

АНАЛИТИЧЕСКАЯ ЗАПИСКА

Нам нужна иная школа

Рабочие материалы к выработке
Стратегии реформы системы образования

Предисловие

Система *внесемейного* образования, работающая на основе деятельности *учителей-профессионалов*, — элемент культуры всякого цивилизованного общества. Характер систематического образования, его доступность и недоступность тем или иным социальным слоям в каждую историческую эпоху, отношение общества к учительству и учителей — к обучаемым, во многом определяют (обуславливают) последующую жизнь этого общества. Поэтому:

- осмысленные действия в настоящем по организации системы образования представляют собой акт управления воплощением в жизнь в будущем неких возможностей, уже объективно открытых для осуществления в настоящем;
- реформы во всякой системе (включая и систему образования), не определённые по отношению к целям и качеству функционирования системы в целом по завершении реформ, можно уподобить “*навигации по флюгеру*”, хотя нормально *навигация осуществляется по компасу и картам*.

Если же общество переживает затяжной кризис, то это означает, что на протяжении длительного времени, предшествовавшего кризису, система образования успела покалечить мировоззрение, интеллект, нравственность и *психику в целом* в нескольких поколениях, которые, вступая во взрослую жизнь, постепенно привели общество на грань катастрофы.

Соответственно, один из аспектов преодоления кризиса обществом — реорганизация системы образования на качественно иных принципах для того, чтобы получаемое в ней людьми образование соответствовало эпохе и обозримым перспективам жизни общества и его развития. Чем более успешно общество в *постановке* и решении этой задачи, — тем более продолжительный период бескризисного развития ему предстоит. При неспособности общества *поставить и решить эту задачу адекватно эпохе и перспективам* оно обречено на затяжной кризис, в котором может и погибнуть.

Обстоятельства краха СССР и длящийся более десятилетия кризис становления постсоветских государств на его территории, включая и Россию, показывает, что проблема реорганизации системы образования в стране — актуальна. Но ни в специальных изданиях, ни в политической публицистике до настоящего времени не опубликованы материалы, в которых бы выразился взгляд на проблему *реорганизации системы образования во всех её жизненно значимых аспектах в их взаимосвязи*.

Тематика публикаций, в которых встречаются слова типа «реформа системы образования», посвящена преподаванию тех или иных учебных дисциплин (предметов) конкретно, распределению учебных часов в программах школы и вузов между дисциплинами учебного плана, но не вопросам о том:

- Каким должен выходить из системы *базового (т.е. обязательного)* и специального образования человек для того, чтобы в последующем его жизнь и труд протекали бы в ладу с жизнью и трудом всех остальных людей?
- Что надо сделать в системе образования, чтобы люди с её помощью становились именно такими? Т.е. необходимо ответить на вопросы:
 - Чему учить?
 - Как учить?

Что базовое образование должно быть доступно всем детям одинаково и должно быть основой для получения специального (профессионального) образования (включая и высшее) — это аксиома: в противном случае общество расслаивается на изолированные друг от друга по образовательно-профессиональному признаку корпорации и мафии, которые начинают враждовать друг с другом, вследствие чего общество в целом становится внутренне антагонистичным.

Всё это и обязывает нас обратиться к рассмотрению проблематики приведения системы образования в соответствие с потребностями людей и перспективами развития общества.

1. Наша эпоха и образовательные проблемы людей

Вопрос, вынесенный в заголовок настоящего раздела, — ключевой вопрос, ответ на который — *в зависимости от степени его адекватности эпохе и перспективам* — либо позволяет, либо не позволяет выработать требования, которым должна соответствовать система образования в итоге реформы. Определиться же в требованиях именно к системе необходимо, поскольку иначе реформа системы возможна только в стиле басен И.А.Крылова про лебедя, рака и щуку, про квартет и т.п.

Прежде всего, следует признать, что:

- проблемы России и человечества в целом проистекают вовсе не из того, что *физика или химия (как естественнонаучные основы современной техносферы и большинства видов деятельности в быту и на работе)* развиты недостаточно;
- дальнейшее развитие естествознания при сохранении прежнего характера жизни обществ и человечества в целом, будет только усугублять проблемы, поскольку *научно-технический прогресс при нынешнем характере жизни цивилизации* большей частью уходит в гонку вооружений, в гонку *ненасытного* потребления ради получения того или иного удовольствия и в техногенное давление глобальной цивилизации на биосферу Земли и Природу в целом.

Но также следует признать, что дальнейшее развитие комплекса так называемых «гуманитарных дисциплин» *при сохранении обществом их прежнего качества* тоже не сулит ничего хорошего, поскольку разрешение таких проблем как глобальный биосферно-экологический кризис и локальное преодоление последствий разнородных малых и больших техногенных и природных катастроф, последствий воздействия оружия на людей и на среду обитания (начиная от масштаба уличной преступности и кончая войнами и терроризмом), гармонизация *внутрисоциальных взаимоотношений (как личностных, так и взаимоотношений национальных культур)* всё же требует определённых прикладных знаний и навыков, а не вожделения «всеобщего благоденствия» и общих рассуждений и деклараций о гуманизме, альтруизме либо о личной заинтересованности как о «неиссякаемом источнике благоденствия» и т.п.

Именно на основе системы образования, для которой характерны названные выше особенности естественнонаучного и гуманитарного сводов преподаваемых дисциплин, человечество к концу XX дошло до того, что:

- «гуманитарии» «закапсулировались» в своих отраслях деятельности и не могут понять не только «физиков» и «технарей», но и «гуманитариев», работающих в иных отраслях;

- а «физики», «технари» и так называемые “экономисты”¹ в их большинстве в своей профессиональной деятельности не обременены потребностью в «лирике» и «душевности», что «гуманитарии» называют «бездуховностью».

Сочетание двух названных особенностей системы образования и порождает всю выше упомянутую проблематику жизни нынешней глобальной цивилизации.

Если же говорить о перетоке творческого потенциала людей из области «физики» и «техники» в область «лирики», то он встречается, хотя и относительно редко², поскольку нечто общечеловеческое является необходимой основой для того, чтобы люди могли достичь результатов в области естественнонаучной и технической деятельности. А вот, что касается перетока творческого потенциала из области «лирики» *в область «физики» и «техники» (в область прикладных знаний и навыков)*, или хотя бы в медицину (как отрасль деятельности, имеющую дело непосредственно с человеком), — то таких достаточно широко известных примеров нет.

Если под «гуманитарными дисциплинами» понимать, прежде всего, комплекс наук о человеке и о *человеке как личности*, то к сожалению «гуманитарии» в своём большинстве бесплодны: их благотворная отдача обществу мизерна и явно недостаточна для преодоления глобального биосферно-экологического и нравственно-этического кризиса нынешней цивилизации.

Это бесплодие профессиональных «гуманитариев» в области разработки фундаментального и прикладного знания, *в нашем понимании*, — один из показателей дефективности системы собственно «гуманитарного образования» и «гуманитарных» дисциплин в смысле их оторванности от жизни и во многом противоестественности, когда они превращаются в претендующие на самодостаточность *как бы научные* рассуждения о воображаемых «гуманитариями» *химерах, которым однако нет места ни в реальной жизни, ни в матрице возможностей бытия.*

Тем не менее:

Именно характер «гуманитарного образования» и деятельность «гуманитариев» оказывают *решающее (по отношению к будущему) воздействие* на все области жизни общества, хотя это воздействие носит характер опосредованного (а не непосредственного).

С этим утверждением согласны многие, в особенности сами *профессиональные «гуманитарии»*, однако предметно показать объективную состоятельность этого утверждения во взаимосвязи разнородных явлений в реальной жизни общества — они в большинстве своём не могут. Для того, чтобы это сделать, необходимы определённые критерии оценки качества самого «гуманитарного образования» и «гуманитарных наук». То есть:

- если «гуманитарные науки» неадекватны, то общество обречено усугублять проблематику своей жизни;

¹ Если судить по нескончаемому потоку экономических неурядиц и экономически обусловленных социальных бедствий во всём мире на протяжении многих веков, современная экономическая наука отчасти — лженаука и шарлатанство, а отчасти — мафиозно организованное злоупотребление профессиональными знаниями и навыками. Но “экономисты” — не главная мафия «интеллектуалов над законом».

² Композитор А.П.Бородин по основному занятию — химик и не из последних (академик); композитор Ц.А.Кюи — военный инженер-фортификатор, генерал; художник Н.А.Ярошенко — военный инженер, генерал; К.С.Станиславский — организатор производства в России электрических кабелей («высокие технологии» XIX века); авиаконструктор О.К.Антонов на досуге занимался живописью; в последние годы жизни академик В.Б.Раушенбах (ракетно-космическая техника) обратился к вопросам богословия и философии. В XX веке многие барды, ставшие по существу профессионалами в песне, — выходцы из техники и естествознания.

- если «гуманитарные науки» в ладу с естествознанием и потому адекватны, то проблемы жизни общества и людей неизбежно будут разрешаться при условии, что система образования эффективна и доступна всем детям¹.

Если с выдвинутыми критериями согласиться, то открывается следующая система взаимосвязей проблематики жизни общества, человека и качества «гуманитарных наук», которая позволяет увидеть выход из усугубляющегося кризиса нынешней цивилизации.

Дело в том, что в настоящее время *как никогда в прошлом* выявилось, что:

Для разрешения современного кризиса человечества и построения безопасного счастливого будущего главная — *ключевая наука* — психология человека (личностная и коллективная), из которой должны быть практические выходы в педагогику (начиная с периода, предшествующего рождению) и во все прочие научные дисциплины (включая и биологию человека), в художественное творчество и иного рода деятельность людей.

Это — объективный факт, которого большинство не понимает, хотя многие и осознают, что:

- если в далёком прошлом (на заре цивилизации) через технико-технологически неизменный мир проходило множество поколений,
- то в настоящее время на протяжении жизни одного поколения людей успевают сменить друг друга несколько поколений разнородной техники и технологий.

При этом каждое новое поколение техники и технологий создаются на основе новых знаний как фундаментальных, так и прикладных, по какой причине для того, чтобы быть успешным в профессии (со всеми сопутствующими профессиональному успеху социальными обстоятельствами), — человек *в наши дни* должен на протяжении всей своей жизни выработать и осваивать новые знания и навыки. В отличие от современности, в прошлые времена (ещё в XIX веке) в большинстве отраслей деятельности единожды освоенных знаний и навыков хватало на то, чтобы кормиться на их основе всю жизнь.

Соответственно этой особенности жизни общества в прошлом *школа (включая и разнородные эзотерические системы введения в посвящения)* была ориентирована на то, чтобы *однократно* «загрузить» в психику человека те или иные определённые знания и алгоритмику осуществления тех или иных навыков, необходимые ему для предстоящей взрослой жизни в практически неизменной технико-технологической культуре. На этой же основе — степени освоения тех или иных *определённых знаний и навыков, ставших традиционными и потому предлагаемых в программах образования*, — строилась и система оценок успеваемости.

Сопутствующим эффектом такого характера образования является неумение большинства чувствовать Жизнь и быть внимательным к происходящему, *неумение думать*².

¹ Всякий человек и человечество — часть Природы и потому гуманитарные науки должны проистекать из естествознания и быть в ладу с ним. А Наука в целом должна найти своё место в религии, поскольку Бог — Творец и Вседержитель.

² Слово «думать» в данном контексте означает: *на основе имеющейся информации делать выводы о возможностях и перспективах течения событий, осуществлять целеполагание в отношении выявленных возможностей и выработать решения, осуществление которых не будет вызывать неприемлемых результатов и сопутствующих эффектов.*

Т.е. в обществе, в котором культура мышления адекватна Жизни, невозможен афоризм «хотели, как лучше, а получилось, как всегда».

Только в бездумно живущем обществе может быть 40 миллионов «обманутых вкладчиков», только в бездумном обществе возможны такие потрясения как революции начала XX века и перестройка (1985 г.) с последующими реформами, такими, каковы они есть до настоящего времени (2005 г.).

В настоящее время и в обозримой перспективе многие знания и навыки, которые сейчас представляются актуальными, неизбежно устареют уже к моменту завершения образования, и владение ими перестанет быть жизненно значимым. Это означает, что:

Сложившаяся в прошлом и унаследованная нами система образования *всех уровней* зашла в тупик потому, что в случае её сохранения на будущее от неё требуется, чтобы она:

- уже *сегодня* давала обучаемым те знания и навыки,
- которые ещё только будут выработаны *«завтра»*
- и на основе которых обучаемым предстоит работать по завершении образования *«послезавтра»*.

Суть проблемы именно в этом, а не в том, что объёмы востребуемых от человека жизнью знаний и навыков многократно возросли в сопоставлении с концом XIX века и редкий школьник или студент может освоить всё необходимое для профессионального успеха (как предпосылки к жизненному успеху) без ущерба для своего здоровья.

Проблемы образовательного характера, с которыми сталкивается большинство людей, состоят в необходимости на протяжении всей активной жизни — *при смене места работы, при обновлении техники, технологий и организационных принципов и процедур на прежнем месте работы*, — осваивать в короткие сроки новые знания и навыки, к чему они в их большинстве *психологически не готовы: т.е. их личностная культура чувств, личностная культура внимания, личностная культура мыслительной деятельности* не позволяют им в короткие сроки осваивать новое дело на уровне признаваемого обществом профессионализма.

С одной стороны, уметь осваивать и вырабатывать новые знания и навыки в темпе возникновения в них потребности — это то, что им необходимо для жизни, успеха и безопасности, а с другой стороны, это — именно то, чего не может дать и не даёт школа всех уровней, основанная на педагогике «загрузки в психику» обучаемым более или менее готовых к употреблению знаний и навыков прошлых эпох.

При этом создание системы непрерывного образования (переобучения) взрослых проблему не решает, потому что для её функционирования необходимы учителя, которые способны некоторым образом осваивать новые знания и навыки самостоятельно для того, чтобы учить и переучивать других людей. А таких учителей сложившаяся система образования в массовых количествах обществу дать не может в силу сложившихся в ней принципов.

Это означает, что будущая школа должна стать качественно иной — школой обучения людей:

- освоению их личностного творческого потенциала — это необходимо для самостоятельной выработки новых знаний и навыков в темпе возникновения в них потребностей по жизни;
- навыкам самообразования — это необходимо для самостоятельного освоения новых знаний и навыков, выработанных другими.

При этом следует исходить из того, что хотя биологический врождённый потенциал человека — объективная данность, но реальные способность к освоению знаний и навыков, освоение и реализация творческих способностей непосредственно обусловлены не генетикой, а *организацией психической деятельности личности*; генетика создаёт только основу для этого. Организация же психической деятельности всякой личности во всяком возрасте — итог её нравственно-психического развития или же — итог извращения и закрепощения врождённого потенциала личностного развития внешними факторами, включая и порочную школу, в основе которой лежит педагогика «зомбирования» и *закрепощения психики обучаемых в процессе загрузки в неё знаний и навыков*.

Именно поэтому ключи к разрешению нынешнего кризиса человечества и России, в частности, лежат в области «гуманитарных дисциплин» и прежде всего — в области психологической науки: она должна дать людям *теорию и практики, которые адекватны генетически свойственному человеку потенциалу развития его психики, включая и творческие способности.*

Без выработки и внедрения в школьную повседневность такого рода теорий и психологических практик невозможна и жизненно полезная реформа системы образования.

Т.е. в будущей школе освоение знаний и навыков должно быть основано на владении психологическими практиками, которые позволяют человеку произвольно создавать необходимое для успеха его деятельности настроение.

Однако к настоящему времени сама психологическая наука, признаваемая в обществе легитимной, находится в плену выдуманных психологами-классиками «химер», которыми психология же замусоривает и извращает психику самих психологов и тех людей, кто некритично осваивает её “достижения”¹. В её неадекватности жизни — главная причина того, что педагогической практике из неё практически нечего взять.

2. Освоение психологических практик создания делового настроения либо репетиторство учителей-предметников?

Чтобы показать, что нынешней школе не достаёт именно адекватной психологической теории и выражающих её в учебном процессе психологических практик, расскажем реальную историю из жизни российской школы.

Жила была маленькая девочка. Она росла, пошла в школу, училась сначала «средненько» (на четвёрки с тройками, причём по математике было больше троек), потом стала учиться получше и доучилась до 10 класса, в учебной программе которого есть такая дисциплина — стереометрия. И всё: задачи по стереометрии никак не решаются ни дома ни в классе...

Стереометрия — это геометрия в трёхмерном пространстве, а не на плоскости. Многие школьники старших классов и их родители прошли через ужас стереометрии и постарались побыстрее забыть этот кошмар тем более, что в последующей жизни у большинства людей нет практической потребности в доказательстве теорем и решении задач о пирамидах, секущих их плоскостях, сферах и т.п.

Решение задач по стереометрии требует:

- Пространственного воображения объектов, составляющих задачу, — за это отвечает правое полушарие головного мозга.
- Представления (интерпретации) пространственной задачи как преемственной последовательности задач геометрии на плоскости — это требует согласованной работы правого и левого полушарий, в которой правое отвечает за образы в пространстве и на плоскостях; левое — за логику перехода от одной плоской задачи к другим в их преемственной последовательности, а также и за решение каждой плоской и пространственной задачи на основе известных теорем, доказательств положений, не выраженных в стандартном наборе теорем, и кроме того — за алгебру и арифметику в ходе решения всех задач.²

¹ Иными словами З.Фрейд — распространитель «Эдипова комплекса» и «латентного гомосексуализма» в среде тех, кто был свободен от этих пороков психики до того, как столкнулся с фрейдизмом и поверил в его истинность и научную состоятельность. Ну а то, что психология делит людей по темпераментам на флегматиков, сангвиников, холериков, меланхоликов и т.п. — в подавляющем большинстве случаев для педагогической практики значения не имеет, поскольку все они учатся в одних и тех же школах и в одних и тех же классах.

² Т.е. стереометрия — это не начертательная геометрия, которая входит в курс черчения многих технических вузов и в которой задачи решаются не вычислительными методами, а графическими построениями.

Когда дети сталкиваются с «кошмаром стереометрии», большинство родителей идёт по ошибочному пути: решают задачи сами (если могут), детям дают их списывать и объясняют алгоритмику решения, которую дети должны запомнить и понять. Набор теорем и решений стандартных задач, осевший в памяти, позволяет таким методом решать новые задачи, komponуя куски из уже решённых при минимальной мыслительной активности. Процесс накопления решений стандартных задач длительный, мучительный и для школьника, и для помогающих им родителей, и потому все новые задачи по стереометрии повергают многих школьников в ужас, а будучи им охвачены, они напрочь утрачивают способность мыслить и т.д. Этот сценарий знаком многим по личному опыту.

Эффективность большинства репетиторов по математике обусловлена тем, насколько они знают «короткий путь» доведения до сведения школьников наиболее эффективного базового множества решений стандартных задач, после чего школьников остаётся только натаскать на перебор стандартного набора задач и его фрагментов при решении задач нестандартных. И в этом отношении эффективность репетитора подобна эффективности дрессировщика, если не того хуже.

Но есть и иной подход к преодолению «кошмара стереометрии» и всей школьно-вузовской математики, который лежит вне области самой математики и опирается на вполне гуманитарную основу. Однако эта действительно гуманитарная основа, будучи естественной для биологии человека, не принадлежит к господствующей ныне традиции «гуманитарных наук», включая и педагогику.

Все проблемы с недостижимостью для освоения школьником стереометрии и всей остальной математики могут быть решены в течение примерно недели — двух, если:

- есть человек, который несёт в себе культуру мышления, позволяющую ему решать эти задачи, даже не зная набора решений стандартных задач;
- школьник не закрепощается в общении с этим человеком и потому способен в общении с ним замкнуть свои биополя на его биополя и изменять настройку своих биополей, подстраиваясь под его настройку в процессе мышления¹.

Если они сядут рядом, то школьник окажется в биополе взрослого. Взрослому достаточно *просто сидеть рядом* и, наблюдая за действиями школьника, выслушивая его предложения, молча воображать последовательность действий, ведущих к решению задачи: воображение пространственной задачи, разбиение её на последовательность плоских задач, решение каждой из плоских задач в их преемственной последовательности, ведущей к решению пространственной задачи.

Если школьник не будет закрепощён, и оба расположены друг к другу просто по-человечески, то обратив осознанное внимание к задаче, школьник начнёт бессознательно подстраивать свои биополя к режиму излучения биополя взрослым по мере того, как будет продвигаться решение задачи. Взрослому не требуется решать задачу, показывать и объяснять её решение. От него требуется *устойчиво поддерживать своё рабочее настроение (определённую гармонию в излучении биополей)*², а в затягивающихся паузах задавать наводящие вопросы, выводящие интеллект школьника из состояния *зависания или заикливания (в компьютерно-программистском смысле этих слов)* и обеспечивающие переход от одного этапа решения задачи к последующим. Спустя какое-то время школьник замечает (либо на этот факт тоже следует обратить его внимание), что один он не может решать новые задачи, но каждая из них решается по существу им самим за несколько минут без особых трудов, если он сидит рядом со взрослым.

И если процесс идёт, как описано, — в биополевом единстве школьника и взрослого, — то поскольку факт по существу самостоятельного решения задач в присутствии

¹ Если этого нет (т.е. если личностные отношения этого не позволяют), то это не означает, что описываемое далее невозможно; это означает, что необходима ещё одна психологическая практика, выработка и освоение которой позволяло бы школьнику произвольно раскрепощаться.

² Необходимо, подчас весьма продолжительное время, чтобы школьник, внутренне психически чувствуя неприятные для него «диссонансы» своего собственного биополя по отношению к излучению биополя взрослым, настроил бы своё биополе «в унисон» с биополем взрослого.

взрослого — факт действительный, то школьник соглашается с ним, хотя возможно, что он и не может его объяснить. Тогда до его сведения необходимо довести и объяснить, что:

- решение задач требует определённого функционирования духа школьника (его биополя), поскольку именно дух (биополе) является носителем всех процессов психической деятельности, включая и мышление;
- для того, чтобы задачи решались, необходимо прежде, чем приступить к решению задачи, создать *рабочее настроение* — настроить биополе (дух) так, чтобы психика была в состоянии решить задачу;
- после того, как осознаётся, что необходимое настроение достигнуто, можно начинать решение задачи.

И соответственно этому даётся “рецепт” решения всех задач по стереометрии и математике вообще: прежде, чем решать задачу, ты воображаешь, что сидишь на диване рядом со мной, и мы решаем её вместе, как всегда. Когда к тебе придёт осознание того, что ты чувствуешь своё вещественное тело, свои биополя так, как это бывает, когда мы вместе решаем задачу, то ты можешь начинать решение задачи, поскольку твои правое и левое полушария работают согласованно, а настройка твоего организма способна поддержать алгоритмику психики на протяжении достаточно продолжительного времени в процессе решения задачи.

Потом этот же рецепт обобщается в том смысле, что:

Успешное осуществление всякого дела требует вполне определённого делового настроения, позволяющего нести алгоритмику психики, соответствующую тому или иному определённому делу.

Поняв это, и обладая некоторыми волевыми навыками и творческим потенциалом, человек в любом возрасте способен сам научиться разрешать многие жизненные проблемы на этой основе, *целенаправленно вырабатывая и произвольно создавая в себе соответствующее делу настроение*. Но всё же этому лучше научиться в детстве — в раннем детстве, чтобы приходить в школу, умея владеть своим настроением так, чтобы оно всегда соответствовало избранному или предлагаемому делу.

Как невозможно исполнить музыкальное произведение на ненастроенном инструменте, так и психика человека не может решать задачи, которые не соответствуют её текущему настроению.

- Для того, чтобы решать разнородные задачи в жизни, человек должен уметь произвольно входить в определённые настроения и уметь поддерживать их в процессе решения задачи.
- Для того, чтобы переходить от решения задач одного рода к решению задач другого рода, человек должен уметь произвольно расслабляться, выходя из одного настроения сосредоточенности на одном деле, и *входя в иное настроение, соответствующее новому делу, из состояния как можно более полной раскрепощённости*.

Поняв это и *последовав рецепту* — *создавать должное настроение перед началом дела*, — девочка преодолела стереометрию, по итогам олимпиады без вступительных экзаменов поступила в вуз («престижный») и окончила его с отличием...

* * *

Могут быть высказаны возражения, что приведённый пример — нетипичный; что он представляет собой некий из ряда вон выходящий случай, который, если не выдуман “сказочниками”, то имел место благодаря исключительному стечению обстоятельств, и поскольку на основании описания его невозможно тиражировать, то он не может быть положен в основу педагогической системы и т.п. Но это — отговорки из серии «кто не хочет (чего-либо делать) — ищет себе оправдания; кто хочет — ищет, находит и осваивает средства, позволяющие осуществить желаемое».

На такого рода *пустые по их существу* возражения тоже есть возражение: описанный случай не выдуман. Да, он имел место, был понят и описан благодаря редкому в жизни общества стечению обстоятельств. Этот реальный жизненный случай приведён в настоящей записке не для того, чтобы описанное учителя начали *пытаться* массово тиражировать, не создав предварительно в себе самих *психических и этических* предпосылок к *массовому* успеху. Однако:

В описанном примере выразилась та психическая основа творчества и освоения знаний, которой нынешняя школа систематически пренебрегает по разным причинам: от собственной беспросветной зомбированности и закреплённости учителей, которые не чувствуют настроения ни своего собственного, ни учеников, и отгородились от них духовно, до целенаправленного вредительства. И потому на описанных в настоящем разделе *биолого-психологических основах — естественного для человека характера* — может быть построена педагогическая система, которая может быть реализована в системе образования.

Именно благодаря своей исключительности описанный случай — один из наиболее показательных по отношению к рассматриваемой проблематике.

Другое дело:

- есть ли у учителей, учеников (а так же и у политиков) желание признать описанное соответствующим объективно открытым возможностям и начать развивать и внедрять в школы педагогическую практику, основанную на осмысленной личностной духовной культуре — личностной культуре владения своим духом как учителями, так и учащимися?
- либо предпочтительнее настаивать на том, что описанное — уникальное и не воспроизводимое событие¹, вследствие чего массовая педагогическая практика не может строиться на такого рода «чудесах»?

— Действительно, если в работу в школе не вкладывать душу, а только сетовать на низкую зарплату и тяготы жизни в переживающем кризис обществе², то массовая педагогическая практика будет близка к нынешней попугайско-магнитофонной, в которой в большинстве случаев ни учителям, ни ученикам друг до друга как до личностей нет дела. Если же любить Жизнь, любить каждого пришедшего в школу ученика, то педагогическая практика, воплощающая в себе описанные выше принципы, может быть построена, хотя придётся столкнуться с противодействием её построению со стороны исторически сложившейся системы образования, к преобразению которой в условиях противодействия с её стороны педагог-творец должен быть готов сам.

Другими словами, из данного описания важно понять принцип, который может быть положен в основу педагогической практики.

Однако сам конкретный пример полностью повторён быть не может (тем более без соответствующей нравственно-психической подготовки обеих сторон, участвующих в

¹ Откуда взять десятки тысяч учителей — не только предметников, но и носителей *эталонной* настройки биополя — для того, чтобы они пришли в школы и работали в них? Как обеспечить биополевую совместимость каждого из нескольких десятков учеников в классе и учителя? — На эти вопросы нет примитивных ответов...

² При этом учителя в их большинстве почему-то забывают, что *М.С.Горбачёва и Б.Н.Ельцина, Е.Т.Гайдара и других реформаторов (политиков и предпринимателей) — разорителей Отечества* — учили не какие-то абстрактные учителя, а вполне конкретные личности. И если кто из этих учителей сейчас жив и бедствует, то они вкушают плоды своей педагогической деятельности. Поэтому *если тем, кто ныне работает в школах и вузах, хочется достойной старости, то уже сейчас надо качественно — по своей инициативе и пониманию целесообразности — самим перестраивать систему образования так, чтобы таких нравственно-интеллектуальных калек она не производила*. Ведь все же младенцы пришли в Мир, будучи в ладу с Богом...

учебном процессе), поскольку в каждом случае будет иметь место своеобразие личностей, их психики, настроения, которые полностью воспроизвести невозможно.

* *
*

Хотя в последующей жизни у большинства людей нет практической потребности в решении задач о пирамидах, секущих их плоскостях и сферах и т.п., тем не менее стереометрия представляет собой специфический полигон, на котором могут быть выработаны и проверены в действии психические навыки, действительно необходимые для взрослой жизни¹. Иными словами учебные дисциплины в школьной программе могут быть полезны для взрослой жизни не сами по себе, т.е. не теми знаниями, которые заложены в программу их изучения, а теми творческими и иными навыками, которые школьники могут освоить в процессе их изучения.

И это касается не только стереометрии. То же касается во многом и роли физкультуры в школе. Так:

- Если цель командной игры (например, в баскетбол) состоит в том, чтобы «накидать» побольше мячей команде противника, то такая игра — понапрасну потерянное время, к тому же игра — потенциально опасная, поскольку цель — «накидать им» — оправдывает средства — «играть на грани и за гранью фола», угрожая здоровью членов команды противника и рискуя своим собственным здоровьем без какой-либо пользы себе и обществу.
- Если цель командной игры — научиться чувствовать ситуацию в целом, её динамику, поведение и роли партнёров по игре как в своей команде, так и в команде противника, — то игра служит не только телесному развитию, но даёт возможность освоить и жизненно необходимый психический навык, который полезен во всяком деле, тем более — деле коллективном, какими являются большинство видов деятельности в обществе как на работе, так и в семейном быту.

Т.е. физкультура в школе может быть средством воспитания агрессивности и бессмысленного вандализма. И та же самая физкультура при ориентации учащихся на другие цели может воспитывать коллективизм, который необходим как в созидании, так и в защите созидания от агрессии и вандализма². Поэтому вследствие различий в мотивации в одном и том же спортивном зале две команды школьников могут играть в два разных баскетбола друг против друга, а участники команды, выигравшей матч, впоследствии могут оказаться проигравшими жизнь...

¹ Что касается собственно школьного курса математики, то ему не достаёт обзорного курса «Математика вообще и её приложения». Дело в том, что математика едина, а её различные разделы взаимно проникают друг в друга. Разделение же математики на школьную и вузовскую (высшую) — условность в жизни общества. Но современные потребности общества требуют, чтобы старшеклассники перед поступлением в высшие учебные заведения уже имели представление о современной математике в целом, о каждом из её разделов и о приложениях каждого из них к решению практических задач. От такого курса не требуется, чтобы в нём были изложены научно строго все разделы математики кратко (для этого есть справочники по математике — один из лучших по охвату тематики «Справочник по математике для научных работников и инженеров» американских авторов Г.Корн, Т.Корн (США, 1961 г.), издававшийся в СССР в 1968 г. (Москва, «Наука») и переизданный ещё раз в начале 1980-х гг.) либо, чтобы все разделы были изложены в их полноте и детальности (для этого есть специализированные учебные курсы и научные издания).

От этого курса требуется сформировать образные представления об отраслях математики, их взаимоотношениях и о практических приложениях каждого из них в науке и технике. В качестве примера удачного для своего времени такого рода обзорного курса математики можно привести книгу «Математика в современном мире», выпущенную издательством «Мир» (Москва, 1967 г.), которая представляет собой полный перевод тематического номера американского журнала «Scientific American» (New-York, 1964). Оглавление сборника: «Математика в современном мире; Арифметика; Геометрия; Алгебра; Теория вероятностей; Основания математики; Математика в физических науках; Математика в биологических исследованиях; Математика в общественных науках; Теория регулирования; Вычислительные машины». Все статьи написаны ведущими учёными и преподавателями наиболее авторитетных вузов США того времени.

² Сказанное в обоих аспектах касается также спортивных секций разнородных «боевых искусств».

Казалось бы сказанное выше о *настроении и выработке психических навыков как о необходимых предпосылках к успеху в деле* должно быть само собой разумеющимся, однако в России школьник может окончить школу и поступить в вуз, потом окончить вуз и начать жить по-взрослому, так и не научившись владеть своим духом¹, своим настроением, не осознавая, что и для чего он делает, для чего живёт и как...

Таково состояние системы образования в России ныне. Спрашивается:

*Что делала на протяжении многих десятилетий Академия педагогических наук², — если предпосылкой к успешному освоению в школе знаний и навыков, необходимых для дальнейшей взрослой жизни, **ОБЪЕКТИВНО** являются навыки чисто психического по своей сути характера, которые ребёнок должен осваивать не в десятом классе, когда сталкивается с «кошмаром стереометрии», а желательно до школы — в детском саду, если их он не может обрести в семье, в которой живёт?»³*

3. Главный изъян сложившейся системы образования

Изъян — это то, чего не достаёт для обретения качества системной целостности. Главный и принципиальный изъян российской педагогики — неразвитость психологической теории и психологических практик, ориентированных на определённые возрастные периоды (игровых — для ясельно-детсадовских возрастных групп и младших классов, и деловых — для школьно-юношеских возрастных групп), в которых люди своевременно учились бы:

- быть властными над своим настроением (эмоциями и потоком и осознаваемым потоком мыслей);
- быть властным над согласованностью работы чувств, лексического и образного мышления, ассоциативного мышления;
- отличать истинную память⁴ от бессознательной подмены истинной памяти воображаемым прошлым;
- осознанно произвольно обращаться к истинной памяти и к воображению.

Всем этим человек в некоторой минимальной степени должен овладеть до того, как он начнёт осваивать знания и навыки в школе. Это — необходимые предпосылки к успешной учёбе в школе и вузе без переутомления, а так же и к творчеству.

И поскольку названные психологические навыки не являются врождёнными автоматизмами, то им должно учить детей целенаправленно — как до школы, так и в самой школе, чтобы человек вышел из неё готовым к жизни. При этом они не должны обретать характер закрепощающих автоматизмов, но должны становиться основой для дальнейшего личностного развития.

“Профессионалы” же от педагогической науки и практики наших дней, не научив ребёнка создавать эти (названные) и другие психологически организационные предпосылки к *успешной* учёбе, начинают грузить в **организационно не подготовленную психику**

¹ А духу подчинено и тело.

² А ныне Российская академия образования.

³ Если судить по состоянию массовой педагогической практики и тому, что пишут о предстоящей реформе системы образования, то складывается убеждение, что носители учёных степеней и званий от кандидата педагогических наук и выше в большинстве своём — дармоедствовали на протяжении десятилетий и продолжают дармоедствовать ныне.

⁴ Recall — в терминах саентологов. В переводе на русский «recall» — повторный вызов (имеется в виду повторный вызов в сознание в настоящем потока чувств, которые имели место некогда в прошлом и запечатлились в психике). В русском языке саентологическому «реколу» соответствует «как бы пережить заново».

школьников разнородные знания и навыки, калеча психику и *закрепляющая личность мировоззренчески* разнородным вздором, подаваемым в качестве достоверной истины, которого довольно много в школьных программах¹.

Поэтому первоосновой реформы системы образования должна стать разработка и внедрение в систему педагогического образования адекватной психологической теории и выражающих её *психологических практик, ориентированных на разные возрастные группы детей*, которые должны собственно подготовить детей к успешной и **неутомляющей**² учёбе в школе.

4. *Научает ли школа навыку чтения?*

Кому-то может показаться вздорной постановка этого вопроса: ведь мы живём в эпоху обязательного образования, а навык чтения — это (наряду с умением писать) первичный навык, с обучения которому начинается учёба в школе. Этот навык — неизбежно необходимый в системе образования, поскольку без умения читать школьник не имеет доступа к информации учебников по всем предметам. Раз школа даёт образование, то значит *читать она научает — это точно*.

Однако читать можно по-разному:

- по складам: «ма» да «ма» — «мама»; «мы» да «ла» — «мыла»; «ра» да «му» — «раму»; — «мама мыла раму»!!!
- со скоростью внутреннего монолога, повторяющего *фонемы (звучание, присвоенное буквам)* в той последовательности, в которой они появляются в тексте: «мама мыла раму».
- в темпе листания страниц со скоростью 30 и более страниц в минуту, за каким темпом подачи информации внутренний монолог человека вне трансовых (вне изменённых) состояний не угонится³.

Теперь вообразим, что обучение чтению в школе завершается на стадии освоения чтения *исключительно по складам*, а возможность освоения навыков чтения со скоростью внутреннего монолога и быстрее блокируется принципами построения самой же системы образования, вследствие чего чтение по складам — господствующий в обществе способ чтения. Соответственно придётся признать, что на основе такого навыка чтения на освоение той обязательной школьной программы, которую так или иначе освоили все ныне взрослые, получившие аттестат зрелости, потребуется не 10 лет (как было в СССР в последнее десятилетие его существования), не 11 лет (как это имеет место в России ныне), не 12 лет (как это предлагается в некоторых нынешних проектах реформы системы образования), а 4 — 5 десятилетий, если не больше.

Т.е. нынешняя цивилизация на основе всеобщего *навыка чтения исключительно по складам* была бы невозможна, поскольку необходимый для её поддержания объём знаний и навыков люди могли бы обрести только к глубокой старости.

А редкие люди, которые неведомо как научились в обход системы читать гораздо быстрее, будут в обществе воображаемой нами цивилизации расцениваться (а возможно и расценивать себя сами) в качестве «гениев», хотя их превосходство реально обусловлено

¹ Примеры вздора из учебников рассматриваются в последующих главах, начиная с гл. 6.

² Нынешняя школа способна утомить школьника вплоть до необратимого разрушения здоровья вовсе не потому, что школьник изначально слаб здоровьем или бесталанный, а в следствие системной жизненной не состоятельности школы.

³ Т.е. скорочтение на уровне сознания в психике человека, при пребывании его вне трансовых состояний, — некое «немое чтение», поскольку восприятие текста в психику идёт в обход речевого потока сознания. Либо скорочтение — смещение сознания в более высокочастотный диапазон, в котором внутренний монолог по отношению к обычной скорости его течения представляет собой «сверхскороговорку», подобную той, что можно услышать из магнитофона при воспроизведении звукозаписи с более высокой скоростью движения ленты, нежели скорость, на которой запись была осуществлена.

только тем, что описанная нами воображаемая система образования закрепила *стандартным для неё навыком чтения по складам* личностное развитие куда более одарённых детей.

Так и наша система образования во многом аналогична описанной выше воображаемой с той лишь разницей, что она блокирует психику школьников не на рубеже освоения навыка чтения по складам, а на рубеже освоения навыка чтения со скоростью внутреннего монолога, проговариваемого читаемый текст.

Соответственно, ограничив скорость чтения и тем самым не позволяя школьнику освоить потенциально интересные для него массивы информации, накопленной в культуре, нынешняя система образования останавливает множество людей в личностном развитии¹, не позволяя им стать «энциклопедистами», «гениями» (*по меркам нынешней культуры*) и в то же самое время стимулируя самопревознесение над толпой «обычных людишек-недотёп» тех, кто читает быстрее и смог много начитать. Но прочитать множество источников и помнить из прочитанного всё — мало: надо уметь ещё и думать, соотнося известное из текстов с собственными чувствами и потоком событий в жизни. Но думать — этому школа тоже не учит, поскольку культура мышления это тоже — *психологическая практика, основанная на создании и поддержании определённого настроения*; а всем психологическим практикам в сложившейся системе обязательного образования легитимного места нет.

Но если вообразить, что:

Школа в первом (либо в подготовительном) классе учит не чтению в темпе внутреннего монолога, проговариваемого читаемый текст, как это имеет место ныне, а чтению в темпе листания книги, то говорить о перегруженности среднестатистического школьника любой из нынешних учебных программ уже не придётся.

Более того, в школьную программу можно будет ввести дополнительные учебные курсы (прежде всего художественно-эстетического характера, и среди них обязательно — музыку и танцы, а также — более основательный курс истории и социологии), которым в ней ныне нет места²; наличествующие учебные курсы можно будет сделать более обстоятельными, и кроме того — ввести в школьную повседневность свободные обсуждения тем учебного плана и их взаимосвязей с жизнью. **А главное — у учителей появилось бы время для индивидуальной работы с учениками, что необходимо для личностного развития учащихся и учителей, включая и рост профессионализма самих учителей.** И всё это можно сделать не в ущерб здоровью и не за счёт поглощения обязательной учёбой всего свободного времени детей и подростков. Для этого требуется одно — сразу же научить школьника скорочтению.

И хотя методики обучения скорочтению известны на протяжении нескольких десятилетий, однако путь в общеобразовательную школу для них закрыт³. А вопрос: *Вследст-*

¹ Остановка личностного развития — один из стимулов людей к антисоциальному поведению. Т.е. нынешняя школа, не соответствуя потребностям и перспективам общественного развития, является одним из генераторов разнородной преступности в обществе и дальнейшей деградации остановленных ею в личностном развитии людей. Все современные террористы — индивиды, остановившиеся в своём личностном развитии, потенциал и энергию которых используют другие индивиды, преследующие определённые (в том числе и политические) цели.

² Уроки рисования и пения — это карикатура на то, что должно быть в нормальной школе.

³ Учебные курсы типа «Школа быстрого чтения» Олега Андреевича Андреева — должны быть не чем-то исключительным, и не коммерческими предприятиями, а обязательной составляющей образования в первом или подготовительном классе.

Что касается конкретно школы О.А.Андреева, то, как сообщается на её сайте (интернет-адрес: <http://www.fastread.ru/>), она развивается на протяжении уже 30 лет. Как сообщается, «обучение в Школе Олега Андреева позволяет:

- Увеличить скорость чтения в 5 — 10 раз (надо полагать, что по отношению к чтению со скоростью внутреннего монолога, в каком режиме читает большинство: — наше замечание при цитировании).

вие каких причин и для каких целей внедрение в общеобразовательную программу первого (или подготовительного) класса обучения скорочтению не происходит? — педагогической общественностью (включая и номинантов разных премий «лучший учитель») даже не ставится.

В результате приходится наблюдать парадоксальные ситуации:

- школьник в состоянии за один вечер прочитать довольно толстую книгу (например “Три мушкетёра”), запомнить и обстоятельно пересказать её содержание своим приятелям;
- и он же, прочитав не по одному разу, не способен пересказать содержание нескольких десятков страниц учебников истории, географии, литературы, биологии, даже после того, как непосредственно перед уроком заглянет в учебник, чтобы освежить в памяти прочитанное накануне дома¹.

И дело не в том, что некоторые учебники написаны действительно занудно, а интересы людей субъективны, вследствие чего, одни и те же учебники не всем интересны. Процесс получения двоек и троек² и объяснение причин собственной плохой успеваемости дома — достаточно неприятны для того, чтобы школьник предпочёл иметь хорошие оценки и по неинтересным для него предметам, и по изучаемым на основе занудно написанных учебников.

Дело в том, что причины этого парадокса носят психологический характер. И состоят они в следующем:

- при чтении и пересказе содержания интересной толстой книжки организация психической деятельности — одна;
- а при чтении и пересказе заданного на дом параграфа в несколько страничек из учебника организация психической деятельности — другая;
- они качественно отличны друг от друга;
- а вхождение в ту либо в другую организацию психики носит произвольный для школьника характер, обусловленный внешними сопутствующими обстоятельствами, т.е. носит характер, не подвластный его воле.

И потому, приступая к чтению учебника или к ответу по «неинтересному» для него предмету, школьник не умеет произвольно воссоздать в себе то эффективное настроение

- Повысить качество усвоения текста и длительность сохранения в памяти более чем в два раза.
- Улучшить память и внимание.
- Повысить интерес к учебе, освоить эффективную методику подготовки и сдачи экзаменов».

Однако, Министерству образования и науки до рассмотрения инициативных наработок, выбора из их множества наиболее эффективных и постановки обучения скорочтению в начальных классах общеобразовательных школ в качестве обязательного образовательного стандарта нет дела: есть дела поважнее и самое важное из них — “реформа системы образования”. Это — идиотизм или вредительство?

¹ Речь идёт об учебных предметах, по которым для получения хорошей оценки прежде всего необходимо знание самих фактов, изложенных в учебнике, а не умение мыслить на основе известных и приводимых в учебниках фактов: т.е. умение делать определённые выводы (включая и выводы о неполноте системы фактов или недостоверности некоторых из них).

Трактовка исторических событий, литературных сюжетов и персонажей, археологических и палеонтологических находок носит субъективный характер, вследствие чего, зная факты, школьник в праве иметь о них и своё мнение, не совпадающее с мнением авторов и заказчиков учебника. И не всегда расхождение во мнениях означает, что авторы учебника правы, а школьник ошибся.

Что касается других предметов, таких как математика, физика, химия, то в них умение мыслить — необходимое условие для получения хорошей оценки: знания одних только фактов, изложенных в учебнике, недостаточно — можно знать теоремы и законы, но не уметь решать задачи на их основе, поскольку решение задач как и всякий мыслительный процесс требует умения произвольно создавать необходимое настроение.

² Он состоит в необходимости стоять у доски и мямлить неведомо что перед всем классом... и выслушивать едкие комментарии некоторых педагогов... и ловить насмешливые или презрительные взгляды одноклассников. Это неприятно большинству школьников, если не до конца учёбы, то в начальных классах, пока они не ушли ещё в “отмороженную” оппозицию учебному процессу: двоечникам-“отморозкам” нет дела до того, как на их ответы реагируют одноклассники и учителя, и какие оценки им ставят, — у них другие интересы и иначе ориентированное честолюбие (если оно есть).

(и соответственно — ту организацию психической деятельности), в котором он часом ранее (или несколькими днями ранее) читал “Трёх мушкетёров” (либо какую-то другую увлекшую его книгу) или пересказывал её содержание во всех подробностях (и в лицах) своему приятелю, превосходя в искусстве лицедейства если не корифеев сцены, то большинство профессиональных актёров из многих сериалов.

Поэтому при всём желании учиться на одни пятёрки и многократно даваемых обещаниях «исправить двойки и тройки», школьник оказывается не способен ни осуществить свои желания, ни исполнить обещания. Он нуждается в помощи в обретении навыков организации своей психической деятельности. И если он оказался в этой ситуации, то это означает, что ни семья, в которой он растёт, ни школа, в которую он ходит, — необходимых ему для этого навыков не дали; а возможно, что им просто нечего ему дать, кроме требования «учись хорошо и отлично».

Т.е. и освоение заведомо гуманитарных дисциплин, как и преодоление «кошмара стереометрии» и прочего математического абстракционизма, тоже упирается в отсутствие в исторически сложившейся педагогической традиции культуры психологической подготовки школьников и неосвоенности учителями и школьниками психологических практик создания определённого настроения, отвечающего потребностям дела.

И в частности, учить скорочтению всё же надо целенаправленно и сразу же в первом классе. Само же скорочтение по своей сути — психический навык.

А реформа образования без введения *обязательного* обучения скорочтению в первом же классе — не реформа, а вредная суета на тему «урвать от инвестиций в образование».

Обучение же скорочтению — необходимо неотъемлемой составляющей общеобразовательного стандарта — только одно из условий, выполнение совокупности которых необходимо для преодоления нынешнего биосферно-экологического и социального кризиса и перехода человечества в качественно иную — жизненно безопасную цивилизацию.

Также не следует забывать и о навыке письма в обоих его видах: рукописном и вводе текста с клавиатуры. Написание каждой из букв в рукописи должно быть ориентировано на удобочитаемую скоропись, а не на украшательство букв и слов «завитушками», каждая из которых, став автоматизмом, замедляет скорость написания текста и вызывает неряшливость и нечитаемость написанного, если человек систематически оказывается в ситуациях, когда он вынужден писать быстро и много (как все студенты). Клавиатурной грамотности учить надо сразу же слепому десятипальцевому методу, признавая удовлетворительным ввод текста со скоростью не менее 120 символов в минуту.

5. Семья, школа, общество

Школа как общественный институт, действующий на основе *профессионального учительства*, возникает и существует вследствие того, что большинство детей не может на основе воспитания в семье¹ получить те знания и навыки во всей их полноте и детально, которые необходимы в ту или иную историческую эпоху взрослому человеку в жизни в обществе, а обществу — для поддержания и развития культуры.

¹ **Семья** (в *текущем непрерывно настоящем*) как социальный институт — зёрнышко, из которого вырастает будущее общество, включая и его государственность. **Семья** — это процесс совместной жизни нескольких — духовно неразрывных — поколений людей, в котором взрослые рожают и воспитывают представителей новых поколений.

Поскольку *государственность* — это система профессионального управления делами общественной в целом значимости как на местах, так и в масштабах общества в целом, то нормальное¹ государство неизбежно оказывается заинтересованным в здоровье семьи и школы как двух взаимно дополняющих друг друга общественных институтов, обеспечивающих развитие общества и его культуры в преемственности поколений, и поддерживает их своей политической деятельностью соответственно реальным *обстоятельствам, перспективам и целям дальнейшего общественного развития в том виде, как их понимает государство.*

В условиях системного кризиса общества все его институты так или иначе тоже оказываются в кризисе, а в преодолении кризиса тоже участвуют все общественные институты. И чем полнее их взаимопомощь, — тем быстрее кризис преодолевается.

В условиях России это означает, что школа по мере того, как она преодолевает свой собственный кризис, должна начать давать детям то, чего не могут дать им семьи, в которых они растут; и прежде всего это касается помощи школы детям, живущим в по-разному неблагополучных семьях². Для этого государственность должна выработать стратегию поддержки и развития института семьи³ и согласованную с нею стратегию реформы и поддержки школы и начать проводить их в жизнь, **что возможно только при опоре политики государства в области образования на творческую инициативу той части общества, которая понимает суть системного кризиса общества и его институтов — семьи, школы, государственности.**

Поэтому обратимся к рассмотрению вопроса о том, чего семья в большинстве случаев детям дать не может, но что необходимо для их успешной учёбы в школе и жизни в качестве человека *состоявшегося.*

К настоящему времени семья и школа как общественные институты, обеспечивающие процесс становления в обществе новых поколений:

- **Во-первых**, обладают специализацией⁴:
 - функция образования — в смысле предоставления доступа к знаниям и оказания помощи в их освоении — большей частью лежит на школе;
 - функция *формирования личности*⁵ (*нравственности, характера, выражающихся в личностной культуре поведения в обществе, в отношении человека к другим людям, к природе и искусственной среде обитания, в отношении к принятому на себя делу и ответственности за его прямые результаты и сопутствующие эффекты*) большей частью лежит на семье.

¹ В смысле его работы на воплощение в жизнь общественных интересов.

² Неблагополучные, хотя и по-разному, семьи это — неполные семьи, где только один родитель; семьи, где взрослые порабощены пороками — пьянством, наркоманией, криминальной активностью, сексуальным развратом; семьи, опущенные в беспросветную бедность и нищету экономической политикой государства; разбогатевшие семьи, что с жиру бесятся; или “элитаризовавшиеся” как-то иначе семьи, в которых возмнили о себе невесть что и передают “элитарный” апломб свои детям, поскольку реально взрослые в таких семьях ничего иного передать своим детям не умеют, а подчас и передавать-то нечего, кроме кошелька или корпоративного статуса.

³ В материалах Концепции общественной безопасности об этом см. работу ВП СССР “Общество: государственность и семья” (Рабочие материалы: “К вопросу о выработке государственной политики поддержки института семьи в процессе общественного развития”). Эта и другие упоминаемые далее в тексте работы ВП СССР публикуются в интернете на сайтах <http://www.vodaspb.ru> и <http://www.globalmatrix.ru> (2005 г.), а также распространяются на компакт-дисках в составе Информационной базы ВП СССР.

⁴ Т.е. между ними существует своего рода *разделение обязанностей перед обществом*, хотя их более или менее ярко выраженная специализация в деле обеспечения становления новых поколений и не осознаётся многими в качестве именно обязанностей перед обществом.

⁵ Хотя многое запрограммировано генетически, и у каждого своя судьба (предназначение в Жизни от Бога), однако генетический потенциал — только основа (фундамент), на котором формируется личность под воздействием общества и прежде всего семьи. Если воздействия общества нет, то — человекообразное “расение” (в полной изоляции от мира — в прошлом такова была перспектива у слепо-глухих от рождения) либо у “маугли”, которого практически нет шансов вернуть в общество людей (при его продолжительной жизни среди зверей).

- **Во-вторых**, школа начинает свою образовательную деятельность только после того, как ребёнок на протяжении примерно шести лет (а в прошлом — семи лет) находился под исключительным воздействием семьи и дошкольных учреждений (детских яслей и детских садов).

При этом говорить о какой-то особой роли дошкольных учреждений в формировании нравственности, характера и культуры поведения детей в дошкольный период — *к сожалению* — не приходится:

- дети в них большей частью заняты друг другом;
- а так называемые «занятия» носят поточно-конвейерный характер, вследствие чего: *не учитывают* изначального личностного своеобразия каждого ребёнка и потому не ориентированы на выявление и преодоление его личностной проблематики¹, как это должно быть.

По существу такие дошкольные учреждения (а их большинство) решают самую примитивную задачу: *обеспечить прокорм детей и их безопасность в играх и шалостях в тот период времени, когда родители находятся на работе*. Такая стадно-конвейерная специфика дошкольных учреждений приводит к тому, что типичные жалобы родителей на детские ясли и сады:

Ребёнок после дня пребывания среди себе подобных под надзором «воспитателей»² либо перевозбуждён, либо устал. После пяти дней яслей или детского сада он приходит в себя и становится маленьким человеком только к вечеру субботы (первый выходной день при пятидневной рабочей неделе) после того, как выспится и отдохнёт; и бывает самим собой только в воскресенье (второй выходной день при пятидневке). А с началом новой недели этот цикл повторяется³.

Но при таком характере дошкольных учреждений возможности семьи в деле формирования личности весьма ограничены прежде всего *каждодневным дефицитом времени*, в течение недели, когда и родители, и ребёнок, уже отдохнули от работы, а родители освободились от домашних дел.

Кроме того в наши дни положение усугубляется ещё и тем, что:

- Вследствие идиотизма и вредительства представителей экономической науки, чиновников государственного аппарата и *предпринимателей-рвачей*⁴ (*эксплуататоров людей*), экономическая обстановка в стране такова, что многие родители вынуждены работать больше, чем узаконенные примерно 8 часов в день при 42-часовой рабочей неделе, перерабатывая как в рабочие дни, так и в выходные и праздничные дни, что по сути является нарушением прав ребёнка общаться с родителями по потребности и препятствует родителям в исполнении ими родительского долга перед детьми и обществом.

¹ Не надо обольщаться: если только 10 % новорождённых признаются полностью здоровыми, то подавляющее большинство детей ясельно-детсадовского возраста не может не иметь той или иной проблематики как в личностном развитии, так и чисто биологического характера. И многое из этого можно преодолеть или компенсировать в раннем детском возрасте.

² Возлагать на «воспитателей» всю ответственность тоже было бы неправильно: они физически лишены возможности заниматься каждым ребёнком персонально при численности группы более 12 человек (как показывают исследования, 12 человек — максимальная численность группы, при которой подавляющее большинство руководителей психически способны воспринимать её как собрание личностей, а не как некий коллектив, за которым скрывается личностное своеобразие каждого из участников коллектива). Кроме того, образование большинства «воспитателей» (в смысле знания ими детской возрастной психологии и проблематики личностного развития в разных возрастных группах) явно не такое, которое необходимо для того, чтобы со слов «воспитатель детского сада» можно было убрать кавычки и писать его с заглавной буквы.

³ Причём в неблагополучных семьях ребёнок не может придти в себя и в выходные дни родителей, поскольку воздействие на него родителей и созданной ими в доме атмосферы далеко не благотворно.

⁴ Многие из них по своей нравственности и психологии — рабовладельцы, которым в этом качестве мешает состояться только законодательная отмена рабства и сопротивление других людей их рабовладельческим поползновениям.

- Многим взрослым просто нечего дать чего-либо хорошего своим детям¹, т.е. они не способны целенаправленно заниматься воспитанием детей — формированием их личности, их *культуры психической деятельности как совокупности взаимосвязанных нравственно обусловленных психических навыков*, поскольку сами не несут в себе по разным причинам жизненно необходимых психических навыков, которые дети могли бы у них перенять. У них дети могут перенять большей частью только дурное, что потом будет мешать им состояться в качестве человека и способно нанести вред другим людям, включая и последующие поколения.
- Многие родители не считают своим долгом, своею обязанностью заниматься воспитанием детей в смысле формирования их личностей (в их представлении обязанности родителей — накормить, одеть, профинансировать потребности, которые родители сочтут уместными, а всё остальное ребёнок должен осваивать сам) и уклоняются от общения с ними, ссылаясь на разного рода свои дела и неуместность со стороны детей интереса к тем или иным сторонам жизни. В богатых семьях часто функция воспитания детей возлагается на наёмников — нянь, гувернанток и гувернёров.

В таких условиях личностная культура психической деятельности детей формируется, как придётся в каждом конкретном случае.

Но именно *личностная культура психической деятельности как совокупность психических навыков*, обусловленных возрастом и нравственностью, является той основой, на которую система образования (школа) начинает укладывать знания и прикладные навыки, предусмотренные учебной программой.

И главные из необходимых для успешной учёбы в школе и во взрослой жизни психических навыков это:

- личностная культура мышления и
- произвольное (т.е. подвластное осознанной воле) выявление и снятие барьеров и конфликтов между уровнем сознания и бессознательными уровнями психики человека².

Зачатки обоих этих навыков *нормально* становятся достоянием личности в раннем дошкольном возрасте. Далее в жизни человека они только развиваются. Обретение их во взрослости во многом проблематично как в силу объективных *биологически возрастных факторов* (*развиваются только своевременно востребованные жизнью генетически запрограммированные структуры организма*), так и в силу *субъективных факторов* (*самодовольство, закреплённость, неспособность в потоке событий жизни выделить время и силы для личностного развития*).

Поэтому в обществе некоторым образом формируется статистика освоенности этих и других личностно-психических навыков детьми к моменту начала их учёбы в школе. Статистика — это распределение количества (в данном случае детей) по диапазонам оценки (диапазонам меры) некоего качества. Соответственно:

- В одном крайнем диапазоне оказываются те дети, чьи психические навыки таковы, что школьная программа для них непреодолима и школе их проще признать «не обучаемыми». Но если их перевести в другую школу, где другой состав учителей, которые не знают, что «новичок» был признан «не обучаемым», и которые могут помочь ребёнку

¹ Взрослые живут, как придётся, на основе бессознательных автоматизмов реакции на обстоятельства и других людей: лгут, подворовывают; гадят — если не дома, то в подъездах, на улицах, иных общественных местах; грубы, раздражительны; не способны держать себя в руках в разного рода нестандартных обстоятельствах, в ситуациях конфликта или в ситуациях, чреватых конфликтом не умеют и не желают думать созидательно по отношению к возможностям разрешения конфликта и т.п. Плюс к этому распущены в сексе, сквернословят, выпивают, курят. И главное — этого не стыдятся, а считают нормой жизни: «все так живут».

Такого рода автоматизмы поведения дети воспринимают легко, а, став взрослым, искоренить порок, воспринятый в детстве (тем более в раннем) — ох как трудно...

² При наличии таких барьеров и конфликтов память оказывается недоступной, резко падает мощность и производительность интеллекта, поток стрессовых ситуаций нескончаем и имеет тенденцию к росту.

обрести эти психические навыки, то в другой школе он может освоить учебную программу в числе наилучших учеников этой школы. Т.е. причина «необучаемости» может не быть генетически обусловленным *объективно биологическим* дефектом или результатом болезни, нанёсшей непоправимый ущерб здоровью¹, прежде всего, — *психическому* (в самом общем смысле этого слова, включающем способность организма поддерживать интеллект, память, чувства, целостность психики и т.п.).

- В другом крайнем диапазоне оказываются те дети, чьи психические навыки таковы, что школьную программу они осваивают мимоходом на фоне своих игр и увлечений по интересам; осваивают, не напрягаясь. Это не значит, что они биологически превосходят менее успешных в учёбе, и к этому есть **две причины**:

- **первая** — у них просто было более счастливое детство, чем у некоторых из тех, кто по врождённому потенциалу развития их объективно биологически действительно превосходил на момент рождения, но кому ни семья, ни дошкольные учреждения не дали необходимых для успешной учёбы психических навыков, которыми они овладели бы до школы;
- **вторая** — сама школьная программа не во всём адекватна Жизни и благотворным перспективам общественного развития², и потому ребёнок, чья интуиция развита и очень дальновидна или чья судьба редкостна или уникальна в каких-то аспектах жизни общества, просто не будет тратить время и силы на освоение вздора.

Т.е. некоторые отличники — просто эффективно программируемые «зомби»³; а некоторые двоечники — интуитивно уклоняются или Промыслительно оберегаемы Свыше от того, чтобы их психика была замусорена вздором, на основе которого они могли бы эффективно соучаствовать в продвижении нынешней технократической цивилизации к краху.

- Между этими диапазонами оказываются те дети, которым по силам освоение школьной программы в диапазоне оценок от «слабой тройки» до «твёрдой пятёрки» по разным предметам.

Сказанное по существу означает, что государство обязано:

1. Создать такие экономические условия, чтобы семья могла развиваться, решать свои проблемы, рожать и воспитывать детей без того, чтобы её члены (как взрослые, так и подростки) были вынуждены искать дополнительные заработки и работать сверхурочно — все потребности семьи должна покрывать зарплата по единственному месту работы и разнородные социальные выплаты⁴.
2. Изменить политику телевизионного вещания: телевидение должно перестать растлевать подрастающие поколения, внося в их психику общественно вредное отношение к жизни, будто успех оправдывает средства его достижения, как то: финансовый аферизм и азартные игры, насилие и вседозволенность в других её видах, распущенность и извращённость в сексе, кайфово-тусовочный образ жизни и т.п. Государство обязано начать пропаганду:
 - абсолютной трезвости как нормы жизни в отношении алкоголя (включая пиво), табака и прочих дурманов (наркотиков);⁵

¹ Например, менингит (воспаление головного мозга) способен за две недели превратить играючи учащегося отличника в неисправимого двоечника. То же касается и тяжелых травм.

² Как уже отмечалось, в учебниках физики, биологии, истории, обществоведения довольно много вздора, о чём речь пойдёт далее.

³ Судя по всему, к числу таких принадлежат М.С.Горбачёв, Е.Т.Гайдар.

⁴ Для этого необходимо ликвидировать ссудный процент в системе кредитования и обуздать спекуляцию на биржах, сохранив за ними общественно полезную коммутационно-координационную функцию. Обоснование жизненной состоятельности этих рекомендаций в материалах Концепции общественной безопасности см. в работах ВП СССР: «Мёртвая вода», «Краткий курс...», ««Грыжу» экономики следует «вырезать»».

⁵ Обоснование жизненной состоятельности этих рекомендаций в материалах Концепции общественной безопасности см. в работе ВП СССР «Общество: государственность и семья».

- добросовестного труда и жизни без паразитизма одних на труде и жизни других как главного источника благосостояния всех и каждого и внутренней бесконфликтности общества.

При этом надо, прежде всего, пресечь поток *дебилизирующе-развращающих мультиков*, воздействию которого подвергаются чуть ли не младенцы — т.е. люди **в том возрасте, когда формируются скелетные основы психики личности**¹.

3. Выработать образовательный стандарт и организовать массовую подготовку в высших педагогических учебных заведениях воспитателей детских яслей и детских садов и учителей начальных классов — психологов-практиков (т.е. носителей психологических практик), разносторонне образованных, которые помогли бы детям дошкольного возраста обрести психические навыки, необходимые для успешной и не утомляющей учёбы в общеобразовательной школе. Готовить педагогов этой категории следует не из числа выпускников школ, которые сами ещё ничего не знают и не умеют, а из числа людей уже имеющих высшее педагогическое образование и стаж работы в школе в качестве учителей-предметников. **Лучшие педагоги должны работать с младшими возрастными группами, поскольку старшие возрастные группы уже способны к саморазвитию, а младшие нуждаются в поддержке и водительство. Поэтому, чем эффективнее педагоги младших возрастных групп — тем легче работать педагогам в старших возрастных группах, и тем легче учиться и далее жить взрослыми самим детям. И если рассматривать этот процесс в преемственности поколений, то наилучшим педагогом самых младших возрастных групп должна стать мать ребёнка.**

Пункт 3 нуждается в пояснении.²

В осмысленный диалог с людьми дети вступают в возрасте освоения членораздельной речи. И по существу именно в этом возрасте на основе членораздельной речи они становятся членами общества. А скелетные основы личности — её нравственность, этика, миропонимание складываются в раннем детстве в возрасте от 1,5 — 2³ до 5 лет. Вопросы и требования, которые задают и выдвигают дети в возрасте от 3 до 7 лет могут резко контрастировать по отношению к повседневному кругу их игровых интересов и притязаний получить удовольствие от чего-то вкусенького или ещё чего-то, что свойственно детям в этом возрасте.

Ребёнок в этом возрасте может добиваться от родителей ответов на вопросы о том, как устроен Мир. А на ответ, что «Мир состоит из материи», начнёт требовать по существу ясного ответа на вопрос: «чем отличается неизвестная ему «материя», из которой состоит Мир, от той известной ему материи, из которой сшита одежда?» (если его вопрос перевести на язык «научной» философии). Его интересуют и вопросы, чем отличается живое от неживого? что такое смерть, и как живут умершие⁴? есть ли Бог, а если его нет, то по-

¹ Более обстоятельно тема наведения порядка в телевидении в материалах Концепции общественной безопасности рассмотрена в аналитическом сборнике ВП СССР «Об искоренении глобальной угрозы «международного терроризма», изданном (1-е издание 2005 г.) под вывеской «Академии управления глобальными и региональными процессами социального и экономического развития».

² Дальнейший текст этого раздела представляет собой фрагмент раздела 7.2. «Жизненный алгоритм становления личности» работы ВП СССР «Диалектика и атеизм: две сути несовместны» с некоторыми изменениями и сокращениями.

³ Возраст освоения членораздельной речи.

⁴ В том, что умершие некоторым образом живы, хотя и недоступны для общения с ними, большинство детей не сомневается, и это говорит о том, что ощущение бессмертия души человека принадлежит к генетической информации, закладываемой Богом. И изгоняется оно из сознания ребёнка в более позднем возрасте под воздействием культуры, в которой господствует «Я-центричное» мировоззрение и миропонимание: Я — здесь и сейчас. Малышу же некоторым образом вёдомо и ощутимо, что «23. Бог создал человека не для тле-

чему говорят, что Он есть? больно ли дереву, когда его пилят? а хорошо ли есть мясо, ведь животным, птицам и рыбам страшно и больно, когда их убивают? откуда берутся деньги и почему возникают цены такие, и почему нельзя бесплатно? кто хозяин? как устроено государство, и почему в одних есть короли, а в других нет? что такое «хорошо», и что такое «плохо»? почему и для чего девочки и мальчики — разные? как выглядят взрослые дяди и тётки без одежды? Расскажи, какой ты был (была), когда ты был (была) маленький (маленькой). А как жили, когда меня не было? откуда взялся первый человек?

И ребёнку интересуют ещё множество других вопросов, поиск ответов на которые обеспечит работой не один научно-исследовательский центр на несколько десятков лет.

Для очень многих детей в возрасте от 3 до 7 лет в такого рода философских вопросах выражаются их личностные интересы, заблаговременно направленные Свыше на информационно-алгоритмическое обеспечение осуществления ими в судьбе каждого из них программы «максимум» на протяжении всей последующей жизни.

И самое печальное то, что взрослые относятся к такого рода вопросам несерьёзно — как к детским бессмысленным причудам, отмахиваются от них или же дают на них ответы ложные¹, а не по существу, хотя бы в меру своего сложившегося понимания и соответственно тому, что ребёнок в его возрасте способен понять при уже освоенных им знаниях и развитости мировоззрения и миропонимания². Глядя же на то, как взрослые относятся к такого рода вопросам детей, можно подумать, что взрослые сами никогда не были детьми, что их никогда не интересовали такого рода *вопросы смысла Жизни — вопросы философии и богословия очень высокого уровня*, если говорить языком науки мира взрослых.

Но кроме того, что ребёнок задаёт глубокие философские вопросы, он может требовать, доходя до скандала, чтобы ему купили какую-то вполне определённую книгу, к восприятию содержания которой он в его возрасте заведомо не готов, в чём он и убедится, если её начать ему читать. После этого книга может находиться дома десятков и более лет, прежде чем он её найдёт, прочтёт, либо вспомнит прочитанные ему в детстве и непонятные тогда фрагменты, а написанное в ней сочтёт значимым для своей взрослой жизни³.

ния и сделал его образом вечного бытия Своего; 24. но завистью диавола вошла в мир смерть, и испытывают её принадлежащие к уделу его» (Премудрость Соломона, гл. 2).

«Я-центризм» — мировоззрение и миропонимание, в которых осознаваемое «Я» личности в алгоритмике её психики объективно оказывается «началом координат» системы отсчёта.

Альтернативой «Я-центризму» является богоначальное мировоззрение и миропонимание, признающее Бога в качестве Творца и Вседержителя и, соответственно, обязывающее человека выявить, избрать и осуществить свою миссию в Промысле Божиим.

¹ Известные «классические» ответы о нахождении детей в капусте, покупке в магазине и принесении их аистами.

² Не говоря о том, что в своих попытках объяснить ребёнку даже своё видение этих вопросов, и отвечая на его встречные ответы (дети хорошо чувствуют слабые места в позициях взрослых), взрослые и сами могут лучше понять многое в Жизни, в том числе и в своей личной жизни. «Устами младенцев глаголет истина»... Однако, она глаголет устами младенцев большей частью, не вещая взрослым готовые истинные мнения и решения, а задавая им хорошие по качеству наводящие вопросы, — наводящие взрослых на истинное понимание Жизни. И в этом выражается диалектичность жизни по отношению ко взрослым, поскольку одно из толкований диалектики — метод постижения истины путём постановки наводящих вопросов.

³ Пишущему эти строки в возрасте около 5 лет был очень интересен один из ведомственных учебников Министерства путей сообщения СССР, в котором рассматривалась организация железнодорожных дорог: инженерно-техническая сторона путевого и станционного хозяйства, локомотивного и вагонного парка, техническая и организационная стороны безопасности движения. В учебнике было довольно много иллюстраций и технических схем, пояснявших те или иные вопросы устройства и функционирования техники, а также вопросы организации перевозок и безопасности движения. Поскольку читать ещё не умел, то интерес к непонятным картинкам удовлетворяла мама, для которой несколькими годами ранее этот учебник был опорным в её работе. Мама находила время, чтобы рассказать о том, что нарисовано на картинках, и почему на железной дороге что-то делается так, а не иначе.

Но железная дорога — сеть путей, со множеством станций, техники и обслуживающими их людьми. В нынешней цивилизации это — один из наиболее показательных образцов «больших систем», «сложных систем», созданных человеком; фактически железная дорога в указанном смысле — почти суперсистема, если

Ребёнок может и «присесть» на информационные потоки взрослых, когда они обсуждают что-то просто интересное или важное для них, а он, внезапно прекратив свои игры, шум и приставание, присоседится тихонечко рядом со взрослыми и со вниманием будет слушать и запоминать то, чему нет места в игровых интересах его и сверстников, и будет помнить это если и не всю свою жизнь, то долгие годы (либо вспомнит это спустя десятилетия).

И вся такого рода тяга детей в возрасте 3 — 7 лет к недетским интересам может протекать на фоне обычных детских игр и капризов по поводу не купленной, но желанной игрушки, мороженого и т.п., что свойственно всем детям в их возрасте. И хотя интенсивность и мощность капризов у каждого ребёнка своя в каждом его возрастном периоде, и капризничают все дети просто в силу свойственного их возрасту «Я-центризма» и определённой неустойчивости алгоритмики психики, информационное и нравственное обеспечение которой ещё не сформировалось, однако некоторые капризы и требования детей выделяются из их общего набора как-то особенно своей казалась бы немотивированностью или мотивированностью интересами, не соответствующими их возрасту.

Такого рода явления в жизни ребёнка могут вызывать удивление и раздражение родителей, обусловленное их забывчивостью об их собственном детстве и непониманием ими Жизненной целесообразности происходящего в психике ребёнка (зачем «это» «ИХ крохе»? — родители не думают, **во-первых**, что «кроха» — не «их» собственность, а душа от Бога в этом Мире, и, **во-вторых**, что «кроха» вырастет, детство дано, чтобы подготовиться ко взрослой жизни), но в отличие от взрослых, ныне в большинстве своём живущих сиюминутными интересами и суетой, *ребёнок в возрасте от 3 до 7 лет живёт ещё под Божьим водительством и большей частью не противится ему*: он под Божьим водительством готовится к продолжительной жизни, и Бог — лучше малыша и его родителей — знает, что именно потребуется ребёнку во взрослой жизни, и заблаговременно предоставляет ему доступ к необходимой «первичной» информации, как непосредственно давая ребёнку в Различение нечто, что влечёт за собой с его стороны вопросы философско-богословского и высоко научного характера, просьбы и требования к родителям и всем окружающим, явно не укладывающиеся в круг игровых интересов детства; так и опосредованно, — давая нечто в Различение окружающим, чтобы они осмыслили это сами, а осмыслив данное им в Различение, — дали бы ребёнку *заблаговременно* что-то должное и необходимое для его будущей жизни.

Интерес детей в возрасте 3 — 7 лет к вопросам, во взрослой жизни относимым к компетенции философии, богословия, социологии, теоретической и экспериментальной физики, биологии, инженерного дела¹ и т.п., причём интерес — часто запредельный по от-

пользоваться терминами достаточно общей теории управления. И на основе бесед с мамой в детстве на темы картинок ведомственного учебника, сложились некие образные представления о «больших системах», процессах в них, об управлении ими, о взаимосвязях между их фрагментами и процессами в них.

Спустя десятилетия войти в понимание достаточно общей теории управления, опираясь на эту систему образных представлений, сложенную в детстве, было легче, нежели в случае, если бы от детского интереса к ведомственному учебнику для взрослых мама отмахнулась бы: «Тебе ещё рано, вырастешь, и если пойдёшь работать на железную дорогу, — узнаешь. А пока пойдём гулять в скверик: ты в песочнице с другими детьми что-нибудь будешь строить, а я книжку читаю».

¹ «Голос Америки» (либо радио «Свобода»?) в одной из передач как-то поведал предысторию создания аэробуса «Боинг-747», которая вкратце такова. У фирмы «Боинг» есть музей авиационной техники. В этом музее, кроме книги отзывов, есть альбом, в котором можно рисовать авиационную технику сообразно своим представлениям о ней. Какой-то малыш, как сумел, так и нарисовал «двухэтажный самолёт». Взрослые дяди — авиационные специалисты-перспективщики фирмы, в обязанности которых входит анализировать и мнения неспециалистов-посетителей музея, — глядя на детский рисунок, отнеслись к нему серьезно и призадумались. По размышлении они провели экономические и инженерные исследования на тему детского рисунка, на выходе которых получился самолёт, положивший начало новой эпохе в развитии гражданской авиации, который и сам составил в ней эпоху.

В этой связи также следует вспомнить известный многим советский турбовинтовой самолет «Ан-22» (генеральный конструктор О.К.Антонов) — «Антей», рекордсмен 1960-х гг. в поднятии тяжеловесных грузов, появившийся ранее турбореактивного «Боинга-747». Первые публикации о нём в советской прессе упомина-

ношению к наивысшему достигнутому к историческому времени их детства уровню развития соответствующих отраслей культуры общества, — естественен.

И чтобы не воспроизводить в новых поколениях автоматизмы поведения на основе ошибочности мнений прошлых поколений по разнородным «запредельным» вопросам, взрослые сами должны думать вместе с малышами о том, во всех ли своих мнениях по «запредельным» вопросам они правы.

Для общества лучше поддерживать и удовлетворять интерес малышей именно к этой проблематике — запредельной по отношению к достигнутому уровню культуры, — нежели отказывать малышам в удовлетворении их интересов или навязывать им в качестве обязательных интересов **представления взрослых** дипломированных педагогов, часто бездумных (вследствие собственной зомбированности) и беспамятных **о том, что — на взгляд взрослых — должно быть** интересно в их детстве людям *другого поколения, которому предстоит решать иные задачи развития человечества.*

Но если взрослые в семье к этому не способны (в силу особенностей их личностного развития) или у них на это “нет времени”, то на помощь детям должны придти высокопрофессиональные педагоги именно в дошкольных учреждениях. А для этой работы надо целенаправленно отбирать кандидатов и после этого кандидатам надо давать дополнительное образование, которое по своему характеру должно быть не только историко-философским (фактологическим), но прежде всего — прикладным психологическим.

Обязательность прикладного психологического по его существу характера образования воспитателей дошкольных учреждений и учителей младших классов состоит в том, что, когда ребёнок задаёт богословско-философские вопросы и прочие мировоззренческие вопросы, **ДОЛЖНО — обязательно — вступать с ним в осмысленные диалоги.** Причём взрослый обязан понимать, что *ответы на эти вопросы значимы для ребёнка во всей его последующей жизни.* Но при этом:

Взрослый обязан думать (размышлять, соображать) сам, а не выдавать известные ему готовые мнения по ним в магнитофонно-попугайском режиме. Дело в том, что процесс мышления — не химические реакции и физиология обмена веществ в тканях нервной системы человека, а биополевой процесс, только поддерживаемый физиологией обмена веществ и структурами вещественного тела.

Процессу мышления соответствует определённая алгоритмика управления органами чувств, каналами передачи информации в организме человека, алгоритмика взаимодействия правого и левого функционально специализированных полушарий головного мозга¹

ли и пассажирскую модификацию пассажироместимостью до 700 человек (в зависимости от дальности полёта). Однако она так и осталась на бумаге и Ан-22 не стал первым в мире аэробусом. Здесь же напомним ещё раз, что свободное время Олег Константинович посвящал живописи.

¹ Правое полушарие обеспечивает образное мышление как статическими образами, так процессами видениями во внутреннем мире. Левое полушарие обеспечивает дискретное мышление как процесс дискретного, ступенчатого перехода от одних образов и видений к другим. Иными словами, по отношению к богочначальному мировоззрению триединства **материи-информации-мъры** правое полушарие ответственно за информацию как таковую, а левое — за **мъру**. Их согласованная работа обеспечивает сообразную соразмерность.

Пояснение.

Мироздание (Мир) предстаёт как триединство-процесс **материи-информации-мъры**:

- в Мироздании всегда есть материя;
- всем фрагментам Мироздания свойственны образность (извне видимая и внутренне-структурная) и какие-то вибрации, неотъемлемо связанные с предназначением этих фрагментов, с их специфическими функциями в жизни Мироздания, и эти вибрации представляют собой (несут в себе) объективную функционально целесообразную информацию;
- и во всём есть **мъра**, обладающая голографическими (или фрактальными) свойствами (т.е. часть содержит в себе всё, необходимое для воспроизведения целостности) и представляющая собой:

и других структур организма. И эта алгоритмика в целом и в своих составляющих отлична от других режимов: бездумья, сна, мышечной работы, отдыха в состоянии бодрствования и т.п. Всё это и многое другое находит своё выражение в излучении биополей человеком, будь он ребёнком или взрослым.

Именно поэтому взрослый в общении с ребёнком, отвечая на его вопросы, ОБЯ- ЗАН САМ ДУМАТЬ о сути вопросов и о сути ответов.

Но есть и разница между взрослым и ребёнком: как взрослый сильнее ребенка в отношении мощи мускулатуры, так он *нормально* сильнее ребёнка и в мощи биополей. И это означает, что если биополя ребёнка и взрослого не разобщены, а замкнуты друг на друга¹, то взрослый, является лидером в настройке алгоритмики биополей системы «ребёнок + взрослый», в том числе и возбуждая излучение ребёнком тех составляющих его биополя, излучение которых для него самого пока не свойственно (ребёнок ещё не нашёл в себе эти возможности).

Ребёнок обладает (пусть и бессознательной) чувствительностью к биополям, тем более к биополям своих старших родственников. На основе генетически заложенной рефлексорной настройки контуров прямых и обратных связей физиологии организма в психике ребёнка формируется алгоритмика подстройки под разнородные внешние обстоятельства. Она наиболее активно развивается тоже в период детства в возрасте 3 — 7 лет в играх, в которых дети воображают себя кем-то или чем-то, подражают окружающим объектам и субъектам. И соответственно, оказавшись в биополе взрослого, ребёнок — просто для того, чтобы чувствовать себя уютно (явный диссонанс по-разному излучаемых биополей может быть столь же неприятен в ощущениях, как чирканье сталью по стеклу или фальшивые ноты в аккорде или мелодии), — бессознательно настраивает алгоритмику управления организмом и его специализированными вещественными и биополевыми структурами на тот режим, в котором излучение им биополей синхронизируется и спектрально повторяет более мощное излучение взрослым его биополей, в которых находится ребёнок².

Если личностная культура мышления и психической в целом деятельности взрослого эффективна, то ей соответствует и определённый режим излучения биополей; если взрослый отвечает на вопросы ребёнка в магнитофонно-попугайском режиме, не думая

- по отношению к материи матрицу её возможных состояний и переходов из одного состояния в другие, а
- по отношению к информации — всеобъемлющую систему кодирования *информации, т.е. объективно-го жизненного смысла.*

¹ Это естественно в семье при любви взрослых к детям. Но для того, чтобы это имело место в дошкольных учреждениях, воспитатели должны быть не только любящими детей взрослыми, но и быть психологами-профессионалами, т.е. должны быть носителями психологических практик, позволяющих вызвать ребёнка на контакт.

² И если есть разлад между родителями, то он выражается и как несовместимость излучаемых ими биополей. Ребёнок в общении с ними не знает, под кого из них подстраиваться, и это часто обрекает детей на двуличие, и многоликость: в общении с одними они одни, в общении с другими — другие. И ощущая эту свою многоликость, ребёнок на стадии становления скелетных основ нравственности не всегда может определиться в том, что он представляет собой вне зависимости от того, с кем в общении он находится.

Если он находит себя уже в этом возрасте, то он оказывается эгрегориальным (*эгрегор — коллективный дух, порождаемый людьми, несущий алгоритмику их коллективной психики*) лидером в семье родителей, не умеющих поддерживать лад в отношениях между собой, и сам — не осознавая этого — задаёт тот строй в семье в отношениях старших, который соответствует его нраву. В разладе же между взрослыми статистически часто выражается их животный строй психики (о типах строя психики человека речь пойдёт далее в гл. 7), возможно приукрашенный надстройками зомби и демонизма. В этом случае отец инстинктивно подчинён матери ребёнка и привязан к ребёнку; мать инстинктивно подчинена ребёнку; алгоритмика бессознательных уровней психики ребёнка (большей частью: осознаваемая воля у ребёнка появляется в возрасте постарше) эгрегориально заправляет всей жизнью семьи, соответственно тому, что уже вошло в скелетную основу его нравственности. В зависимости от этого разлад в семье может усугубляться малышом-деспотом или между взрослыми разлад наконец-таки прекратится.

В этом и состоит проблематика неблагополучных по-разному семей. И именно для защиты детей от неё воспитатели — носители психологических практик должны появиться в детских дошкольных учреждениях.

вообще, либо отвечая на вопросы ребёнка рассеяно и сосредоточенно “думая” о чём-то своём, то этому соответствует и иной режим излучения биополей. В этом случае ребёнок может попытаться помочь себе и взрослому вопросом, типа «пап, ты где?», который должен побудить взрослого вернуться к ребёнку и дать ему то, в чём он нуждается: **опорный ЖИВОЙ образец-эталон настройки биополевой системы организма в процессе эффективного мышления**. Если этот эталон-образец взрослый дать не сможет, то ребёнок вынужден будет вырабатывать его сам методом проб и ошибок, возможно на протяжении всей своей жизни, или будет искать его в доступных ему эгрегорах¹.

Но не исключено и такое, что он уйдёт из жизни древним слабоумным стариком, однако не выжившим из ума вследствие разрушения структур организма в старости, а так и не научившимся думать; не научившимся думать всего лишь потому, что, когда необходимо было думать вместе с ним о ключевых вопросах Жизни в его детстве, его родители отмахнулись от него или дали ответы на вопросы в магнитофонно-попугайском режиме².

Основой — фундаментом, на котором строится личностная культура настройки организма на разнородную психическую деятельность, является личностная культура чувств и культура внимания. И потому, начиная с самого раннего ясельного детства, для воспитания культуры чувств малыша надо вместе с ним слушать, как растут цветы и травы, когда ему самому интересно это, а не читать газету сидя в сторонке; смотреть, как ползают по земле и травинкам жучки и как блестит структурированная поверхность их надкрылий, а в ней отражаются мелодии солнечного лучика, играющего в атмосфере; видеть, что земля у основания стеблей, не чёрно-серое однородное месиво, какой она представляется из окна мчащегося по шоссе автомобиля, а множество песчинок и крупинок останков трав и иной живности прошлых поколений, по которым ползают муравьишки и ещё какие-то мелкие букашки, и что всё это живёт, представляет собой часть Жизни, и тоже как-то “смотрит” на человека и человечество; по-своему как-то относится к ним, подобно тому, как мы сами “смотрим” на них и относимся к ним.

Если у самих родителей вследствие множества дел на это не остаётся времени и сил, то их должны поддерживать дедушки и бабушки. Но для того, чтобы помощь дедушек и была своевременна, семья (множество совместно проживающих в одном месте родственников) должна включать в себя несколько поколений, а её жилище должно быть достаточно просторным и удобным для этого³.

С такого рода обделённостью детей в возрасте от полутора до семи лет свободными соперевживаниями вместе со взрослыми разным формам жизни в биосфере Земли, с обделённостью детей обоюдно интересными диалогами на богословско-философские темы о Жизни вообще и о Жизни в её частных разнородных проявлениях, в которых взрослые не только должны помочь детям сформировать скелетную основу их нравственности, но и **дать им опорный живой эталон настройки алгоритмики управления организмом и психикой в целом в процессе чувственной деятельности и мышления**, — связаны и большинство проблем с успеваемостью в школах в более старшем возрасте.

Пока же семья в силу разных причин не может дать всего этого детям, необходимого им для успешной учёбы в школе, то для того, чтобы институт семьи мог это дать в будущем, реформа системы образования должна начинаться с преобразования дошкольных

¹ Прежде всего — в родовых эгрегорах — в коллективном духе своего рода.

² По этой же причине ни телевидение, ни компьютер не могут заменить общения с родителями, с другими воспитателями, СОПЕРЕЖИВАЮЩИМИ интересам детей.

В “общении” с компьютером может протекать только процесс формирования “личности” бесчувственного (в прямом понимании этого слова в смысле недоразвитости системы чувств) индивидуалиста, во многом не способного к прямому общению с людьми и Жизнью, нуждающегося в технических средствах освещения обстановки и коммуникации подобно тому, как калеки нуждаются в протезах и инвалидных колясках.

³ Соответственно этому один из актов геноцида в XX веке на территории СССР — разрушение большой семьи преимущественно двухкомнатными «хрущёвками» и имевшим место государственно-законодательным ограничением площади деревенского дома 27 кв. м; разрушение большой семьи не было естественным процессом — это злой умысел по умолчанию, нашедший воплощение в политике.

учреждений, в которые должны придти воспитатели — носители высокой личностной культуры психической деятельности, включая и культуру мышления, и они должны посвятить себя детям.

Для того, чтобы они пришли, их надо начать готовить массово. А чтобы люди, способные к этому виду тяжёлой работы, пошли на неё, государство должно обеспечить им и их семьям достойные условия существования как за счёт прямых денежных выплат, так и за счёт системы адресного социального обеспечения, поскольку единичные подвижники-бессребреники, которые могут делать общественно полезное дело и без оплаты, решить проблему в масштабах общества, переживающего кризис, не могут: они могут только указать пути и выработать средства разрешения проблем и преодоления кризиса.

9 февраля — 24 марта 2005 г.

Уточнения: 29 марта 2005 г.