

Культура

ДЕТСТВО - ЦЕННОСТЬ, А НЕ ОБЪЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Автор: В. П. ЗИНЧЕНКО

Проблема человеческих ценностей принадлежит к числу вечных, следовательно, неразрешимых философией и наукой. Я согласен с М. Борном в том, что "человеческие и этические ценности не могут целиком основываться на научном мышлении..." [Борн, 1973, с. 128]. Он говорит о необходимости разумного ограничения применения научных методов. Более точен О. Манделштам: мысль должна быть ограничена сердцем. Однако философская или теоретическая неразрешимость проблемы не является препятствием ее практического решения и конкретного обсуждения. Нужно лишь осознать, что любой полученный результат будет носить культурно-исторический, то есть по необходимости частный и преходящий, а не абсолютный характер. Конечно, можно говорить о некотором пространстве абсолютных ценностей, к числу которых относятся, например, жизнь, свобода, вера, но при внимательном рассмотрении окажется, что в разные эпохи человеческой истории отношение к ним неоднозначно. Вообще для дальнейшего полезно различать потенциальные и актуальные ценности. На словах все ценят жизнь, но слишком многие относятся к ней варварски; все ценят свободу, но слишком многие бегут от нее, не знают, что с ней делать. Люди догадываются, что самый важный вопрос - вопрос о смысле жизни, но забывают о нем или вытесняют его.

Так же, если не хуже, происходит с Детством, которое я выбрал в качестве предмета настоящего исследования. Нас должно интересовать не столько реальное явление или событие детства, сколько наше отношение к нему. М. Мамардашвили писал по этому поводу, что ценности всегда являются "какие-то наши головные и сердечные устремления и предпочтения. Но каждый раз возникает вопрос: а есть ли у нас сила на них, деятельная сила? И есть ли у нас деятельная форма, чтобы реализовать их?" [Мамардашвили, 2000, с. 401]. Этот же вопрос возникает относительно детства. Является ли ценностью детство само по себе, а не наше отношение к нему? И здесь трудно рассчитывать на положительный ответ. Вспомним все революционные утопии: ради счастья будущих поколений в жертву приносятся молодые люди, живущие в настоящем. При этом в юные неокрепшие умы внедряются оправдывающие жертвенность цели, лукаво выдаваемые за их собственные ценности.

Статья подготовлена на основе доклада, прочитанного на I Международной научно-практической конференции "Единое поле культуры как новая парадигма образования" (г. Дзержинский, 2004).

Зинченко Владимир Петрович - доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, почетный член Американской академии искусств и наук, заведующий кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека (Дубна).

Этот сюжет о презрении и равнодушии к настоящему, о лживой идеализации будущего и перенесении в него смысла жизни слишком хорошо известен, чтобы задерживаться на нем. Скажу лишь, что в назначении, во внедрении, впечатывании ценностей решающую роль играет воспитание, которое из предмета педагогики нередко становится предметом и заботой идеологии. Когда не получается перманентная революция, начинается перманентное воспитание, впечатывающее в людей, например, советскую символику, мифологию, мистику. Идеологи конструируют подходящие к случаю и ситуации ценности и более или менее успешно выдают их за общечеловеческие. Чаще всего они оказываются "обманами путеводными" (Вяч. И. Иванов).

Итак, почему детство - главная ценность? Казалось бы, это само собой разумеется, Мы все родом из детства и помним из него преимущественно хорошее. Мы любим наших детей и нас не нужно уговаривать любить их еще больше. Мы беспокоимся об их судьбе больше, чем когда-то беспокоились о судьбе собственной, и нам хочется, чтобы наши дети были счастливее, способнее и умнее нас. Вроде бы, мы делаем все, что в наших силах, и все же, и все же... Беспокойство не покидает нас, и окружающая действительность свидетельствует, что наших индивидуальных усилий явно недостаточно, причиной чего является слишком слабое осознание обществом, государством, их институтами объективной ценности детства. Да, и у нас всех, у каждого в отдельности (что греха таить) представление о детстве, осознание его роли в дальнейшем развитии и становлении весьма примитивны: "Детство и молодость - недостаток, который с годами проходит". Таков расхожий штамп. Нередко избыточная забота о будущем ребенка коверкает его настоящее. Преждевременное взросление - не достижение, а беда, пропуск этапов или периодов детского развития, имеющих непреходящую ценность. Мой учитель - замечательный детский психолог А. Запорожец предупреждал о неразумной торопливости и искусственном форсировании детского развития. Напротив, он заботился об обогащении каждого периода возрастного развития.

Мы забываем, что именно в детстве мы познали радости и горести, пережили свой рай и ад, неоднократно переживали "конец света", получили первые уроки свободы и рабства. Детские страдания пробуждали в нас сознание, побуждали к поискам смысла, учили претерпеванию, преодолению трудностей, воле или ожесточали нас. Проявляемые к нам забота и любовь вызывали в нас доверие к миру, открывали для нас и в нас человеческие чувства, вводили в мир человеческих отношений. Задумавшись о своем детстве, вспомнив его, каждый придет к простому заключению, что детство есть самоценная жизнь, а вовсе не подготовка к ней. Не нужно большого ума, чтобы понять - каково детство, таково и общество. Справедливо и обратное - каково общество, таково и детство.

По своей значимости и гениальности детскую пору каждого отдельного человека можно сравнить с детской порой человечества в целом. Детство - пора открытия множества миров, вхождения в них, начало построения собственных миров, которые мы несем в себе всю нашу дальнейшую жизнь и не можем от них избавиться (даже при содействии психоаналитика). Вполне можно повторить вслед за О. Мандельштамом: "Я - создатель миров моих". Хорошо бы мы меньше стонали и осознали вслед за поэтом, что "Все в мире переплетено / Моею собственной рукою".

Решаемые в детстве задачи грандиозны по своей сложности. Нам лишь кажется, что наше детство было бесконечно. Его плотность объясняется детской способностью удивления, останавливающего время. Поэтому-то оно и является началом познания. На самом деле верно замечание И. Бродского: *скорость внутреннего прогресса быстрее, чем скорость мира*, в том числе и чем скорость человеческой истории. А. Эйнштейн в свое время сказал, что созданная им теория относительности - детская игрушка по сравнению с детской игрой. Приведу еще несколько высказываний людей масштаба Эйнштейна, не утративших, как и он, способности удивляться детской гениальности. П. Флоренский говорил, что гений - это сохранение детства на всю жизнь, а талант - сохранение юности на всю жизнь. Это подтверждают строки А. Пушкина, написанные в 1817 г.:

В печальной праздности я лиру забывал,
Воображение в мечтах не разгоралось,
С дарами юности мой гений отлетал,
И сердце медленно хладело, закрывалось.

Теперь-то мы знаем, что в последующие 20 лет пушкинский гений расцветал, а что касается даров юности - не нам судить. Пора и дары детства - это любознательность, удивление и неумная энергия. А пора и дары юности - мечты, воображение, стремление к самоопределению, задор, кураж... А. Ахматова сказала о Б. Пастернаке, что он награжден каким-то вечным детством. Так же отозвался о нем и А. Кушнер: сам он - дитя, и широк, как все гении. А вот проявления детской гениальности, о которых писал Мандельштам:

И там, где сцепились бирюльки,
Младенец молчанье хранит.
Большая Вселенная в люльке
У маленькой вечности спит [Мандельштам, 1990, с. 137].

И он же о ребенке:

Он опыт из лепета лепит
И лепет из опыта пьет.

И наконец, о дерзости детского развития:

Мальчишка океан встает из речки пресной
И чашками воды швыряет в облака [Мандельштам, 1990. с. 130, 147].

Вдумаемся в то, что говорил Флоренский: ребенок - гений, юноша - талант, а взрослый? Решительно на это отвечает М. Волошин:

Ребенок - непризнанный гений
Средь буднично серых людей [Волошин, 1989, с. 187].

Да и мы не всегда признаем детскую гениальность, поэтому, вероятно, нам трудно согласиться с А. Сент-Экзюпери, что каждый ребенок - Моцарт. Если внимательно отнестись к этим и многим другим высказываниям, то можно прийти к печальному заключению, что гениальность не столько приобретается в ходе человеческой жизни, сколько утрачивается. Нужны какие-то загадочные, неизвестные нам счастливые обстоятельства, чтобы она сохранялась, опредмечивалась, а не угасала, и тем более - не затаптывалась.

Загадочность таких обстоятельств - не вина и даже не беда психологии и педагогики. Не только гений, но и личность, понимаемая не в бытовом, а в точном смысле этого слова, есть чудо и миф. Прислушаемся к А. Лосеву: "Личность... есть осуществленная интеллигенция (то есть самосознание) как миф, как смысл, лик самой личности. А совпадение случайно протекающей эмпирической истории личности с ее идеальным заданием и есть чудо" [Лосев, 1991, с. 150]. Чудеса же науке пока не подвластны. Однако психология и педагогика все же кое-что знают о человеке, о его развитии, образовании и воспитании. К счастью, знают не только в идеологическом, но и в нормальном жизненном смысле этого слова. Иное дело, что такое знание далеко не всегда востребуется системой образования, а нередко и сознательно игнорируется. Государственная система образования, как и всякая уважающая себя система, лучше учителей, родителей, учащихся, ученых знает, что нужно школе, подчиняет себе науку об образовании и требует от нее научного обоснования исключительно собственных прожектов и новаций. Система оперирует большими числами и никак не может освободиться от "фантома однообразия", от искусственного подведения всех под одну норму. И закон больших чисел сродни закону прямой перспективы, которому подчинена физиологическая оптика нашего телесного глаза. Культурно воспитанный глаз, или око души, особенно успешно преодо-

леает этот закон при восприятии человека и человеческого лица (закон константности восприятия). Правда, это преодоление не так заметно, как на иконах А. Рублева, выполненных в обратной перспективе. Да и человек все же не Бог и не святой. Подчинение законов человеческих законам математическим и физическим не безобидно. Об этом говорил Р. Фрост:

Так вот: наш мир пространством искажен, –
Став беспредельным, стал ничтожным он,
Мы в бесконечность провалились скопом –
микробы под ничейным микроскопом... [Фрост, 2000, с. 98].

Замечательный русский философ и психолог В. Зеньковский когда-то писал, что индивидуальность учащихся есть главная ценность, реальная основа, живая сила психического развития, его источник и причина [Зеньковский, 1996]. К этому можно добавить, что каждая индивидуальность, во всяком случае потенциально - живая сила исторического и культурного развития человечества. Для того чтобы потенциальность актуализировалась, необходимо предоставить индивидуальности пространство выбора, пространство, в котором она могла бы найти и реализовать себя.

И здесь мы сталкиваемся с парадоксальной ситуацией. В индивидуальности все единственно и неповторимо - не только отпечаток пальца и радужная оболочка глаза. Неповторимо каждое совершаемое движение, каждое произнесение даже одного и того же слова. В принципе человек устроен так, что он все делает, как в первый раз. Оригинальность заложена в фундаменте не только телесной, но и психической и духовной организации человека. Именно она породила огромное множество человеческих миров. Это миры языка, деятельности, промышленности, искусства, мышления, сознания, религии, человеческих отношений, философии, науки и т.п. Они обобщаются понятиями культуры и цивилизации. Каждый отдельный человек, рождаясь, застает их готовыми, хотя может дожить до седых волос, так и не узнав о существовании большинства из них. Поэтому Лосев имел все основания говорить о том, что совпадение истории личности с ее идеальным замыслом есть чудо и судьба: "Судьба - самое реальное, что я вижу в своей и во всякой чужой жизни. Это - не выдумка, а жесточайшие клещи, в которые зажата наша жизнь" [Лосев, 1991, с. 150]. В мирах культуры и цивилизации, к которым нужно добавить и миры природы, расширяющейся Вселенной, недолго и потеряться. Поэтому крайне важно нахождение и сохранение человеком собственной идентичности, о чем заботятся не только ученые, но и поэты:

Пусть конечна вселенная иль безгранична,
Но бывает такое, прошу вас учесть,
Я ее ощущаю и чувствую лично, как рубашку, в которой
родился и есть [Фрост, 2000, с. 103].

Знание об этих мирах должно давать образование, оно должно открывать их, вводить в миры знания и незнания и тем самым демонстрировать их как приглашающую силу, как объективные человеческие ценности, как пространство жизненного выбора для каждого отдельного человека. Разумеется, это предельно сложная задача, которую образование так или иначе решает. Об этом говорят и счастливые случаи раннего самоопределения, которые возможны, когда педагог идентифицирует себя с учащимися и с той областью знания, которую представляет, а не с системой внешних по отношению к образованию требований, задаваемых ему. Когда счастливой встречи ученика с учителем не происходит, самоопределение затягивается.

Мы приходим к простому заключению: назначение, а соответственно, и ценность образования состоят в том, что они способствуют образованию мира (миров) у своих питомцев. Желательно, чтобы эти миры были человеческими и человечными. И. Гердер, протестуя против рассудочной сухости века Просвещения, определял образование как "возрастание гуманности", то есть тех начал, которые очеловечивают людскую приро-

ду [Гердер, 1959]. В мире образования, если и не лучше всего, то во всяком случае понятней обстоит дело с обучением, имеющим само по себе огромное воспитательное значение. Особенно когда оно требует от учащихся формирования учебной деятельности, рефлексивной оценки собственных достижений, способности прочерчивания траектории дальнейшего движения. Что же касается воспитания, целями которого провозглашались (и до сих пор провозглашаются) задачи формирования "всесторонне и гармонически развитой личности", "формирования нового человека" и т.п., то с этими целями и ценностями образовательных систем дело обстоит более чем проблематично.

Можно напомнить, что между идеями создания "нового человека" и "формирования гармонически развитой личности" нет принципиальной разницы. Та и другая исходят из некоторого произвольного образца, косного абстрактно-гуманистического или откровенно уголовного эталона. Хорошо бы речь шла о формировании целостной, гармонической, свободной личности, как это было у Н. Михайловского, у которого верные себе большевики заимствовали лишь гармоничность, игнорируя целостность и свободу. Интересна и разумна оценка идеи "гармонической личности", данная подзабытым сегодня А. Макаренко: "В начале революции наши педагогические писатели и ораторы, разогнавшись на западноевропейских педагогических трамплинах, прыгали очень высоко и легко "брали" такие идеалы, как "гармоническая личность". Потом они заменили "гармоническую личность" "человеком-коммунистом", в глубине души успокаивая себя тем дельным соображением, что это "все равно". Еще через год они расширили идеал и возглашали, что мы должны воспитывать "борца, полного инициативы"" [Макаренко, 1958, с. 345 - 346].

После редукции гармонической личности к борцу (не столько к гармоническому, сколько к гормональному человеку), последнему внушалось, что в жизни всегда есть место подвигу, а он, несмотря на свою "гармоничность", не подозревал, что если это действительно так, то это не жизнь. У Вен. Ерофеева в поэме "Москва - Петушки" мы находим: "Я согласился бы жить на земле целую вечность, если бы мне прежде показали уголок, где не всегда есть место подвигу" [Ерофеев, 2003, с. 78]. Сурово оценил в "Дневнике" за 1929 г. идею нового человека А. Платонов: новый человек - голый, без души и имущества, в предбаннике истории, готовый на все, только не на прошлое (цитирую по памяти).

Идеи воспитания сами по себе, возможно, разумные, даже необходимые постоянно дискредитируются произвольными, сиюминутными целями. Особенно чувствительны к этому произволу большие художники. Чего стоит известная сентенция Л. Толстого о том, что воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам не плодотворно, незаконно и невозможно. В последнем писатель, кажется, заблуждался. Целостную и свободную личность сформировать, действительно, невозможно, а практика зомбирования совершенствуется.

Еще резче высказался М. Волошин:

Из всех насилий,
Творимых человеком над людьми,
Убийство - наименьшее,
Тягчайшее же - воспитание [Волошин, 1991, с. 165].

Об этом приходится вспоминать, так как и сегодня в той или иной форме воспроизводятся идеи проектирования человека, основным средством которого, естественно, является воспитание и формирование личности. Слава богу, сегодня у нашего государства нет сколько-нибудь отчетливой идеологии, но... дурное дело не хитрое. К тому же хорошо известно, что распечатывание и разоблачение символов, ритуалов, схематизмов сознания - большой труд, в котором достижение быстрых результатов не гарантировано. Поэтому я полагаю полезным остановиться на одном из проектов социально-педагогического проектирования образования в целом и конструирования человека в частности, который создавал талантливый философ, методолог и педагог Г. Щедровицкий.

Приведу его программу такого конструктивизма: "Представление человека в аспекте педагогических процессов формирования и изготовления его дает основание не только для более эффективной практической точки зрения и не только для преобразования педагогической практики в конструктивно-техническую деятельность, но и для нового естественно-научного представления "человека", при котором он выступает как порождение системы обучения и воспитания, обладающее всеми теми свойствами и качествами, которые закладываются в него этими процессами. Более того, оказывается, что именно это представление впервые дает нам средства для того, чтобы связать воедино логико-социологические и собственно психологические картины и таким образом продвинуться в создании общей модели "человека", конфигурирующей все имеющиеся сейчас знания. И в этом состоит главное значение педагогической точки зрения на "человека", которое мы здесь хотим подчеркнуть. Вместе с тем очень важно и существенно, что естественно-научные знания о "человеке", с какой бы точки зрения они ни вводились и сколь бы сложными и синтетическими ни были, не могут заменить педагогических проектов "человека". Поэтому, наряду с исследованием живущих сейчас и живших в прошлом людей, остается специальная деятельность педагогического проектирования "человека" [Щедровицкий, 1993, с. 133]. Не только остается прежняя деятельность: "В системе педагогики появляется особая специальность педагога-проектировщика, разрабатывающего модель-проект человека будущего общества". И вполне логичное завершение: "Вся система "инкубатора" в целом дает возможность формировать именно таких людей, какие нужны обществу" [Щедровицкий, 1995, с. 208].

Прошу простить меня за избыточное цитирование, призванное показать, что речь идет не о случайных оговорках. В его рассуждениях о мышлении, деятельности, мыследеятельности и о воспитании явно недооценивалась человеческая субъективность, хотя на практике многих он учил и научил думать. Жутковатое впечатление производит и "инкубатор". Это посильнее, чем *tabula rasa*! Все это несколько смягчается наличием в окрестностях "инкубатора" слова "клуб". Щедровицкий был, конечно, интеллигентным ученым и ссылаясь на идеалы проектирования человека, на необходимость работы по их построению [Щедровицкий, 1995, с. 209]. Но ведь в России интеллигенция, к несчастью, привыкла из вечных истин строить казематы [Волошин, 1989].

Щедровицкий, крайне резко и во многом справедливо оценивая весьма скромные успехи в решении психолого-педагогической наукой классической проблемы соотношения обучения и развития, заключает: "... все и любые психологические знания о "человеке" до сих пор не могли дать знаний, необходимых для целенаправленного и сознательного формирования людей, обладающих заранее заданными свойствами и качествами" [Щедровицкий, 1993, с. 129]. И слава богу, поскольку благодаря этой своей некомпетентности психологи просто не смогли внести сколько-нибудь существенный вклад в формирование "нового человека". Они были слишком академичны (может быть, слишком порядочны) для этого. Можно даже согласиться с тем, что психологи были слишком путано академичны, порой и нарочито путаны. Ведь пока психологи не могут договориться о том, что такое личность, она может чувствовать себя в безопасности. В таком деле не без удовольствия воспринимается упрек в недостатке таланта. При желании и добром отношении к психологам такую неспособность можно интерпретировать как род их пассивного сопротивления.

Энтузиасты проектирования человека, как правило, обходят старую как мир постановку вопроса: по чьему образу, духу и подобию? В. Рабинович и я, обсуждая его, пришли к заключению, что в самой постановке содержится ответ. По образу - означает работу самого индивида, поскольку образ должен быть сотворен, порожден, построен и осмыслен. Образ может быть верным или ошибочным, хорошим или плохим, но он оригинален. В нем есть инновация и рефлексивность, он может быть *мучительным* и *зыбким*, то есть он внесимволичен. Что касается подобия, то это всегда имитация, подражание, эпигонство, копия, а не оригинал, воспроизведение часто не распечатанного, не разоблаченного, а впечатанного по типу импринтинга символа. Имитация при всей своей возможной символичности внерефлексивна и вполне может быть ужасающей. В

лучшем случае - бессмысленной. Самый безобидный пример - "Мартышка и очки". Педагогическое проектирование "человека" ориентировано исключительно на имитацию.

Можно, конечно, легко представить себе ситуацию, когда кому-то удалось из кого-то сформировать личность. Но в таком случае сформированная, с позволения сказать, личность становится наличностью того, кто ее сформировал. К несчастью, число желающих превратить человека в наличность не убывает. И здесь ни о каком автопоэзисе - самопостроении, *самостоянии человека*, самоопределении, свободе, чувстве ответственности и вины - речи уже быть не может.

Именно такой ориентации сопротивлялись литература, поэзия и подлинная философия. Приведу характеристику идеологической ориентации человека в мире, данную Мамардашвили: "...мы обычно предполагаем (это очень наглядно видно в просветительстве, во всяких волонтеристских манипуляциях с социальной материей, в идее "нового человека", которая одна из самых глупых и трагических в XX в. и примером которой может быть фраза: "писатели - инженеры человеческих душ"), что как существование самого вопроса о том, каков человек в определенном состоянии, в определенном бытии, так и ответ на этот вопрос есть привилегия кого-то другого, который лучше самого этого человека может знать, что хорошо этому человеку, а что - плохо. И поскольку и тот и другой (например, и воспитуемый, и воспитатель) приобщены, согласно классической посылке, к одной и той же цели бытия, которая однородна по всему пространству и допускает перенос знания, то "знающий" может перенести знание решительными действиями в жизнь другого, кроить и перестраивать ее. А если будет сопротивляться, то, как говорил Чернышевский, 70 тысяч голов не жалко для установления истины, кому-то ясной за других (с тех пор масштабы "нежалкого" несопоставимы и чуть ли не космически возросли). Отсюда фантастическое развитие своего рода торжествующей социальной алхимии. И, конечно, алхимическое претворение "социального тела" в непосредственное царство божье на земле, естественно, должно обращаться к массовому насилию, потому что люди обычно сопротивляются этому и не дают себя "тащить в истину" [Мамардашвили, 1984, с. 68 - 69].

Хочу обратить внимание на то, что оба процитированных автора - Г. Щедровицкий и М. Мамардашвили - шестидесятники. Они были дружны, вместе с Б. Грушиным и А. Зиновьевым во второй половине 50-х гг. участвовали в кружке "диалектических станковистов". Когда они разошлись идейно, то сохраняли в высшей степени уважительное отношение друг к другу. Оба были не в восторге от советской власти, особенно Мамардашвили. Свой разговор с ним недавно вспоминал В. Рабинович: для того чтобы понять, что такое советская власть, не нужно подпольных кружков, не нужно читать тамиздат и самиздат, нужно просто пожить в СССР одну неделю, но внимательно! Мне кажется, что это совет для России на все времена. Отношение Мамардашвили к власти даже нельзя было назвать презрением или ненавистью. Это было какое-то физиологическое отвращение, брезгливость и несовместимость с ней. Он стоял к ней не в духовной, а в "телесной" оппозиции. Примерно в такой же, как О. Мандельштам к И. Сталину.

Оба выполняли роль посредников-медиаторов между философией, методологией науки и психологией, педагогикой (возможно, и другими науками). К числу таких посредников относились Э. Ильенков, Э. Юдин, Г. Батищев и многие другие, разумеется, тоже далеко не во всем согласные как друг с другом, так и с Мамардашвили и Щедровицким. К сожалению, в то время многие полярности, хотя и были выявлены, но не были отчетливо артикулированы и опубликованы. Приходится констатировать, что ситуация с шестидесятниками XX столетия отобразила ситуацию с шестидесятниками XIX столетия, что и было выражено Вяч. Ивановым:

Но века сын! Шестидесятых
Годов земли российской тип;
"Интеллигент", сиречь "проклятых
Вопросов" жертва - иль Эдип... [Иванов, 1971].

Об этом заочном споре можно было бы и не вспоминать, если бы идеи о новом, даже новейшем человеке (*homo novissimus*) не появлялись снова и снова. Напомню, что уже не единожды *телегою проекта нас переехал новый человек* (Б. Пастернак). При внимательном рассмотрении этот "новейший" человек оказывается сверхчеловеком Ницше, но он должен создаваться под руководством "партии новейшего типа". Интересно, по сравнению с какой партией? Оказывается, что имеется программа партии, которая постепенно (?) обнародуется: "Партия есть, ее присутствие в мире обозначено. Все под контролем. Есть и рев, и подсознательное, и мозаика донных сил" [Дугин, 2004, с. 101]. Большевики тоже не слишком жаловали сознание, сделав его вторичным, "второй свежести". Дугин же вслед за Ницше, восхвалявшим тело и презиравшим сознание, делает следующий шаг, обращаясь к подсознанию, к донным силам. При этом сам-то он вполне сознательно маскирует близкую ему логику "вечного фашизма" (термин У. Эко) своеобразным коктейлем из эзотерики и религиозной антропологии, выдаваемым за "Новую программу философии". К счастью, вся эта "новизна" (человека, партии, философии) не слишком хорошо забыта. Остается надеяться, что Дугин справедлив, и свое определение нынешнего человека - "богоподобное световое существо, смешанное с агрессивной сбесившейся свиньей", - относит прежде всего к себе самому и к членам своей партии новейшего типа. Что касается религиозности, то умные люди - от И. Лойолы до С. Аверинцева - рекомендовали учиться различению Божественного Духа и сатанинского, прикрываемого обычно цветистой фразеологией.

Каким же может быть положительное решение проблемы воспитания человека, а соответственно, и его ценностей? Замечательный отечественный философ и психолог Г. Шпет - патриот России, отказавшийся ее покинуть на философском пароходе и расстрелянный в 1937 г., - задачи философской педагогики видел в том, чтобы ""очищать" личные пути жизни от обязательных правил, заповедей, авторитетов, от убеждения, что здесь кто-то что-то знает и может за нас разрешать наши волнения, словом, от лени *властвовать над собою*... Педагогика есть всецело отрицательное учение, она должна осуществляться вновь и вновь и должна, таким образом, в точности отражать отрицательный характер "искусства жизни"... Педагогика не может предъявлять к человеку иного требования, как то, чтобы он отверг *для себя*, для своего "дела" все пути, уже испытанные. Насколько, следовательно, *в познании* - традиция и испытанный путь, настолько в осуществлении человеческого - свобода и произвол" [Шпет, 1994, с. 331 - 332]. Обращу внимание: свобода и произвол, но в осуществлении человеческого! И еще об этом же: "В конце концов хитро не "собор со всеми" держать, а себя найти мимо собора, найти себя в своей имьярековой свободе, а не в соборной" [Шпет, 1994, с. 116]. Добавлю, и не в партийной, будь она даже партией новейшего типа.

Приведенные максимы - не эпатаж, хотя они еще долго будут именно так восприниматься большинством педагогов и психологов. Шпет своей жизнью подтвердил право на их высказывание. Он всегда был свободен в выборе своего образца или "идеала", даже подражая, сохранял в себе полную свободу творчества, углубления, преобразования, преодоления своих "образцов", если угодно, сам конструировал собственные ценности. Это трудно, и такую свободу окружающие редко прощают. Ее носитель - и живой, и мертвый - воспринимается как живой укор. Думаю, что каждый читатель имеет подобные образцы, перед которыми он склоняется или в душе завидует, а то и ненавидит. В конце концов личность в подлинном смысле слова - это избыток индивидуальности, ее свобода, которая не поддается предсказанию, исчислению. Личность, действительно, есть чудо, миф, предмет удивления, восхищения, преклонения, той же зависти, ненависти; предмет непредвзятого, бескорыстного, понимающего проникновения и художественного изображения во всем многообразии ее индивидуального и культурно-исторического опыта.

В свете (или в темноте?) всего изложенного остается вопрос, что же делать с воспитанием в школе. Хотим мы того или нет, оно ведь так или иначе происходит. Да и помимо школы недостатка в "воспитателях" никогда не было. Но воспитание воспитанию рознь. Ясно, что воспитание "в лоб" малоэффективно, если, конечно, оно не подменяется насилием. Мы ценим и помним тех учителей (порой достаточно суровых), которые

нас не воспитывали, а дарили нам свое внимание, свои знания, а нередко - свою любовь и дружбу. Такое имеет свое название, которое принадлежит М. Цветаевой: *школа равновесия души и глагола*. Замечательно, что в русском языке *глагол*, как и голос, - это и слово, и знание, и мысль, и деяние, и поступок. В союзе с душой глагол - живое слово и живое действие. В союзе с душой школа знания - школа живого знания и знания о незнании (вспомним Сократа). В союзе с душой школа мысли - это школа мысли о смысле. В союзе с душой школа действия - это школа не ответного, а свободного, ответственного действия, школа поступка.

Союз с душой превращает и школу знания, и школу действия, и школу мысли в *школу понимания*, представляющего собой основу познания, взаимопонимания, взаимодействия и терпимости (если воспользоваться модными ныне терминами - в школу компетентности и толерантности), которые мыслились В. Соловьевым как непреложные императивы достоинства индивидов, человеческих групп, наций и государств.

В заключение о ценностях. Поскольку наше государство в качестве таковых, кроме себя любимого, ничего не предлагает, то хотя бы в дополнение к этой невероятно дорогой для нас ценности рискну предложить Детство и Образование. Реализация этих ценностей потребует заботы о том, чтобы образование играло достойную роль в судьбе каждого отдельного человека и лишь потом - безликого социума. Можно быть уверенным, что свободный и образованный человек не останется равнодушным к решению задач государства, общества и его институтов, к судьбе России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Борн Макс. Моя жизнь и взгляды. М., 1973. *Волошин М.* Из литературного наследия. СПб., 1991.

Волошин М. "Средоточье всех путей..." Избранные стихотворения и поэмы. Проза. Критика. Дневники. М., 1989.

Гердер И. Г. Избранные сочинения. М. -Л., 1959.

Дугин А. Г. Homo novissimus // Человек. 2004. N 1.

Ерофеев Вен. Москва-Петушки. М., 2003.

Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996.

Иванов Вяч. Собрание сочинений. В 4 т. Брюссель, 1971.

Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991.

Макаренко А. С. Сочинения. В 7 т. Т. 5. М., 1958.

Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси, 1984.

Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М., 2000.

Мандельштам О. Сочинения. В 2 т. Т. 2. М., 1990.

Фрост Р. Неизбранная дорога. СПб., 2000.

Шпет Г. Г. Философские этюды. М., 1994.

Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995.

Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика. М., 1993.