

И.И. Зильберберг

О воспитании и демократии

Статья была послана в 1979 году в журнал "Время и мы" (Израиль) в качестве отклика на помещённую там ранее статью, но опубликована не была. Была напечатана в 1986 году в журнале "Форум" №14 (Мюнхен) и в этой же, в основном, редакции, помещается здесь.

"Хаос вместо демократии" - так называлась напечатанная в 36-ом номере журнала "Время и мы" статья Доры Штурман, посвящённая проблемам школьного образования. Хотя проблемы воспитания и школы волнуют в первую очередь родителей и педагогов, они по сути касаются всего общества, которое в конечном счёте является продуктом господствующей в нём системы воспитания. Поэтому так важно широкое и всестороннее обсуждение этих проблем, которые свободная русскоязычная печать не балует, увы, своим вниманием. Тем более актуальной показалась мне вышеназванная статья, на которую я решил откликнуться нижеследующими заметками, продолжив, таким образом, обсуждение этих серьёзнейших проблем нашего времени.

* * *

Прежде всего, я должен сказать, что не являюсь профессиональным педагогом или специалистом в области образования, и хотя в настоящее время преподаю в высшем учебном заведении в Англии, мой непосредственный интерес к проблемам образования связан главным образом с вопросом воспитания моих детей. Именно выбор соответствующей системы образования, то есть школы для детей, явился для нашей семьи определяющим фактором при решении вопроса о месте жительства* и других важных вопросов жизнеустройства. Более того, я сам оказался вовлечённым в школьную жизнь, в обсуждение и решение как конкретных повседневных задач, так и более общих проблем образования. Этот небольшой, но непосредственный опыт и делает для меня возможным высказаться по двум затронутым в статье проблемам: процесс воспитания как таковой и внутришкольная демократия.

**Речь здесь идёт о выборе не страны проживания, а школы внутри страны проживания, в данном случае Англии (примечательный фактор - этот комментарий был совершенно излишен для русскоязычного читателя того времени, когда писалась эта статья).*

Состояние дел в современной педагогике характеризуется в статье следующим образом: охватить в полном объёме все аспекты воспитания невозможно, и вообще точных знаний в этой области практически нет, поэтому процесс воспитания во

сознательного решения глобальных вопросов воспитания является ничем иным, как невежественным произволом, альтернативой которому может быть лишь интуитивный поиск частичных решений. Короче говоря, поскольку фундаментальной, основанной на точном знании науки о воспитании, которой мог бы руководствоваться педагог, нет и быть не может, то ему остаётся пробираться сквозь педагогические джунгли путём собственных стихийных исканий.

Прежде всего, мне кажется, что стихийность, которую автор статьи расшифровывает как интуитивные решения и свободные искания, то есть как *творчество*, всегда должна сопровождать любую деятельность, в том числе и физическую работу. Другое дело, опирается ли такая творческая деятельность на точные знания и понимание или же основана на одних лишь инстинктах. Последние не обязательно должны быть чем-то неполноценным, но на них одних далеко не уедешь, что особенно хорошо видно именно на примере воспитания, где, как справедливо пишет Дора Штурман, всё сегодня идёт вслепую. Но идёт вслепую не потому, что невозможно стать зрячим, то есть овладеть пониманием сути и знанием фундаментальных основ воспитательного процесса. Беда в том, что большинство воспитателей не ведают о наличии такого знания, не ищут его достаточно настойчиво или даже избегают его. О наличии его, о существовании глубокой и всеохватывающей науки о воспитании - вот то главное, о чём мне хочется сказать в настоящих заметках. Наука эта - не теория о том, как, говоря словами статьи, "радикально исправить всё и раз навсегда", не набор абстрактных догматов или перечень спасительных методов, а живой источник, из которого путём *творческих* усилий можно добыть ответы на три радикальных вопроса воспитательного процесса - что? как? когда? - при этом всегда зная *почему*.

Основоположником этой науки, которая применительно к школьному образованию называется, по имени первой основанной на её принципах школы, Вальдорфской, является европейский учёный, философ и педагог Рудольф Штайнер (1861-1925 гг.), о жизненном пути которого я кратко рассказал в статье "Рудольф Штайнер - жизнь, учение, деятельность". Что касается Вальдорфской педагогической науки, мне представляется возможным дать здесь лишь самые общие представления о её истоках и сути, которые неотделимы от личности её создателя и его миропонимания и миропознания.

Осознанные ответы на три вышеприведённых вопроса - что делать? как делать? когда делать? - воспитатель может получить лишь исходя из ясного понимания как объекта, так и цели своей деятельности, то есть понимания в полном объёме, что такое человек и в чём смысл воспитательного процесса. По поводу того и другого существует немало теорий, которые приходят к совершенно различным или даже противоположным выводам, от марксистского, с одной стороны, видящего в человеке общественное животное, а в его целенаправленном воспитании - основную задачу общества, до самого "прогрессивного", с другой, считающего всякое вообще воспитание вредным. И то, что мы имеем сегодня в мире в области воспитания, является проявлением либо этих двух крайностей, либо их причудливой смеси.

Если проявления эти столь огорчительны, то причину этому надо искать в том общем, что объединяет большинство этих различных теорий - в материалистическом миропонимании. И именно в миропонимании и миропознании лежит коренное различие между этими теориями (да и всей вообще материалистической наукой) и тем, что дал Штайнер. Его научно-просветительская деятельность проходила в период триумфа материализма и господства материалистического взгляда на человека, мир и эволюцию. Штайнер, который овладел вершиной научно-материалистических знаний в различнейших областях, выявил при этом их неполноту и односторонность, ибо они имеют дело лишь с материальным, физическим миром. А этот мир, познаваемый с помощью органов чувств и характеризуемый понятиями меры, веса и числа, является лишь частью нашего бытия, причём производной и ограниченной. Основой же, первоосновой всего сущего является мир духовный, нематериальный, сверхчувственный, который не только не менее реален, но неизмеримо богаче и сложнее, чем физический, и каждый физический феномен, будь то предмет или событие, рождён из духовного и имеет свой духовный прототип.

Что касается человека, то он состоит из сложнейших духовных субстанций, а его физическое тело является лишь их носителем. Более того, в человеке заложены пока ещё дремлющие способности, точнее, неразвитые органы сверхчувственного восприятия, которые он может и должен развить для познания духовного мира и активного участия в нём, то есть во всём уже мироздании, а не в его физической только части. У Штайнера эти способности были развиты в высшей степени, что позволило ему в течение всей жизни познавать и исследовать, наряду с физическим, и духовный мир, и результаты этих познаний он облёк в доступную мышлению современного человека форму духовной науки, которую он назвал антропософией. Я сейчас не буду касаться эпистемологического и других аспектов этого феномена, но лишь укажу на те основные сообщения духовной науки о человеке и его развитии, которые необходимы для правильного воспитания ребёнка.

Человек в основе своей является существом тройственным - физически-душевно-духовным, и о наличии двух последних элементов мы, не обладающие сверхчувственным восприятием, можем судить лишь по их проявлениям - характеру, темпераменту, душевным качествам, вкусам, интересам, способностям человека и т.п. Эти элементы - душевное и духовное тела человека, как и его физическое, находятся в непрерывном развитии и для правильного, здорового развития нуждаются в соответствующих условиях. Как, скажем, грудного ребёнка можно погубить грубой "взрослой" пищей, а сердечника - тяжёлой физической нагрузкой, так и преждевременное или неправильное интеллектуальное развитие может пагубно отразиться на душевно-духовном и даже на физическом здоровье человека. Чтобы воспитать ребёнка физически здоровым, надо создать для его организма определённые условия, что возможно лишь на основе знаний человеческого организма и методов его укрепления. Чтобы воспитать ребёнка, здорового в душевно-духовном и нравственном отношении, необходимо гармонично развить его ум, чувство и волю, для чего, в свою очередь, необходимо

знание этих и других сверхчувственных элементов человека, а также методов их правильного развития.

Этим точным знанием о человеке и его развитии духовная наука располагает в полной мере, и на него в первую очередь опирается Вальдорфская педагогика. Но антропософия предоставляет в распоряжение педагога также свои знания об эволюции человека и Земли, об интимнейшей связи человека со всем живым, а различных периодов в его жизни - с определёнными культурно-историческими эпохами в эволюции человечества, и именно эти знания, а не фантазия или произвол, лежат в основе учебного процесса. Кроме того, она учит воспитателя понимать, с какими задатками и способностями, с какими чаяниями и задачами приходит в жизнь каждый ребёнок, чтобы именно этим нуждам ребёнка служил воспитательный процесс, а не целям какой-либо идеологии или чьим либо прихотям или требованиям. Духовная наука исследует также проблемы и задачи нашего времени и пути их решения - вопросы, которые сегодня не может себе позволить обойти ни один педагогический процесс, тем более Вальдорфская педагогика. Её смысл очень хорошо передан следующими словами из программы первой Вальдорфской школы: "Преподавание в Вальдорфской школе основано на духовном знании о человеке, так что в мир она посылает учеников, которые осознают, что означает быть человеком в истинном смысле слова и служить священным задачам человечества".

Нет никакой возможности описывать здесь саму систему воспитания Рудольфа Штайнера, о которой написаны тома и которая успешно осуществляется на практике вот уже 83 года - в настоящее время в 870 школах и 1600 детских садах в 55 странах всех континентов, где действует 60 центров по подготовке вальдорфских учителей (примечательно, что в 1979 году, когда писалась эта статья, в мире было 180 вальдорфских школ в 20 странах, а в 1986 году, когда статья была впервые опубликована, их было уже 350 в 22 странах, но ни одной, конечно, в Советском Союзе; сейчас в России 18 таких школ, имеются они и в странах "ближнего зарубежья"). Кроме обычных школ, имеется также и большое количество основанных на этой системе специализированных школ и лечебных заведений для детей и взрослых с умственными отклонениями. Желающие узнать больше о Вальдорфской системе образования или о самой духовной науке - антропософии или же о её практическом применении в других областях, от медицины до сельского хозяйства, могут обратиться в антропософские центры или воспользоваться интернетом.

* * *

Проблема демократии в школе - основная тема статьи Доры Штурман, и эта проблема, как её понимает автор, является частью более широкой проблемы всего общества. Отсюда важность её решения на школьном уровне - не для школы только, но и для общества в целом.

Безусловно соглашаясь с принципиальным выводом Доры Штурман о связи школы

с обществом и о наличии у них общих проблем, я вместе с тем считаю, что следует провести чёткую грань там, где аналогия кончается, где требуются совершенно различные решения школой и обществом в целом проблем с одинаковыми внешними симптомами. Для этого надо прежде всего однозначно определить, какое содержание мы вкладываем в понятие, которым пользуемся, и какое именно понятие соответствует рассматриваемому нами явлению. Начать здесь лучше не с понятий, а с действительности, а именно с того реального и основного, на чём построена жизнь современного общества - с потребностей человека.

Эти потребности разделяются на три основные категории: материальные, духовные и правовые. Материальные потребности (в продуктах питания и других товарах) определяются, прежде всего, необходимостью физического существования, а также другими запросами человека. Удовлетворяются эти потребности в результате совместного труда людей, состоящего в переработке природных ресурсов в нужные людям изделия и доставке их потребителю. Процесс этот, называемый экономикой, характеризуется разделением труда и взаимозависимостью, когда каждый пользуется плодами труда другого. Если бы люди на деле захотели признать этот факт, то в сфере экономики, в которой участвует каждый в качестве либо производителя, либо, во всяком случае, потребителя, они построили бы свои отношения не на шантаже и принуждении, а на договорённости, сотрудничестве и братской взаимопомощи.

Духовные запросы человека сугубо индивидуальны, они не определяются наличием у других подобных же или иных запросов, не зависят от отношения к ним других или от прочих факторов - ни от чего вообще, кроме его собственной индивидуальности. Поэтому в этой области не может быть взаимозависимости, уравниловки или конформизма, и для удовлетворения своих духовных потребностей человек должен пользоваться полной и безусловной свободой, идёт ли речь о его воззрениях или образовании или же о творческой деятельности - художественной, научной, педагогической и т.д.

Правовые потребности человека определяются его желанием иметь равные с другими возможности в различных жизненных сферах, равные права при решении вопросов, касающихся всех и каждого, и равные обязанности по отношению к другим и к обществу в целом. Эти потребности - быть равным среди равных - не зависят ни от способностей человека, ни от его вкусов или интересов, ни от профессии или других индивидуальных или социальных различий и должны быть удовлетворены на единой для всех основе - равенство всех перед законом.

Хотя эти три вида потребностей отражают разные категории интересов человека, почти каждая жизненная ситуация, в которую вступает человек, является сосредоточием их всех. Поэтому и удовлетворяться они должны в каждой такой ситуации, а не только в масштабах всего общества. Но удовлетворяться не произвольно, а на основе трёх соответствующих им принципов - братства (в труде), свободы (индивидуальной) и равенства (перед законом). Если же эти три принципа и соответствующие им отношения не находят места в жизни, это неизбежно

приводит к хаосу, чем и является современное состояние нашего общества. Это состояние было бы очень интересно проследить подробно, но нашей темой является школа, поэтому ею я и ограничусь.

Центральным, определяющим для школы, краеугольным камнем её существования является педагогический импульс, поэтому так важно, в каких условиях живут и развиваются рождённые им педагогика и педагогический процесс. Последние суть ничто иное, как практическое выражение творческой индивидуальности учителя, и поэтому никто не может (по крайней мере - не должен) указывать ему, что и как преподавать, как никто не должен говорить художнику, что и как рисовать. Учитель, как и художник, как и всякая вообще творческая индивидуальность, должен пользоваться полной творческой свободой и возможностью её осуществления - он сам знает и решает, какими сегодня должны быть воспитание и образование и как практически организовать учебный процесс. Если не знает и ждёт указаний от других, он не должен быть учителем. Если же эти другие действительно озабочены проблемами образования и знают лучше учителей, что и как должно быть сделано в этой области, то вместо того, чтобы давать руководящие указания, они сами должны стать учителями. (Если художника, смешивающего краски и наносящего мазки по указанию других, трудно представить даже в условиях тоталитарной страны, почему же учитель, охотно работающий по указке, - типичное явление даже в самых свободных странах?!)

Но индивидуальная духовная свобода имеет ещё и другой аспект. Как каждый человек должен быть свободен в своём творчестве, он должен быть столь же свободен в своём отношении к творчеству других. Он волен любить и поощрять творчество свободного художника - волен и отвергнуть его. То же и с образованием - каждый человек должен быть свободен в выборе системы образования для себя и своего ребёнка. Если в обществе каждый педагог и каждый учащийся будут иметь неограниченную возможность: один - создать и предложить обществу, другой - выбрать и принять систему образования, которую они считают лучшей, то это и будет фактическим осуществлением равного права на свободное образование. Пока такая возможность редчайшее исключение, ибо государства накладывают на образование те или иные ограничения - идеологические или финансовые. Если государство решает, как, например, в бывшем СССР, каким должно быть образование, это означает отсутствие свободы образования. Если же государство допускает такую свободу, как, например, в Англии, но вместе с тем путём финансово-законодательных мер делает её доступной лишь для части общества, это означает отсутствие равного права на свободное образование.*

**В Англии государство не вмешивается в процесс обучения даже в государственных школах, не говоря уже о полной свободе преподавания в многочисленных частных школах; с другой стороны, родители имеют очень ограниченное право в выборе государственной школы для своих детей, которая определяется местом жительства, а в частных школах, не получающих государственной помощи, могут обучаться только дети родителей, могущих*

позволить себе взимаемую этими школами плату за обучение. Но за последние годы наблюдаются изменения в обоих направлениях: с одной стороны, государство стремится к стандартизации каких-то общеобразовательных требований, с другой - оно выражает готовность предоставить родителям большие фактической возможности в выборе школы для своих детей.

Но это факторы внешней связи школы с государством, её, так сказать, положения в обществе. А как обстоят, вернее, должны обстоять дела внутри самой школы? Кто и в каком качестве участвует в школьном процессе, в какие взаимоотношения они вступают, на каких принципах должны быть основаны эти взаимоотношения и решаться различные школьные проблемы?

Кто - это четыре категории людей: ученики - центр школьного "мироздания", учителя - творцы этого "мироздания", административно-технические работники школы - неизменные помощники учителей и, наконец, родители, которые выступают во всех трёх- категориях - и воспитателей, и помощников профессиональных воспитателей, и учеников - в области педагогики.

Школа - это прежде всего место встречи учителя и ученика, куда первый приносит свой свободный, творческий дар - педагогику, и где второй, так нуждаясь в нём, принимает его так же свободно и творчески. И если действительность далеко не так идиллична, то всё же суть взаимоотношений учителя и ученика, суть того процесса, в котором они совместно участвуют, определяются именно понятиями "свобода" и "творчество", и она никак не может основываться на каких-либо обязательствах или принуждении.

Но в педагогическом процессе в масштабе всей школы участвуют совместно все учителя, родители и школьный персонал, и вот здесь их функции и взаимоотношения, как педагогические, так и административные, должны быть результатом *совместной договорённости*. Эта договорённость о *сотрудничестве* должна основываться не на сухом законодательстве, а на доверии друг к другу, на понимании школьного процесса и роли в нём каждого участника.

Само собой разумеется, что все участники школьного процесса, каковы бы ни были их функции и отношения в нём, являются, кроме того, гражданами своей страны, и в качестве таковых подпадают под её законодательство там, где это касается их *правовых отношений* друг с другом или с кем-либо вне школы.

Так жизнь единого и здорового школьного организма основана на трёх сферах человеческих интересов, на трёх жизненных процессах, поддерживающих и дополняющих друг друга, но самостоятельных в самих себе и действующих каждый в соответствии с присущими ему принципами. (Не то же ли имеет место и в человеческом организме, жизнеспособность которого поддерживается самостоятельными, но взаимосвязанными процессами трёх систем - дыхательной и кровообращения, нервно-мозговой и обмена веществ?) Если этот реальный факт не

находит отражения в школьном процессе, если у участников этого процесса нет ясного представления о принципиальном различии составляющих его компонентов и о том, к какому именно должна быть отнесена та или иная из школьных задач и проблем, то школе вряд ли удастся справиться с ними. Как же в этом смысле обстоят дела с тем комплексом школьных проблем и задач, который охватывается традиционным понятием "дисциплина" и сегодня, по наблюдению Доры Штурман, неразрывно связан с понятиями свободы личности, прав человека, демократии?

Прежде всего, сами понятия эти отнюдь не однозначны и принадлежат к разным категориям. Так, свобода личности имеет лишь смысл как свобода духовная, ибо свобода по смыслу своему может быть лишь полной, неограниченной и безусловной. Права же человека никак не могут быть синонимом его свободы, ибо регулируя его отношения с другими людьми, они всегда однозначны, ограничены и обусловлены его обязанностями, правами других людей и многими иными факторами. В школе свобода человека, прежде всего учителя и ученика, должна находить выражение в творческом участии в педагогическом процессе; права же человека - в возможности такого участия, во-первых, а во-вторых, в равноправии всех участников школьного процесса во всём, что касается их гражданского статуса и человеческого достоинства.

Говоря о демократии применительно к школе, следует чётко уяснить, что понимается под демократическими принципами, какие из них и в каком именно аспекте школьной жизни могут и должны найти воплощение. Прежде всего надо отделить всё то, что хотя и подпадает очень часто под понятие демократии, на самом деле относится к сфере свободы или прав человека. То, что остаётся как присущее исключительно понятию демократии и что нас может интересовать в контексте школы, есть ничто иное, как демократическая форма правления. При таком правлении решения не являются творческим актом свободной индивидуальности и не вытекают однозначно из каких-либо законоположений, но принимаются волеизлиянием всех заинтересованных лиц в соответствии с ими же установленной процедурой.

О "правлении всех" речь может идти лишь там, где эти все принимают участие в общем деле. Таким общим делом в школе является педагогическо-административная деятельность - о ней и о её участниках уже говорилось выше. Несомненно, каждая школа должна иметь возможность устанавливать свою форму управления в соответствии со своими условиями и нуждами. В качестве примера я могу сослаться здесь на Штайнеровские школы, с которыми знаком лучше. Хотя эти школы имеют в основе своей единый педагогический и духовный импульс, их структура различна даже в пределах одной страны. Однако общим для них является то, что административное управление школой осуществляется совместно учителями и родителями. В школе, где обучались мои дети, даже владение школой, то есть её довольно значительным движимым и недвижимым имуществом, тоже совместное - всем этим владеет и распоряжается так называемая Ассоциация, состоящая из равного числа учителей и родителей. Педагогическое руководство школой осуществляется, применяя привычный для нас термин, Педагогическим

советом. В школе нет директора, а Педагогический совет избирает из своего состава председателя, который по истечении определённого срока заменяется другим учителем. Совет собирается раз в неделю и обсуждает как текущие дела, так и вопросы общей школьной политики, и находится в тесном контакте с управленческими подразделениями школы. Каковы бы ни были остальные детали такой административно-педагогической структуры, демократический принцип её устройства очевиден: она может быть вызвана к жизни и изменена лишь самими участниками школьного процесса.

Но к какой же сфере школьной жизни должна быть отнесена дисциплина, какова природа того волшебного средства, с помощью которого можно решить эту проблему проблем воспитания? Совершенно очевидно, что дисциплина, поведение ученика или, беря шире, весь комплекс его школьной активности, лежит в самом центре педагогического процесса, и никакими иными средствами, кроме педагогических, эта проблема решена быть не может и не должна. Я хорошо осознаю, как сравнительно легко придти к такому выводу, с которым в принципе может согласиться любой здравомыслящий человек, но как трудно или даже невозможно бывает осуществить его на деле. Но всё же трудность какого-либо пути не означает его неверности. А коль путь верен, но труден, естественным становится поиск средств его облегчения. Если педагогу в его деятельности совершенно не на что опереться, кроме как на спасительный метод проб и ошибок, положение его и его учеников незавидное. Но если он, кроме того, опирается на научно-педагогические знания, то он имеет надёжного помощника в пути, который в любом случае должен проделать сам. Было бы, вероятно, уместным показать, как Вальдорфская педагогика и духовная наука помогают педагогу на его нелёгком поприще. Но это тема особого разговора для компетентного специалиста. И всё же, для наглядности, я приведу один пример того, как истинные знания о существовании человека могут помочь педагогу справиться с проблемой дисциплины в классе.

Опытный педагог Вальдорфской школы обладает интимнейшими знаниями о четырёх темпераментах, которые живут в человеке, взаимодействуя друг с другом и трансформируясь. Он знает, что следует стремиться к их гармоничному развитию, но что в человеке, особенно в ребёнке, как правило, превалирует один или два темперамента - с этим надо считаться и этим надо уметь пользоваться при воспитании. В частности, очень важно рассадить детей в классе в зависимости от их темпераментов так, чтобы взаимодействие детских индивидуальностей сливалось в гармоничную мелодию их совместной активности, а не порождало невыносимую какофонию. Также при нарушении учениками дисциплины подход учителя к каждому будет сугубо индивидуальным - одного он отвлечёт, на другого накричит, третьего похвалит, четвёртого возьмёт в помощники, пятого завалит работой, на шестого вообще не обратит внимания и т.д.

Несомненно, что такие или другие педагогические методы применяют, и иногда очень успешно, педагоги не только Вальдорфских школ. А каких чудес в обращении с детьми достигают педагоги-самородки, которые сами даже "гимназиев не кончали"! Или взять такого педагога как Макаренко,

воспитательный метод которого базировался на далеко не лучшей комбинации научного материализма и партийной идеологии, но который на основе своего природного педагогического и человеческого чутья очень часто находил верные решения и получал замечательные результаты.

Но что делать в ситуациях, когда никакие педагогические методы, никакой педагогический талант не в состоянии справиться с нарушителями и разрушителями педагогического процесса? Разве для его восстановления и поддержания не позволительно в таких случаях ввести внешний регулятор в виде если не законодательных мер, то уж строгих правил, принятых всеми и обязательных для всех? Ведь в конце концов общество вынуждено же в особых случаях даже изолировать малолетних "возмутителей спокойствия", помещая их в особые учреждения и применяя к ним специальные меры.

Всё это так, но чтобы даже эти спецмеры оказались успешными, они должны быть мерами воспитания и лечения, а не наказания и пресечения. А если речь идёт не о детях с психическими и другими отклонениями, а о детях нормальных, то здесь истинный смысл применения непедagogических мер в школьном воспитании может сразу стать очевиден из примера сравнения школы с семьёй.

Отношения в семье, так же как и в школе и в обществе в целом, тоже носят тройственный характер. Прежде всего, это нечто сугубо индивидуальное, спонтанное и уникальное, а именно, взаимная любовь и внутренняя близость, на основе которых два человека принимают свободное решение соединиться в семью. Эти их отношения - краеугольный камень существования семьи. Образовав семью, они путём взаимной договорённости организуют свою семейную жизнь, распределяют обязанности и т.п., и эта договорённость покоится на их любви и уважении друг к другу, на понимании значения семьи и своей роли в ней. И, наконец, они оба, будучи гражданами своей страны, подпадают под соответствующее законодательство, регулирующее отношения между гражданами и супругами.

Если в семье возникает конфликт, то совершенно естественно, что любящие супруги пытаются разрешить его именно на основе взаимной любви и здравого смысла. Если же семейный конфликт заходит так далеко, что решается не любовно - на семейном совете, а юридически - на суде, то это означает конец того, чем в самой основе своей является семья - союзом сердца и духа. Внешне такая семья может продолжать существовать и функционировать в силу инерции, юридического казуса или на основе "джентльменского соглашения" - из престижных, финансовых, религиозных или других соображений. Но без своего основного и исключительного по характеру содержания - без любви - она превращается в некий безликий гражданский институт.*

** Имеются, естественно, люди, которые вообще отрицают наличие или важность такого содержания, как есть люди, которые считают, что*

воспитание бесполезно или даже вредно. В мою задачу здесь не входит полемизировать с этими или другими точками зрения. Я лишь пытаюсь представить и пояснить ту, которой придерживаюсь сам.

Так же и школа. Как только вопросы дисциплины и другие педагогические проблемы начинают решаться не педагогическими, а административно-законодательными методами, это означает конец педагогики, а значит и школы, хотя внешне, как общественное учреждение, она продолжает функционировать. Тот факт, что очень многие школы и семьи ведут сегодня такое внешнее существование, говорит о весьма печальном состоянии дел в нашем обществе. Тот же факт, что для большинства из них только такое существование и возможно, есть признак трагедии общества.

Что касается школы, то причин этой трагедии, как и путей её преодоления, три. Во-первых, это педагогика. Современная педагогика заводит учителя в тупик, оставляет его беспомощным и одиноким на милость стихийных и неуправляемых сил, жертвой которых он неминуемо становится. Только педагогика, способная вооружить воспитателя цельной картиной мира и путей его развития, даёт ему достаточно сил и знаний для тяжелейшей борьбы за будущее каждого ребёнка и всего человечества. Второе - это сам воспитатель. Никакая, даже самая лучшая педагогическая система не способна помочь тому, для кого воспитание - случайное ремесло и кто, не имея педагогического призвания или таланта, не желает и не умеет стать настоящим педагогом. Наоборот, она может помочь стать таковым человеку даже с очень скромными педагогическими данными, если он готов положить на алтарь педагогики искренность своих намерений и настойчивость своих усилий.

Но даже лучшие педагоги и воспитательные системы не в состоянии одни решить проблем воспитания, ибо действуют они не в вакууме, а в определённой духовно-социально-экономической среде, каковой является наше общество. Эта среда должна быть благоприятной для жизнедеятельности педагогики и восприимчивой к её воздействиям. И тут мы попадаем в заколдованный круг: состояние общества зависит от действующей в нём системы образования и воспитания, а последняя сама зависит от состояния общества. Бессмысленно решать, что должно измениться первым, или пассивно ждать возможных изменений. Выход из этого порочного круга один: каждому человеку, независимо от его профессии и положения в обществе, всеми силами бороться за торжество тех человеческих ценностей, с которыми связаны понятия правды, добра и красоты. От того, как мы распознаём эти ценности в жизни, как понимаем правду, добро и красоту и как боремся за их торжество, зависит будущее человечества.