



...Если мы сегодня не озаботимся строительством школы, адекватной возрастам, то наши дети обязательно будут сопротивляться обучению.

Любому.

И при этом, говорю я, школа непременно становится местом, где ребенок обретает первый опыт... инtolерантности!

Потому что мир в лице взрослых его не понимает и не принимает, с ним не считается, насилует, держит за недоумка, должно быть только послушным.

Что придумал Коммениус...

Борис Хасан (далее Б.Х.) Начну с того, что в первую очередь я педагог и возрастной психолог, и только опираясь на многолетний опыт работы в сфере высшего и среднего образования – со студентами и преподавателями университета, со школьниками и педагогами – могу быть экспертом по проблемам толерантности и гражданского общества. И потому хотел бы начать нашу беседу именно с проблем образования. У меня есть несколько гипотез относительно того, что в этой сфере происходит и чего быть не должно. Считай это моим обращением ко всем, кто «держит» школу – к учителям и управленцам. Обрати внимание: **держит**, а не **делает** – потому что школа давно «сделана». Я знаю разве что трех человек, которые пытаются делать свою школу.

Матвей Хромченко (далее М.Х.) *Новую? За последнее десятилетие в России возникло много вариативных школ – лицеев, гимназий, учебных центров, хотя, на мой взгляд, чаще это – «хорошо забытое старое».*

Б.Х. Вот именно. Словечко «новая» – спекулятивно: многие думают, что творят нечто небывалое, но потом это оказывается примитивной табуреткой. Я же говорю о новом типе школы, например, работающей по Эльконину и Давыдову, а точнее – по Выготскому, на концепцию которого соавторы опирались, или родившуюся в Англии школу Саммерхил. Все остальное – варианты традиционной школы Коменского, которую Дьюи, Штайнер, Панкхерст, Монтессори и иже с ними лишь адаптировали к новым условиям, меняя в ней те или иные установки.

Своим обращением я надеюсь задеть всех начиная с учителя, кто претендует на удержание школы как института **воспроизводства**. В этом месте я схулиганю и скажу, что они держатся за традиции, как подпирающие друг друга инвалиды. И это не случайно: им больше не за что держаться.

М.Х. *Учитель учит и воспитывает, других традиций вроде бы и нет.*

Б.Х. Соглашусь, но быть учителем – не значит быть предметником и воспитателем. Воспитывать – это вообще непонятно что. Кто-то подразумевает под этим **информальное** содержание образования, **формальным** считая преподавание учебных предметов, а **неформальным** то, что на человека «надевают» или на что сам человек «натывается». Скажем, подросток в подворотне или в туалете впервые закуривает сигарету, старшеклассники показывают ему, как это делается. Здесь тоже складываются нормы поведения, отношения, статусы, компетентность, здесь много чему учат, например умению воровать...

С моей же точки зрения, информальное образование – это такая действительность, которая нигде как учебная не представлена, но как бы сама собой проявляется в любом взаимодействии. Вот сейчас я не просто проговариваю некий текст, я его переживаю как субъект этого текста, я к нему отношусь. И такое мое переживание заставляет слушателя, в данном случае тебя, мне доверять или мне возражать, то есть быть причастным.

Например, два учителя математики проходят с учениками одну и ту же тему. В одного сходу влюбляются, слушают, раскрывают, впитывают не столько **что**, а **как** он говорит, хотят ему – как человеку – подражать. При этом он не специально **так говорит**, он «просто» открыто, увлеченно живет своим делом. И это пробуждает доверие, которое становится тем каналом, по которому сообщаемая информация проходит энергичнее и усваивается гораздо эффективнее, чем в другом классе, у другого учителя, даже если тот все делает правильно, по методике, но информальные характеристики его действия совсем другие.

Если бы мне после окончания 9-го класса сказали, что я буду работать в школе, я посчитал бы этого человека больным. Но в начале следующего учебного года к нам пришел новый директор, молодой, ему тогда едва тридцать лет исполнилось, и перевернул мои представления о жизни, буквально все. Он был учитель от Бога, мы души в нем не чаяли, и благодаря встрече с ним, как я понял гораздо позже, мои планы изменились кардинально.

Поэтому я согласен с другом и коллегой Сашей Ароновым, который утверждает, что школа – это не место, куда я прихожу, а

то, что в нас. Мы ее на себе и в себе несем. Иными словами, учитель проявляется безотносительно к школе как Институту.

М.Х. *Без специальной подготовки?*

Б.Х. Вполне. То, что сегодня называется педагогическим образованием, следует называть как-то иначе.

М.Х. *В таком случае сколько в педагогике как сфере деятельности может быть учителей от Бога? Единицы?*

Б.Х. Обсуждая сферу образования, не надо говорить о школе. Сегодня она – один из «участков» отраслевого ведомства, соответствующего министерства, ее устройство – исключительная прерогатива, говоря словом Солженицына, «образованцев». И потому в решении образовательных проблем крайне редко участвуют политики, хозяйственники, предприниматели, что, на мой взгляд, неправильно и плохо.

Приближаюсь к тезису, который хочу предложить для обсуждения с учителями. В истории образования был создан всего один эффективный образовательный институт – **начальная школа**: не младшая, а именно начальная, которую гениально придумал Коменский. Школой **для детей младшего возраста**, и калькой **для старших** она стала потом. У самого Яна-Амоса идеи возраста не было. Он решал две проблемы, объединенные идеей порядка. Первая: его народ оказался выдворенным со своей родины в диаспору, в мироздании возник беспорядок, и это проявлялось в отношениях между людьми, конфессиями.

Забавно: все то же самое мы имеем сегодня. Казалось бы, прошло несколько столетий, мы многому должны были бы научиться – научились ли хоть чему-то?

М.Х. *Прости, но то, что история учит тому, что ничему не учит, – это самая банальная из всех банальностей.*

Б.Х. Да, и потому я утверждаю, что нет никакой осмысленной истории – есть хроники, свалка дат и событий, и пополняют ее не историки, а романисты, которых просто интересно читать.

Вторая задачка, которую решал Ян-Амос, вытекала из первой: сохраниться в условиях диаспоры, в окружении чужого языка и чуждых традиций, для чего необходимо свою идентичность каким-то образом транслировать идущим следом поколениям.

Получив университетское образование, Коменский знал, что порядку в мире должен предшествовать порядок в головах лю-

дей, которые в нем живут и пытаются преобразовывать. А чтобы «упорядочить голову», надо навести порядок в знаниях, придумав формы «упаковки» транслируемого знания в «продукт» и организовав их передачу. С этой целью были разработаны учебные предметы, которые «несли» появившиеся учителя. А еще надо было организовать пространство, в котором эти предметы должны будут усваивать молодые оболтусы, которых жизнь учила лишь воевать и в диаспоре выживать. Так была придумана классно-урочная система, собравшая в одном месте владельцев и получателей знаний.

Ян-Амос исходил из двух моделей порядка. Одну позаимствовал у природы с ее всегда одной и той же сменой суточных и сезонных циклов: за утром следует день, весна всегда сменяет зиму и т.д. Вторую модель он извлек из культуры: самым упорядоченным общественным институтом всегда была... армия – взводы, батальоны, роты, полки, дивизии и неукоснительная система передачи приказов по иерархической вертикали. В этом идеальном образце нет человека, нет мальчиков и девочек – есть единицы участников, поглощающих предметные знания. Да и учителя как такового здесь не стало: прикрепив к учебному предмету, связав с идеей трансляции и порядка, его лишили творческой свободы. В итоге он оказался элементом конвейера, его функциональным местом.

К слову, с чего это школьная форма мальчиков в России всегда была похожа на армейскую, а девочек – на сестер милосердия?

М.Х. *Но не только же у нас?*

Б.Х. Не только. Однако в тех странах, где педагоги отказались жестко следовать идее порядка, униформы уже давно нет. А в Российской империи даже лицей был задуман как учебное заведение, в котором изначально закладывалась идея государственной службы. И ныне кадетские корпуса, возрождаемые в стране, реализуют все ту же идею государственной машины, видя во всех, кто идет сюда учиться, будущих служаков. Но это не образование, а подготовка к функционированию в машинах разного типа с их последующим воспроизводством. Не может быть открытой школой и гражданским институтом место, в котором человека нет, в котором учащийся получает лишь опыт послушного солдата. Потому что солдат, да простят меня люди в шинелях, это принципиально не гражданин.

М.Х. *Открытая школа, она же гражданский институт – чем отличается от традиционной?*

Б.Х. Принципиально тем, что учитель уже не может оставаться только и единственно специалистом, намертво прикрепленным к своему учебному предмету, да еще к тому же из года в год повторяющим, как граммофонная пластинка, одно и то же. Темп современной жизни стал столь динамичным, а она столь многообразной, что в глазах также быстро взрослеющего ребенка такой учитель оказывается ограниченным человеком. Даже ученики младших классов уже давно живут не только в семье и классе. Причастные к разным формам бытия, они смотрят телевизор, путешествуют по Интернету, а потому, хотим мы того или нет, начинают быстро разбираться в статусах взрослых. Открывать мир нынешнему ученику ограниченный своим предметом учитель уже не способен, а потому перестает выполнять важнейшую функцию «общественного взрослого». И я спрашиваю: хотим ли мы сохранить Учителя как социально и культурно значимую фигуру?

Открытая школа не должна копировать замкнутый мир монастырских келий со своим отличным от внешнего мира уставом. И учителем в ней – помимо, разумеется, увлеченности своим предметом – можно быть только в том случае, если одновременно включаться в другие виды деятельности исследователем, консультантом, разработчиком социокультурных проектов, значимым общественным деятелем хоть местного, хоть российского масштаба, экспертом, действующим спортсменом и т.д.

М.Х. *Допустим. Так в чем обещанный тобой тезис?*

Б.Х. Тезис и призыв к коллегам: давайте вместе двигаться к открытой школе или, более жестко, искать пути ее де-фелдфебелизации!

М.Х. *Звучит!*

Б.Х. Если тебя это шокирует, я проиллюстрирую это документально.

М.Х. *Хорошо, мы еще вернемся к необходимости борьбы с казарменным устройством школы, но почему в традиционной школе учитель не может быть свободным?*

Б.Х. Его держит единая образовательная программа. Он подчиняется навязанным школьным ритмам – дневному, недельному, учебной четверти. Он ведом не своей индивидуальной мыс-

лю и не спонтанностью ребенка, то есть не тем, что для него, для ребенка, становится со-бытием.

М.Х. *Но школа была и до Коменюса.*

Б.Х. Была, но совсем не так устроена. В школе Сократа, в академии Платона, в цеховом обучении у мастера все было индивидуально, штучно. А Коменский решал – и решил – задачу массовой подготовки, придумал отчуждаемую от уникального мастера технологию. И это принципиально.

Недоросль против Коменского

М.Х. *Значит, на протяжении трех веков Школа Коменского устраивала весь мир, все цивилизованные страны. Отчего же она перестала устраивать век нынешний?*

Б.Х. Назову несколько причин, хотя их много больше. Необходимость массового однотипного воспроизводства становится все менее насущной, и одновременно растет цена, как когда-то, профессиональной «штучности». В обществах зрелой демократии нарастает протест против казарменного устройства школы. Цивилизационная динамика вступает в противоречие с темпами взросления детей и прежними способами передачи им норм и традиций.

Вдумайся: все знания, необходимые для передачи следующим поколениям, Коменский собрал в одной книге! Да и написал-то всего две, правда, замечательные – «Компендиум» и «Великая дидактика», они перевернули мир. Именно с этого момента появилось то, что сегодня называется традиционным образованием, традиционной школой, предметно-программным обучением и классно-урочной системой.

Мало того, что последние десятилетия знания обновляются гораздо быстрее, нежели их способны усваивать ученики – исчезает осмысленность монопредметного образования: современный мир требует комплексных знаний, интегрированных одно в другое. До начала XX века право на такую сборку отдавали какой-либо высшей инстанции, например Богу или Природе, а преемственность поколений обеспечивало преподавание философии, древних языков, классической литературы. Ныне преемственность ничто не обеспечивает, и это чревато большими потрясениями.

Ситуацию усугубило удлинение – с «появлением» подростка – детства: подростковый возраст был осознан как специфический социокультурный феномен, как отдельный, выделенный из единого детства возраст. Реально это начало проявляться с середины прошлого века по мере усложнения производственных, затем социальных технологий. В какой-то момент общество убедилось, что допускать к общественной практике тысячи людей, у которых только-только завершился этап полового созревания, нельзя, это опасно, а заодно и неэффективно.

М.Х. *Не наш ли Фонвизин первым подметил этот нарождавшийся феномен – недоросля с его знаменитым «не хочу учиться, хочу жениться»?*

Б.Х. Вполне возможно. Кстати, в королевских семьях Европы подростки звались инфантами: они претендовали на трон, но по причине своей недостаточной взрослости, недоразвитости не могли его занять, почему и возникла необходимость в институте регентства. Осознав, что такие «недоросли» **уже** не дети, но **еще** не взрослые, общество вынуждено было придумать, что с ними делать, куда поместить, чем занять. Детей тогда учили четыре года, максимум пять лет, ни средней, ни старшей школы в помине не было, после младшей школы или домашнего образования представителей определенных социальных слоев индивидуально готовили к университету.

М.Х. *И подростка посадили за парту?*

Б.Х. Да, приняли простейшее решение: запихнули в школу, по существу все ту же начальную, разве что чуть усложнив «вменяемые» знания и умения.

Затем столь же массовым явлением стало юношество, которое надо было готовить к поступлению в вузы. При этом классические университеты с преподаванием богословия, философии, юриспруденции и медицины перестали устраивать научное производство, оно начало испытывать потребность в кадрах. Но науку нельзя изучать напрямую – только через учебные предметы. Так появилась десятилетка, объединившая под своей крышей все детство, за исключением младенчества и ранних лет. В результате школа окончательно утратила свою возрастную адекватность!

Ответ на вопрос: чем отличались в годы твоего школярства формы организации и способы обучения в первом и последнем классах?

М.Х. *По принципу? Да вроде бы ничем.*

Б.Х. А ведь все мы в 12-14 лет совсем не такие, какими бываем в 6-7 лет, и уж вовсе другие к возрасту получения паспорта. В десять лет у нас одни понимание и отношение к происходящему, установки и ресурсы, в семнадцать – совсем другие. Тебя в младшей школе научили читать, писать и считать. Что дальше? Чему тебя учили на следующем шаге твоей социальной и культурной жизни?

М.Х. *Другие тексты читать, иначе считать.*

Б.Х. То есть по тому же принципу, как всегда и всех – вместо того, чтобы двигаясь по возрастам, учить применять выученное на другом материале, параллельно осваивая новое.

Пока ребенок учится читать, писать и считать, ему ясен, говоря языком педагога, прагматический смысл учебной работы. Он растет, осваивает то, что умеют делать взрослые, это его перспектива, его путь во взрослость. Но что дальше? Если целевые установки и практический смысл действий человека лежат за пределами его актуальной ситуации, он готов преодолевать барьеры. А если таких установок и смысла нет? Вот почему в любом возрасте человек должен понимать, что и зачем он делает, иначе он будет сопротивляться или изображать послушание, стараясь ничего не делать.

Скажи, что ты помнишь о синусах-косинусах?

М.Х. *Забыл о них сразу после сдачи экзаменов.*

Б.Х. А теперь представь, что твое чадо попросило помочь в них разобраться, ты говоришь: не могу, забыл. Как прикажешь ему это понимать? Мы же не можем отказать детям в способности переживать, думать, соотносить. И если успешный в своей деятельности папа обходится без этих синусов-косинусов, а постепенно выясняется, что не только без них, то приходит понимание, что учитель в сговоре с родителями заставляет делать что-то не то.

Из другой «оперы». Малышу говорят: надо чистить зубы, иначе в 30-40 лет они начнут портиться и выпадать. А ему – семь лет! Для его сознания это не аргументация: доводы взрослых срабатывают только в том случае, если будут соответствовать временной зоне ближайшего развития.

Поэтому если мы сегодня не озаботимся строительством школы, адекватной возрастам, то наши дети обязательно будут сопротивляться обучению. Любому. И при этом, говорю я, шко-

ла непременно становится местом, где ребенок обретает первый опыт... интолерантности! Потому что мир в лице взрослых его не понимает и не принимает, с ним не считается, насилует, держит за должного быть только послушным недоумка.

Образовательная политика столетиями следовала идее Коменского: учить надо всех, всему, легко и весело. Но учиться легко – это нонсенс. Такого быть не может. Легко в тюрьме сидеть – тебя содержат, ни о чем думать не надо. Легко работать в устоявшейся структуре: все твои действия предопределены штатным расписанием и функциональными обязанностями. И в армии быть легко: солдат спит, служба идет, за него думают другие, от старшины до генерала, исполняй устав и приказы, вот и вся недолга.

Думать начинают во внеслужебных ситуациях... что уже сложно.

М.Х. *Может быть, именно потому в них быстрее ориентируются те, кто в школе отличался непослушанием?*

Б.Х. Да, но сейчас я выделяю другой аспект и говорю: пока мы готовим послушных солдат, ситуация не изменится. А другой схемы устройства общественной жизни пока нет. Хотя идея переговоров, взаимного поиска согласия – то есть в конечном счете толерантности – стара как мир, она слишком медленно прорастает и никак, увы, не заработает.

Итак, мой главный тезис: наша школа по-прежнему учитывает интересы не ребенка, а государства, которое... осталось в прошлом. Вот для него школа Коменского годилась. Его идеи идеально соответствовали целям и задачам тоталитарной машины, поэтому стали «материальной силой», мгновенно, в историческом масштабе, распространились и были реализованы. А сегодня, когда приоритеты меняются, когда возникла идея демократического устройства общества, традиционная школа противостоит ему буквально на каждом шагу. Она интолерантна ребенку.

М.Х. *Меня ты убедил: традиционная школа не видит в ребенке живого, растущего, развивающегося человека, заботится только о воспроизводстве служения. Но почему не вытеснили ее идеи достаточно мощных персонажей, ты их называл: Дьюи, Штайнер, Монтессори? На протяжении XX века предложенные ими формы и методы обучения так или иначе поддержива-*

ли разные общественные силы, но и по сей день они не получили такого же распространения, как методы автора начальной школы?

Б.Х. Подкреплю твоё недоумение: не только общество, но даже государство давно выражает недовольство традиционной школой. Да, твой вопрос правомерен, но ответа у меня нет, могу лишь выдвинуть гипотезу: ни эти персонажи, ни другие не сумели в своих дидактических и иных разработках превзойти технологичность, в которую воплотил свои идеи Коменский. Все меняли шило на мыло. В том числе потому, что все они, как сегодня мы – продукты его, Яна-Амоса, образовательной машины и потому, как несли на себе, так и продолжаем нести идею воспроизводства. Суметь отказаться от веками устоявшихся привычек, хотя бы от одной – потрясающий экзистенциальный поступок. Мы ведь чаще всего рассуждаем так: да, это не то, что нам нужно, но зато знакомо, а потому удобно.

Двойной захват

М.Х. Ты сказал, что первый урок интолерантности мы получаем в школе. Но не раньше ли? Ведь до нее ребенок попадает в ясли, затем в детский сад. Более того: даже если до школы он живет в семье, среди самых близких людей, где вроде бы острых противоречий – культурных, этнических, конфессиональных – быть не должно, даже в ней он натъкнется на барьеры непонимания чуть ли не с первых месяцев жизни.

Не могу забыть эпизод из моего крайне неудачного отцовства. Дочь, ей тогда едва четыре года исполнилось, поздним вечером позвонила бабушке с дедушкой, говоря сквозь рыдания, что мама ушла, обещала скоро прийти, не приходит, а ей одной страшно. Меня удалось быстро найти, я примчался, дочь, услышав, что я вхожу, выбежала в переднюю и, глотая невысохшие слезы (мама к тому времени уже была дома) проговорила: «Папа, возьми меня на ручки, как если бы я была еще маленькой»!.. А ей, повторю, было чуть больше четырех лет.

Б.Х. Здесь есть два сюжета, которые я готов обсуждать. Мы много чего умеем, но чаще и прежде всего заодно с умениями передаем детям свои неумения. Компетентные как профессионалы в своей сфере деятельности, мы абсолютно неграмотны в

плане педагогическом. А потому наиболее успешно порождаем именно интолерантность.

М.Х. *Предъявляя не столько свою силу, сколько слабость?*

Б.Х. Да, причем второе значительно эффективней. Представь, что кто-то тебе в глаза говорит: вы очень мне симпатичны!

М.Х. *Почти как в знаменитой пьесе Шварца «Голый король». Обращаясь к суверену, Первый Министр говорит: я старый человек, мне уже нечего бояться, поэтому выскажу тебе всю правду прямо в лоб: ты – гений!.. Что дальше?*

Б.Х. Или другой вариант: ты вышел в вестибюль покурить, рядом беседуют два человека, вдруг один из них, тебя не замечая, произносит твое имя и говорит о симпатии к тебе. Какая «информация» будет для тебя достоверней – в первом случае или во втором?

М.Х. *Обе подвергну сомнению... Так и быть: скорее, во втором.*

Б.Х. В том-то и дело. Когда отношение не декларируется глазом в глаза, а осуществляется попутно с чем-то, мы доверяем ему куда больше. Мы к такому проявлению отношения более открыты. Это давно известно, многие психологи такой техникой пользуются, читай хотя бы Карнеги. Теперь подумай, что делать в такой ситуации «двойного захвата» ребенку?

М.Х. *Это термин из спортивной борьбы?*

Б.Х. Нет, из психологии. Для пояснения воспользуюсь метафорой. Помнишь, в фильме «Здравствуйте, я ваша тетя» Александр Калягин с угрожающей интонацией цедит сквозь зубы: я тебя поцелую... потом... если ты, конечно, захочешь!.. Важен здесь не столько сам текст, а то, как артист его произносит. Интонация опровергает слова: непонятно, чему доверять, к чему относиться? Другой вариант: руководитель призывает подчиненных быть честными – и тут же совершает бесчестный поступок. Или учитель поучает: «надо быть компетентным... это очень важно», а коллеге, к которому обращена сия декларация, хорошо известен его низкий профессиональный уровень.

Это все варианты «двойного захвата». И в такую ситуацию дети попадают постоянно. Заботливый папа в воспитательных якобы целях с умным видом произносит: «учись... вот я в твои годы»... А сын в этот момент думает: ну и чего ты достиг?

Совершенно фантастическая история. Одна из моих, как психолога, клиенток никак не могла приучить своего уже двух-

летнего малыша пользоваться туалетом. Вполне здоровый, во всем остальном просто замечательный мальчик писал в штаны. В жуткой тревоге мама пришла ко мне, я ее расспрашиваю, с пацаном беседую, ничего понять не могу, никакой патологии не вижу. Наконец решаюсь на крайнюю меру: вот вам, мамочка, диктофон, кассеты, батарейки, кладите диктофон в карман халата и включайте всякий раз, как только заговариваете с сыном.

Спустя несколько дней я слышу, как она говорит сыну: пойдём пописаем... как мужчины! А я уже знаю по ее рассказам, как это происходит: ребенок поднимается на цыпочки к краю унитаза, мама ждет рядом... Никакого результата. Но как только они выходят, он тут же... да в штаны.

Я схватился за голову. Вновь отматываю пленку и говорю мамаше: послушайте, что вы несете! «Мы с тобой... как мужчины»... Но он же знает, кто вы.

Точно так же в принципе мы декларируем гражданское образование и формирование толерантности, а действуем с точностью до наоборот.

История с твоей дочерью, когда она просила тебя взять ее на ручки, как если бы была маленькой, совершенно замечательная. Но – не уникальная. Подобные драмы случаются с каждым малышом чуть ли не ежедневно и по многу раз. А именно: ребенка обманывают в его доверии к взрослым, поэтому он хочет вернуться в то время, когда его не обманывали и ему было комфортно.

М.Х. *Вот тебе еще одна грустная история. Пятилетний сын моего давнего друга поведал отцу страшную тайну: более всего он боится стать взрослым!*

Б.Х. Потому что мир малыша защищен взрослыми, но по мере его взросления их защита становится все «дырявее». Психологи знают: главный позитивный итог первого года жизни – обретение доверия. Если это происходит, доверяющий взрослым ребенок, у которого с ними устанавливается душевное единство, относится к миру с любопытством, охотно идет в него, открывает с радостью, завоевывает. Или, не обретя доверия, прячется за мамину юбку: им владеет страх.

Повторю: что твоя дочь, что сын твоего друга «знали», что маленьких не обманывают, и хотели вернуться в то время, когда они доверяли взрослым. Мама же, полагая, что дочь уже выросла и все понимает, сказала, что придет скоро.

М.Х. *В том эпизоде мама, отравившись с друзьями в кино, надела личину воспитателя, сказав дочери, что ушла из дома в наказание за ее плохое поведение.*

Б.Х. Не в том суть: говоря, что придет скоро, она исходила из критериев времени и пространства взрослого человека. А они почти никогда не совпадают.

Мой коллега гулял со своим малышом вдоль набережной, рядом воспитательница призывала детсадовских питомцев взглянуть на плывущий по Енисею кораблик. Тщетно: дети никак не хотели смотреть в ту сторону. В этот момент у папы развязались шнурки на ботинке, он нагнулся их завязать и... сообразил, что глаза детей находятся на уровне парашюта, над которым «возвышаются» и папа, и воспитательница.

М.Х. *Поэтому малыши не могли видеть кораблика?*

Б.Х. Ну да. Какая простая вещь! Точно также в рассказанном тобой эпизоде. Для мамы два-три часа – это скоро, для малышки – вечность, страдать она начинает через пять минут.

За что мы мстим нашим детям

Б.Х. Как ни странно – тем более для меня, считающего ГП своим учителем, – я готов предположить, что многие наши беды связаны с очередным парадоксом мышления. Его масштаб и функции позволяют человеку пребывать в несоизмеримо большем физическом времени и пространстве, чем дает реальное бытие. Противоречие между ним и потенциальными, но не доступными для реализации возможностями рождает горькое понимание, что есть прошедшие без него столетия прошлого и столь же необъятное будущее, но – без него! Человек начинает понимать ограниченность своего пребывания на этой земле, свою частичность, свою временность. И такое – «спасибо» мышлению – рассогласование нередко порождает ощущение трагедии.

М.Х. *Но все ли такое переживают?*

Б.Х. Все. Только не забывай, что это гипотеза. Одни переживают буквально, особенно дети, перед которыми открывается конечность-бесконечность бытия, чаще это происходит, когда ребенок впервые сталкивается с чьей-то смертью. Другие то же самое переживают в иных проявлениях, решая, например, отныне жить быстро, чтобы как можно больше успеть.

М.Х. По принципу «и жить торопится, и чувствовать спешит»?

Б.Х. Конечно: чтобы прожить больше, надо жизнь интенсифицировать. Или продлить ее в творческих «продуктах», оставить свой след. Самое простое: воспроизвести себя в своем ребенке. Но поскольку он – это моя «репродукция», я распространяю на него свою экспансию. Это моя жизнь, пусть бы и в другом физическом обличье. Именно отсюда идея фамилии, наследования, продолжение начатого мною Дела.

М.Х. Как в популярной некогда песенке: «Если я тебя придумала, стань таким, как я хочу!»

Б.Х. Вот-вот. И потому – что дальше: я не сына или дочь как отдельное от меня живое существо люблю, а себя в нем, в ней! И когда он или она «вдруг» проявляют самостоятельность, отказываются **продолжать мою жизнь**, начиная **проживать свою**, я отказываю им в своей любви и причастности. Они мне изменили! Но как может сын или дочь изменить отцу? Или матери? Что означает сама эта мысль взрослого? А только то, что ребенок для взрослого человека не самоценен: если он не продлевает мою жизнь, он мне не нужен.

М.Х. Как говорится, мы любим своих внуков за то, что они отомстят за нас нашим детям... Так что же, мы мстим нашим детям за то, что они изменили нам?

Б.Х. Да, за измену. За то, что они отказываются жить нашу жизнь. Сопротивляются идее продолжения нашей жизни. Поэтому – «ты должен! У тебя моя фамилия»!

М.Х. Недавно я видел потрясающий сюжет по «ящику». Некий папа не сумел достичь вершин в спорте, помешала болезнь, поэтому поначалу огорчился тому, что у него родилась дочь, а не сын, но делать-то нечего, и он решил сделать чемпионку из нее. Да как! Чуть ли не с первого дня ее появления на свет начал «качать» в ней силу, записывая достижения в антропологический, как он выразился, дневник ее развития. И демонстрировал перед телеоператором ее, младшей еще, судя по всему, школьницы, возможности. Например, она, как Атлант, стоя держит на себе и маму, и папу!..

Б.Х. Не хочу комментировать конкретный сюжет, любые подобные ситуации предельно драматичны, даже трагичны, и потому детство – отнюдь не безоблачная счастливая пора жизни.

Все на отказах, на разрывах, порожденных идеями, почерпнутой из культуры, тогда как с «позиции» природы они несообразны.

Но вернусь к идее фамилии. Могу предположить, что культурная сама по себе, она была стихийно найденным механизмом компенсации, позволяющим преодолеть конечность отдельной конкретной жизни.

М.Х. *От чего избавлены остальные «представители» животного мира.*

Б.Х. Они избавлены от многих наших проблем. К слову, мы их постоянно антропоморфизируем, иначе не можем, это единственно возможная для нас единица описания. Хотя, как говорил Выготский, не психика животных есть ключ к психике человека, а психика человека – ключ к психике животных.

М.Х. *Но тогда ведь получается, возвращаясь к нашей генеральной теме, что все «накрутки», связанные с интолерантностью – культурные, конфессиональные, этнические, – предопределены биологической, а затем социальной природой человека вне зависимости от среды, в которой он взрослеет и формируется. Тогда можно сказать, что в животном мире нет агрессии, и что хищник, что травоядное животное – это всего лишь реализация эволюционной программы.*

Б.Х. Соглашусь с тобой только в том, что хищники и травоядные поедают ровно столько, сколько им необходимо для продолжения жизни. И потому у них нет и быть не может конфликта, это «прерогатива» человека, живущего в социуме.

У человека же есть базовое противоречие, которое всегда воплощается в той или иной конфликтной ситуации. Умея работать с ними, всегда можно выйти на то противоречие, на которое затем накручивается весь последующий сыр-бор. Хотя, конечно, это же и самое сложное.

Ведь что такое конфликт? Это всего лишь форма, в которой содержательное противоречие актуализируется и удерживается, это попытка конкретизировать в живом столкновении какое-то противоречие и тем самым его разрешить. Нам это или удастся, или нет. Поэтому мы различаем конфликты конструктивные, которые способны удержать, и неконструктивные. И пока способны действовать всего двумя способами, не сумев в культуре отделиться от своей природы... А мы от нее оторвались,

изобретая лишь орудийные способы преобразования мира, но, взяв в руки орудие, себя изменить не догадались, забыли о себе.

Пользуясь понятиями возрастной психологии, можно сказать, что, сильно увлекшись внешними преобразованиями, своим растущим по мере подъема по эволюционной лестнице могуществом, человек – говоря о человечестве в целом – остановился на одной из ранних стадий своей эволюции. Потому и в конфликте он ведет себя как примитивное существо: есть зубы – укусит, нет – убежит! Все! Он даже в любви по-прежнему действует как захватчик, желая одного: иметь. Но «иметь» к любви отношения не имеет. Никакого. Совокупление – не любовь, это лишь средство репродукции, воспроизводства.

Почему мальчик растет как мужчина, а девочка как женщина? Это еще одна отдельная тема, но пока ограничусь ссылкой на немецкого педагога и психолога Гаупа. Он говорил: мальчик – это отец ребенка! Как мальчик проживает свое мальчишество, таким мужчиной он и станет. Опыт мальчишества порождает сознание и способы жизни мужчины.

Отсюда еще одна мысль, в каком-то плане дерзкая. Одна из величайших идей, наиболее полно воплощенная в религиозных формах – это идея уподобления: мы, как известно, созданы по образу и подобию.

М.Х. *Если принять эту, кстати весьма распространенную, точку зрения, то образование завершается по мере того, как мы уходим от жизни по религиозным установлениям.*

Б.Х. Конечно, потому что, исходя из теологической позиции, осмысленно и праведно живущий человек обязан стремиться к Богу, шаг за шагом приближаться к нему, уподобляться. Но тут я задаю очередной дерзкий вопрос: а в чем я могу уподобиться? Что такое сделал Господь, чему я уподобиться могу? И отвечаю: Он совершил акт творения!

М.Х. *И чтобы уподобиться, человеку «достаточно» стать... творцом?*

Б.Х. Да, только творение обеспечивает мне уподобляемость. А теперь, обрати внимание: способностью к творению, данной природой, обладает только женщина. В этом смысле она уже образованна. Она способна воспроизводить, продуцировать, творить. Мужчина в природном акте творения принимает... – как бы это сказать? – фрагментарное участие.

И теперь я рискну сказать, что Адам... не был мужчиной! Как и, разумеется, женщиной. Он был Человеком! И Господь из человека сделал... пол. Два пола – мужской и женский. Конечно, это легенда, это попытка человека описать свое понимание того, как мы могли произойти. Он стремится к таким описаниям потому, что ему необходимы основания, он без них существовать не может, ему надо обосновать причины происходящего как опоры своей жизни.

Идею опоры я чуть позже хотел бы обсудить детально, она чрезвычайно в образовании важна. Это, на мой взгляд, ключевой момент.

М.Х. *Согласись: творения не бывает в естественном мире, в природе, это искусственный акт.*

Б.Х. А изначально ничего другого и не было. Это то, чему можно было уподобиться.

М.Х. *Но человек сходу придумал свои первые – для охоты и труда – орудия.*

Б.Х. Я спекулирую абсолютно. Я говорю: образовать человека означает передать ему возможность творить. Ключевой образец творца – женщина, производящая нечто из себя. Ее отличие от Господа в том, что она производит из себя, Он же творил «из ничего».

И я продолжил бы: идея культуры – абсолютно мужская, это компенсаторная идея.

М.Х. *Стремление заполнить способность, Богом не дарованную?*

Б.Х. Точно. Это и попытка компенсации, и способ самоотжествления, отделения себя от женщины. Ведь он ею произведен! А потому стремится преодолеть эту зависимость, обрести автономию и получить Дар. Говорю так, зная, что организм достигает взрослости одновременно с обретением способности к репродукции. В этом смысле человек становится человеком по достижению способности продуцировать и репродуцировать. То есть творить. И это важнейшая характеристика взрослости.

М.Х. *А как же дети, которые еще до наступления половой зрелости, причем вовсе не в исключительных случаях, оказываются способными к настоящему творчеству?*

Б.Х. Ну и что? Зато с каждым актом творения они оказываются все ближе к границе взрослости и уподоблению в ней. Они

делают это в игре, втягивая в нее из будущего образ взрослости. Из будущего втягивают в настоящее и начинают образ взрослого предчувствовать.

М.Х. *Но дети не сразу начинают играть, понимая, что они играют. В каком-то смысле они «играют» как животные, реализуя заложенную в них биологическую программу.*

Б.Х. А это еще не игры, это освоение мира в чистом виде.

М.Х. *Не то что «дочки-матери» или «казаки-разбойники»?*

Б.Х. Да, пока игра не становится продуктивной, замещающей реальную жизнь, это не игра в культурном значении этого слова. И я продолжаю гнуть свою линию: все культуры созданы мужчинами, для мужчин, для мужского образования. А женщине для реализации ее функций, своего предназначения специального образования не нужно, она уже – от природы – образованна. Поэтому ей обучаться надо для другого, тогда как мужчине – для всего.

И потому у школы женская «природа», школа устроена репродуктивно и циклично – при том, что выступает она как армейская структура.

М.Х. *Но исходя из твоей логики, и армия женского рода. Потому что это «машина».*

Б.Х. Да, особая машина, особый организм, также работающий продуктивно и циклично. Обрати внимание, сама по себе служба в армии не требует проявления мужественности. Поэтому мужику, который в нее попадает, чтобы почувствовать себя мужчиной, приходится выпендриваться. Выбираться за рамки установленных норм. Так появляется гусарство, так возникает идея подвига. Смотри, как интересно: если армия будет нормально функционировать, никакого подвига не нужно. Ведь подвиг – это тоже своего рода выход за норму. И в этом смысле нормально организованная армия – совершенно не мужская «машина».

М.Х. *Тебе не кажется, что, опираясь на языковые формы, ты попадаешь в ловушку дилетантского «языкознания»? Ведь немало русских слов женского рода в других языках обретают мужской род или вовсе его лишены.*

Б.Х. В данном случае это не имеет для меня никакого значения, хотя ситуация с языком тоже чрезвычайно интересна. Ведь все, что сегодня несет свое обозначение в языке, в слове, когда-

то было им, знаком, как говорил Георгий Петрович Щедровицкий, «схвачено», а знак всегда несет в себе свое природное начало. Поэтому расшифровка знака приближает нас к его природе, к запечатленному в нем значению.

Батюшки: педикулез!

Б.Х. Я ведь утверждаю простую вещь: в основе истории культуры лежит история образования, которая создает канал, через который культура транслируется. И в этой истории был, повторю, создан всего один институт – начальная школа Коменского, которая доказала свою адекватность возрасту детей, встрече двух поколений, а также факторов искусственности с естественностью. Больше никто ничего не придумал. Потому прежде всего, что других возрастов не было! И когда «возник» подростковый возраст, то есть когда было осмыслено, что с миллионами половозрелых подростков что-то надо делать, в распоряжении педагогов оказалась только эта самая начальная школа. Ее взяли и на подростковый возраст «натянули»! Воспроизвели. А затем также поступили – почти ничего в образовательном институте не меняя – с юношеством. Разве что кое-что усложнили в комплексе учебных предметов. И до сих пор никакой другой Школы, кроме как начальной, мы не имеем. Даже в университете. Именно поэтому действительно образованные люди «получаются» почти случайно. Где-то что-то сошлось... ресурсы вбросили...

М.Х. *Не слишком ли ты перехлестываешь в своем полемическом задоре? Ведь даже сегодня некоторые страны гордятся своими системами образования, считая их лучшими в мире. А известный в недавнем прошлом яростный критик коммунизма Александр Зиновьев тем не менее утверждает, что Советский Союз сумел выйти победителем во второй мировой войне исключительно благодаря массовому всеобщему образованию: полученные знания и умения позволили выпускникам советских школ очень быстро, в ситуации страшнейшего цейтнота освоить новое вооружение и военную стратегию.*

Б.Х. За счет чего выстояла в страшной битве наша страна, надо еще обсуждать. Но, даже если принять точку зрения Зиновьева, я все равно пока буду стоять на своем: не разработана главная, ведущая гуманитарная технология образования. А появиться

она может только там и тогда, где и когда идея образования будет адекватно ухвачена и воплощена в соответствующих формах и механизмах.

Например, не решена сложнейшая проблема взаимоотношений в школе мальчиков и девочек. Все доказательства полезности совместного обучения получены в начальной школе, когда дети прежде всего ориентированы на учебную деятельность. Но дальше-то ситуация радикально меняется: разнополюые подростки тайно и даже почти явно интересуются друг другом, а им все синусы с косинусами подсовывают.

М.Х. *О, недавно мне рассказали, какой конфликт разразился в престижном лицее после того, как классный руководитель, он же психолог, пытался – то ли с благими целями, во имя повышения успеваемости, то ли в качестве наказания – пересадить детей, нарушив их привычное партнерство.*

Б.Х. Это вовсе не уникальная ситуация. Да, учитель сажает мальчиша-плохиша рядом с девочкой-отличницей, абсолютно убежденный в том, что она будет благотворно влиять на соседа. А я спрашиваю своих студентов: когда вы учились в шестом или седьмом классе, вы парты не делили? границ не проводили? Да, отвечают, было дело. Они же отталкиваются друг от друга не потому, что друг друга ненавидят, напротив, очень сильно друг другом интересуются. Но для этого и надо отойти на определенную дистанцию. Отойти! Это же период романтизации отношений, домысливания, дочувствования. А если близко, то ничего не видно. Да еще пахнет!..

Риторический вопрос: откуда, блин, взялось это кретинское убеждение, что девочка на мальчика-подростка будет влиять благотворно? Отвечаю: на самом первом этапе перехода от раздельного обучения к совместному такая встреча действительно оказалась полезной. Мальчики и девочки подтянулись, начали проявлять активность, стараться. Но эффект длился лишь до тех пор, пока не исчезло очарование новизны, а как только подростки друг к другу привыкли, все неизвестно куда испарилось. Но с тех пор, вот уже не один десяток лет, ту сладкую картинку вспоминают.

Когда мы в гимназии начали обсуждать необходимость возврата к раздельному обучению, одна учительница привела убийственный, с ее точки зрения, аргумент в пользу совместности:

«им же потом вместе жить, должны же они обрести опыт общежития!»! Каково, а? Я рассмеялся: милая моя, неужто вы полагаете, что дети приходят в школу из резервации? Что школа – это единственное место, где они встречаются и «обретают опыт общежития»? И нет у них своих смешанных компаний? Они на улице не бывают, на танцплощадки не ходят?

Итак, мы силком собираем мальчиков и девочек в одном помещении и получаем то, что получаем. Расскажу потрясающую историю. Приходит сын домой и говорит маме: больше не могу! Что не можешь? Сидеть с ней рядом. Почему? В чем дело? Вы же нормально общались. У нее... вши! Мать тут же подхватывается и бежит к классному руководителю: в нашем классе педикулез! Та в ужасе вызывает родителей девочки, школа забурлила, девочку срочно отправили в медсанчасть. Разумеется, никаких вшей не оказалось и в помине. Что же случилось? А это он так, бедняга, защищался от будоражащей его близости и педагогического произвола.

Коллеги, призываю я, давайте думать, что делать с этой жгучей проблемой. А мне в ответ: так вместе или раздельно? Да не в этом дело: не как – ради чего. Точно так же с 12-летней. Понимаю, в каких-то наших учебных стандартах заложен избыток информации, а чего-то все равно не хватает, но разве допустимо важнейший вопрос целого года жизни ребенка решать механически и арифметически? Вначале давайте поймем, как должна быть устроена 12-летняя школа, выложим основания, просчитаем ресурсы, а уж потом определим, чего и сколько давать, и сколько для такого устройства жизни нужно лет. Нет, все делается с точностью до наоборот.

И так во всем. Кто-то решил назвать свою школу гимназией, другой – гуманитарным или техническим лицеем, третий придумал аж комплексный учебный центр. Что-нибудь изменилось? Ничего, кроме вывески на здании – и 15 процентов надбавки к внебюджетному фонду!.. Но все гордо заявляют: мы делаем все то же самое, только намного лучше. А у меня «задумчивый» вопрос: надо ли **это** делать лучше? Может не надо вообще? Может, делать-то надо что-то совсем другое?