева. — М.: Генезис, 2010.
- Шестун, Е. (протоиерей Евгений).* Православная педагогика / Е. Шестун (протоиерей Евгений). — М.: Про-Пресс, 2002.
- Шувалов, А. В.* Антропологический подход к проблеме психологического здоровья / А. В. Шувалов // Вопросы психологии. — 2011. — № 5. — С. 3–16.
- Шувалов, А. В.* Проблема психологического здоровья в свете православной духовной традиции / А. В. Шувалов // Человек. — 2011. — № 6. — С. 134–151.
- Шувалов, А. В.* Психологическое здоровье и гуманитарные практики / А. В. Шувалов // Вопросы психологии. — 2012. — № 1. — С. 1–10.
- Янушкивичене, О. Л.* Духовное воспитание: история и современность / О. Л. Янушкивичене. — М.: Про-Пресс, 2008.

«МАМИНА ШКОЛА» В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. А. Боева



Татьяна Анатольевна
Боева

Педагог-психолог ГБОУ Центр
развития творчества детей и юно-
шества «Лефортово»,
tatyana-aw@yandex.ru

На «сухом языке» психологических терминов семья является *формой базового жизненного тренинга*, а родитель — *центром ориентации и идентификации ребенка*. Личным примером и непосредственным отношением взрослые оказывают глубокое влияние на состояние и развитие детей. При этом родители бывают поверхностно осведомлены о возрастных особенностях и психологических аспектах развития своих детей. Более того, многие из них искушаются обманчивыми тенденциями современной массовой культуры, находятся под влиянием педагогически сомнительных советов и наставлений, пребывают во власти собственных страхов или амбиций. Поэтому психолого-педагогическое просвещение по-прежнему остается одним из актуальных направлений профессиональной деятельности педагога-психолога.

Педагогами и специалистами ГБОУ ЦРТДиЮ «Лефортово» в рамках Московской сетевой экспериментальной площадки по теме «Антропологическая модель психологического здоровья и условия ее реализации в образовательных учреждениях» разработана образовательная программа для родителей «Мамина школа». Идея программы родилась в процессе выработки способов психолого-педагогического сопровождения развития детей и поиска адекватных форм обеспечения преемственности дошкольного образования и семейного воспитания.

По исходному замыслу «Мамина школа» — это объединение профессионалов сферы образования и родителей. Главная цель объединения — обеспечение полноты

и качества условий развития детей. «Мамина школа» — это пространство встречи, диалога и практического взаимодействия педагогов, специалистов и родителей. Основными формами работы «Маминой школы» являются педагогические гостиные, тематические встречи со специалистами, творческие мастерские. Программа рассчитана на один учебный год.

Методологическим основанием «Маминой школы» является стремление содействовать развитию родительско-детских отношений в духе представлений о со-бытийной общности как о подлинном пространстве личностного развития и нравственного воспитания ребенка. Со-бытийная общность — это, прежде всего, духовное единение людей на основе общих ценностей и смыслов, преодоление каждым границ своей индивидуальности и тяготения своего эгоцентризма, переживание чувства солидарности, ответственности и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы. Педагогической нормой здесь является опыт децентрации взрослого и ребенка в диалогическом общении, сотрудничестве и сопереживании.

Программа «Маминой школы» включает цикл тематических встреч родителей с педагогами-психологами, которые нацелены на формирование у родителей психологической грамотности как необходимой составляющей общей родительской компетентности. В этой части стратегия «Маминой школы» предполагает определение основных рисков развития детей дошкольного возраста и ориентацию родителей на предотвращение возможных проблем.

Мы полагаем важным обсуждать с родителями такие темы, как «Фальстарт: психологическая готовность детей к школе и форсированное начало обучения», «Самостояние человека — залог величия его», «Шаги навстречу книге, или Как приобщить ребенка к чтению?», «Мир современной игры и игрушки: без компаса здесь не обойтись», «Королевство кривых зеркал: ребенок и компьютер», «Из чего же, из чего же, из чего же?.. или Гендерные аспекты воспитания», «Как воспитать в ребенке доброту?».

Занятия предполагают активное вовлечение родителей. Ключевым методическим приемом является создание условий для переживания родителями специфического опыта, непосредственно связанного с заявленной проблемой (кульминация занятия), и последующее обсуждение наиболее важных моментов данного опыта в группе. Задача психолога видится в том, чтобы инициировать процесс группового взаимодействия и таким образом помочь родителям уяснить суть проблемы, осмыслить поле альтернатив и подойти к черте самоопределения в рефлексивной позиции. Педагог-психолог выступает здесь в качестве фасилитатора¹.

Структура занятий включает подготовительную (введение в проблему),

¹ *Фасилитация* — процесс оптимизации деятельности одного человека или группы при активном поддерживающем присутствии специалиста. Широко используется в психологическом консультировании и психотерапии. Навыки фасилитации входят в число обязательных практических навыков психолога.

содержательную (игра или упражнение, групповое обсуждение и поиск вариантов конструктивного решения проблемы) и заключительную (резюме психолога и напутствие родителей) части.

Ниже в качестве иллюстрации приведен примерный план занятия по теме «Шаги навстречу книге, или Как приобщить ребенка к чтению?». Специально заметим, что тема не предполагает обсуждения методики преподавания навыков чтения. Цель занятия — определение условий развития у детей интереса к чтению в условиях семьи.

Начало, или «Давайте познакомимся»

Если группа малочисленна, то психолог предлагает каждому родителю представиться и лаконично описать ситуацию с чтением, которая сложилась в их семье. Полученная таким образом информация помогает специалисту в беседе правильно расставить акценты, дает возможность обращаться к опыту той или иной семьи.

Если собралась внушительная аудитория, то целесообразно разделить родителей на группы. В первой группе пусть объединятся родители, чьи дети испытывают заметные трудности при освоении чтения; во второй — родители, чьи дети освоили технику чтения, но читать при этом не любят; в третьей — родители, чьи дети не только начали читать, но и делают это с интересом и с удовольствием. Наш опыт показывает, что большинство родителей распределяются между первой и второй группами, что подтверждает злободневность темы и придает дальнейшей дискуссии актуальность и остроту.

Введение в тему беседы, или «Определяемся со смыслами»

Предлагаем родителям вместе поразмышлять над вопросами: «Что дает ребенку книга?» и «Зачем ребенку нужно читать?» Сначала услышим в ответ гедонистическое — «потому что чтение доставляет удовольствие», прагматическое — «для успешного поступления и обучения в школе», честолюбивое — «чтобы узнавать новое и быть эрудированным». Действительно, ребенок обогащает свой словарный запас, учится правильно строить предложения и выражать свои мысли. Чтение играет важную роль в развитии фонематического слуха, внимания, памяти, воображения. Постепенно заглядываем глубже и уточняем, что хорошая книга является не только источником информации, средством развития речи и мышления ребенка, но и «окном в культуру», «витамином его духовного роста». Художественная литература несет в себе нравственные идеи. С помощью литературных произведений ребенок приобщается к культуре, учится добру, знакомится с общечеловеческими ценностями и обогащает свой внутренний мир. Возможно, в этом и состоит главный смысл приобщения детей к чтению.

Проблематизация, или «Кто виноват?»

Современные дети не проявляют интереса к книге, присущего их сверстникам в прежние годы. Читают в основном под давлением взрослых. Почему так происходит? Предлагаем родителям выделить круг основных причин.

Компьютер и телевизор — их влияние на ребенка взрослые отмечают сразу. Если родители еще могут отнести себя к поколениям книг, то дети сегодня гораздо больше времени проводят у телевизора или компьютера. В семьях, где это доступно, освоение ребенком компьютера уже опережает обучение чтению и письму. Между тем у детей, «зависающих» у телевизора и злоупотребляющих компьютерными играми, заметно снижается социальная активность, падает физическая и интеллектуальная работоспособность. Потому что длительное сосредоточение на плоскости телеэкрана или компьютерного монитора перегружает зрительные анализаторы, а через них оказывает угнетающее воздействие на нервную систему в целом, отнимая ресурсы, необходимые для умственных занятий, традиционных игр и общения. У детей, которые привыкают к суррогатным формам удовольствия и систематически испытывают на себе информационный стресс, нарушается мотивационная сфера, притупляется познавательный интерес и слабеет способность к волевому поведению. А чтение требует от ребенка приложения усилий, концентрации и терпения.

Преждевременное начало обучения ребенка чтению и неадекватные ожидания взрослых. По оценке физиологов, в дошкольном возрасте к началу обучения чтению готовы приблизительно 20 % детей. Как правило, они без затруднений начинают читать, вызывая у родителей удивление и радость. Остальные 80 % дошкольников к самостоятельному чтению интереса не проявляют, учиться читать не хотят, обучение чтению дается им с большим трудом. Чтобы родители хотя бы приблизительно могли почувствовать и понять, что испытывают дети на начальном этапе обучения чтению, им предлагается небольшое упражнение.

Инструкция для родителей: «Сейчас мы выполним упражнение, которое поможет нам лучше понять детей, начинающих осваивать чтение. Я раздам вам листочки, на которых напечатаны отрывки из различных текстов. Положите листы перед собой чистой стороной вверх. Когда подойдет Ваша очередь, переверните лист и прочтите отрывок вслух».

В этом упражнении мы используем тексты, которые представляются трудными для чтения и сложными для восприятия.

1. Отрывок из «Повести временных лет» — летописного источника «Песни о вещем Олеге» А. С. Пушкина:

«И живяше Олегъ, миръ имѣя къ востѣмъ странамъ, княжа въ Киевѣ. И пристоупи осень, и помяну Олегъ конь свой, иже бѣ поставилъ кормити, не встѣдати на нь. Бѣ бо прежде вопрошалъ волхвовъ и кудесникъ: «От чего

ми есть умереть?». И рече ему одинъ кудесникъ: «Княже! Конь, егоже любиши и гздиши на немъ, от того ти умерети». Олгъ же приимъ въ умъ, си рече: «Николи же всяду на конь, ни вижю его боле того». И повъль кормити ѿ и не водити его к нему, и пребывъ нѣколко лѣтъ не дѣя его, дондеже и на грѣхы иде. И пришедю ему къ Киеву и пребысть 4 лѣта, на 5 лѣто помяну конь свой, от негоже бяху рекъли волъсви умерети Ольгови».

2. Отрывок из «Слова о полку Игореве» в переводе В. А. Жуковского:

*Высоко возлетаете вы на дело отважное,
Словно как сокол на ветрах ширяется,
Птиц одолеть замыслия в отважности!
Шеломы у вас латинские, под ними железные панцири!
Дрогнули от них земля и многие области ханов,
Литва, деремела, ятвяги,
И половцы, копыя свои повергнув,
Главы подклонили
Под ваши мечи харалужные.
Но уже для Игоря-князя солнце свет свой утратило
И древо свой лист не добром сронило;
По Роси, по Суле грады поделены,
А храброму полку Игоря уже не воскреснуть!*

3. Отрывок из научной статьи:

«Дисмнестические синдромы. Ядро мнестических расстройств составляет сочетание фиксационной и антероградной амнезии. Менее ярко выражены, но также регулярно встречаются ретроградная амнезия и конфабуляции. Под фиксационной амнезией понимается быстрое забывание текущих событий. Длительно существующая фиксационная амнезия почти всегда сопровождается антероградной амнезией. КС развивается при патологии мамиллярных тел, гиппокампа и его связей с миндалярным ядром».

4. Отрывок из философского трактата:

«Всякий атрибут одной субстанции должен быть представляем сам через себя. Доказательство: атрибут есть то, что разум представляет в субстанции как составляющее ее сущность, следовательно, он должен быть представляем сам через себя; что и требовалось доказать».

После прочтения текста психолог предлагает его пересказать. В заключение родители рассказывают о трудностях, которые они испытали при выполнении задания, и делятся своими переживаниями.

Главной проблемой при выполнении упражнения участники встречи обычно называют отсутствие понимания читаемого текста. Этим обусловлены затруднения с пересказом. Часто родители просто отказываются от попытки пересказа. Затруднения бывают связаны с процессом чтения: взрослые начинают читать с длительными паузами и по слогам.

При выполнении упражнения некоторые взрослые начинают испытывать фрустрацию: напряжение, растерянность, тревогу (те, кто ожидает своей

очереди), неудовлетворенность собой, даже раздражение. Родители признаются, что преодолевали желание остановиться и не дочитывать текст до конца.

Как правило, при обсуждении полученного опыта родители сами проводят параллель между своими ощущениями и переживаниями детей. Оксана — мама 5-летней Кати — жалуется, что дочка не хочет учиться читать, занятия проходят со слезами, чтение девочке дается трудно. При выполнении упражнения маме достается отрывок из «Песни о вещем Олеге». Женщина начинает читать, «спотыкается» на первых же словах, пробует снова, опять ошибается, после чего отказывается выполнять задание. Во время обсуждения она говорит, что поняла, почему Катя не хочет учиться читать, и очень эмоционально восклицает: «Не буду больше ее заставлять!» Действительно, принуждение ребенка к чтению — дело малоперспективное. Заставляя ребенка читать, не заставишь полюбить чтение.

Этот опыт позволяет взрослому почувствовать себя в положении ребенка и неизменно вызывает у всех участников эмоциональный отклик. Упражнение помогает понять и признать трудности детей. Случается, что родители спрашивают разрешения взять листочки с отрывками с собой: «На память!..»

Взрослые не читают детям. Итоги мониторинга чтения, проведенного в России в 2008 году, неутешительны. По данным социологов, только в 8 % современных семей родители читают своим детям книги. К сожалению, в старшем дошкольном возрасте, особенно на этапе подготовки к школе, родители часто перестают читать детям вслух. Они объясняют это недостатком времени или убежденностью, что ребенок уже может начинать читать сам. Но дошкольники, как и большинство младших школьников, еще не могут быть читателями в полном смысле этого слова, поскольку чтение для них является пока только техническим навыком. Родители, испытавшие при выполнении упражнения чувство растерянности и беспомощности, связанное с непониманием текста, соглашались с такой оценкой детских возможностей. Дошкольники — благодарные слушатели. Интерес к книге у них формируется постепенно, в том числе и под впечатлением совместного семейного чтения.

Взрослые не читают сами. Психолог спрашивает родителей: «Вы сами любите читать?» Этот вопрос часто вызывает смущение. Между тем самый верный и естественный для взрослого способ пробудить в ребенке интерес к книге — это читать самому и читать с удовольствием. Родительский пример для ребенка наиболее убедителен. На этой ноте мы переходим к следующему этапу работы.

Пути решения, или «Что делать?»

Теперь важно определить условия формирования у детей интереса к чтению. Сделать это проще, учитывая уже выявленные причины трудностей.

Беседа продолжается в режиме дискуссии. Взрослые вносят свои предложения, из которых при участии педагога-психолога складывается

Памятка родителю по организации домашнего чтения

1. Чаще читайте своим детям вслух. Не прекращайте чтения вслух, когда ребенок начинает читать сам. Помните, что чтение для дошкольника — это, прежде всего, общение с родителями. Читайте с ребенком попеременно. Предложите ему почитать Вам, когда Вы заняты домашними делами.
2. Дарите ребенку книги. Приучайте бережно относиться к книге.
3. Подбирайте в домашнюю библиотеку адекватные возрасту содержательные книги, чтобы они были понятны и интересны ребенку. Не спешите с приобретением новых книг, пока не исчерпано содержание тех, которые уже есть у ребенка.
4. Разрешайте ребенку самому выбирать из домашней библиотеки книгу для совместного чтения. Обсуждайте прочитанное.
5. Выбирая между телевизором, компьютером и книгой, отдавайте предпочтение книге.
6. Сделайте процесс начального приобщения к чтению занимательным, игровым. Сочиняйте с ребенком собственные истории и сказки, мастерите по ним маленькие книжки с рисунками-иллюстрациями.
7. Не проявляйте излишнего рвения и озабоченности, если Вам кажется, что у ребенка пока не слишком хорошо получается читать. Хвалите и подбадривайте его на каждом этапе чтения.
8. Не сравнивайте уровень чтения ребенка с успехами его сверстников. Ориентируйтесь на его индивидуальные особенности и возможности.
9. Читайте сами, показывая ребенку пример. Если Вы любите читать, то, возможно, однажды и Ваш ребенок возьмет в руки книгу САМ.

В дополнение педагог-психолог предлагает игры, которые можно использовать при обучении дошкольников чтению:

- ◆ Эту игру можно назвать «Прятки с игрушкой» или «Поиски клада». Взрослый прячет в квартире игрушку или ценный предмет. Затем раскладывает листы бумаги с написанными на них словами-подсказками. Эти подсказки помогут ребенку составить маршрут и найти спрятанную вещь. Например, на первом листочке написано — «стол», ребенок подходит к столу и находит там следующее указание — «шкаф» и т. д., пока не найдется игрушка. Количество слов-указателей и сложность каждой последующей инструкции зависят от умения ребенка читать. Инструкции и маршруты поиска могут усложняться от игры к игре.

- ◆ «Почтовый ящик». Для этой игры потребуется небольшая картонная коробка, в которой следует сделать прорезь для писем. Когда импровизированный почтовый ящик готов и определен на свое место, начинается игра. Интрига заключается в том, что взрослый может переписываться с ребенком от лица волшебника, домового или тайного друга, адресуя ему свои сообщения, советы, просьбы или пожелания. При этом он составляет свои послания, ориентируясь на возможности и интересы ребенка. Ребенок может готовить ответные письма.
- ◆ «Чепуха». Игра, многим хорошо знакомая с детства. Суть ее в том, что один из участников пишет слово и складывает лист бумаги так, чтобы написанное не смог прочитать следующий участник, который в свою очередь тоже пишет слово и складывает лист дальше. Когда весь лист оказывается свернутым, его разворачивают и читают образовавшуюся «чепуху». Чтобы текст получился более связным, а результат — смешным, родителям лучше писать глаголы и прилагательные, так как дети в основном используют существительные. В этой игре детям приходится и писать, и читать, и делают они это с удовольствием.
- ◆ Совместное чтение. Детям, уже сносно читающим, вероятно, будет интересно почитать вместе с родителями, распределив прямую речь персонажей сказки по ролям. Процесс можно записывать на магнитофон и потом прослушивать как аудиоспектакль.

Родители также получают возможность поделиться своими оригинальными идеями и находками.

Подводим итоги

Подводя итоги, педагог-психолог напутствует родителей не лениться, не торопиться, стараться подходить к конкретным ситуациям творчески и предлагает перечень литературы, специально рекомендованной для совместного чтения с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Содержание

<i>Артемова Т. А.</i> Время выбора	5
<i>Шувалов А.В.</i> Со-Образность и со-Бытийность	7
<i>Слободчиков В. И.</i> Антропологический императив современного отечественного образования	8
<i>Св. Борис Ничипоров.</i> Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей	24
<i>Остапенко А. А.</i> Антиномии как основания православной педагогики	36
<i>Св. Димитрий Конюхов, Янушкявичене О. Л.</i> Историко-теоретический анализ предельных антропологических оснований образования	49
<i>Остапенко А. А., Шувалов А. В.</i> Антропологическая лестница образовательных целей: от законничества через благодатность ко спасению	63
<i>Св. Константин Зелинский.</i> В поисках целевых ориентиров нравственного воспитания детей в системе отечественного образования	76
<i>Шувалов А. В.</i> Образование в поиске симфонии	94
<i>Флоренская Т. А.</i> Педагогика доверия	109
<i>Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.</i> Мы, взрослые, и остальные люди	134
<i>Войтенко Т. П.</i> «Другой и Я». Программа подготовки молодежи к семейной жизни.	167
<i>Катынская Е. А.</i> Уроки доброты в условиях дошкольного образования	192
<i>Боева Т. А.</i> «Мамина школа» в условиях дошкольного образования.	206

Для заметок

Научный альманах

ЖИВАЯ ВОДА

Выпуск 1

Составитель

Александр Владимирович Шувалов

Главный редактор

Александр Владимирович Шувалов

В подготовке издания приняли участие сотрудники психолого-логопедического отдела
ГБОУ Центр развития творчества детей и юношества «Лефортово».

На обложке:

Свято-Введенский ставропигиальный мужской монастырь Оптиная Пустынь
На обороте авантюла: икона Божией Матери Калужская

Компьютерная верстка, оформление и дизайн

Сергей Иванович Захаров

Макет обложки

Сергей Иванович Захаров

Редакторы, корректоры

Надежда Александровна Аверьянова

Татьяна Семеновна Кирина

Наталья Васильевна Солнцева

Подписано в печать 27.04.2012. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Объем 13,5 печ. л. Тираж 1000 экз. В 5. Заказ 181.

Государственное образовательное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования Калужской области
«Калужский государственный институт модернизации образования»
248000, Калуга, ул. Гагарина, 1.

Отпечатано в ГУП «Облиздат»

248640, г. Калуга, пл. Старый Торг, 5.