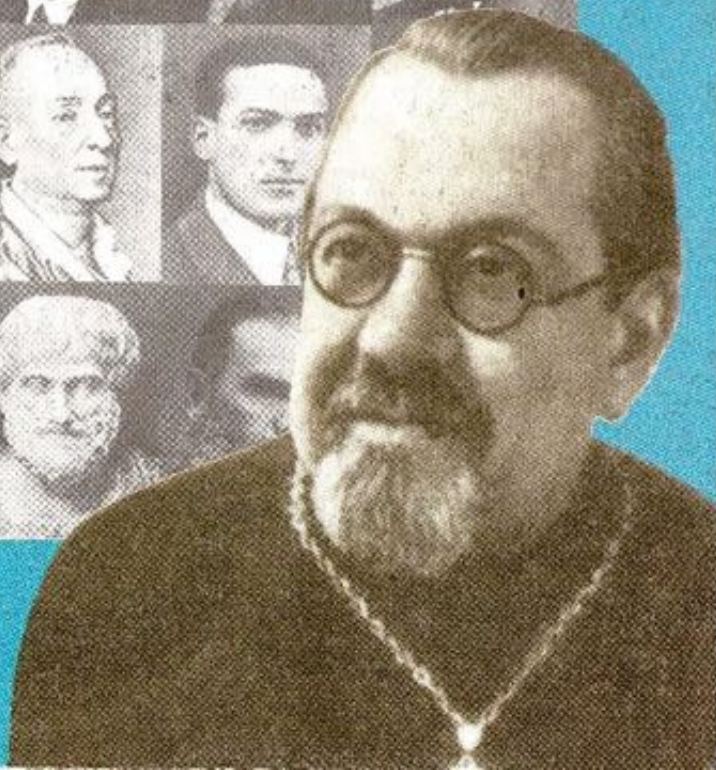
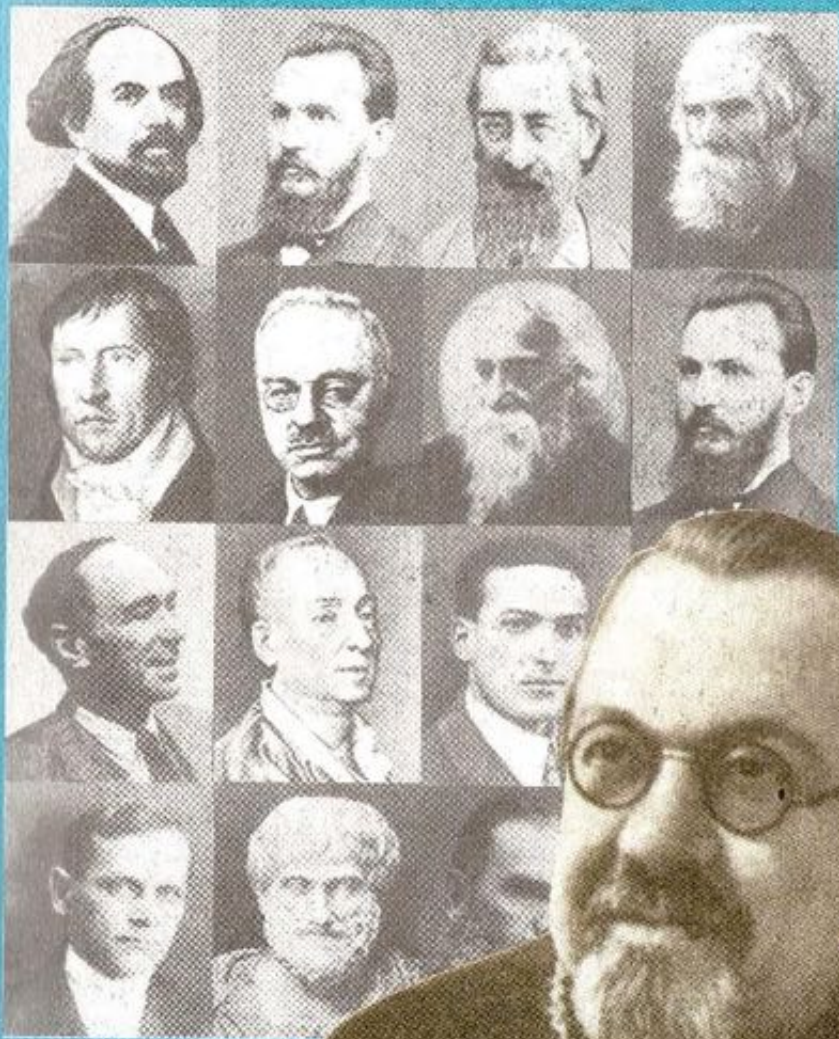


АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ
ЗЕНЬКОВСКИЙ



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Амонашвили Ш.А. — глава Издательского Дома
Асмолов А.Г.
Бордовский Г.А.
Загвязинский В.И.
Зув Д.Д. — главный редактор
Кезина Л.П.
Матросов В.Л.
Никандров Н.Д.
Ниорадзе В.Г.
Петровский А.В.
Рябов В.В.
Сартания В.Ш.
Семашкин А.А.
Шадриков В.Д.



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКВА

СОСТАВИТЕЛИ И АВТОРЫ ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ



**Кларин
Владимир
Михайлович**
Академик
Академии
педагогических
и социальных наук,
доктор
педагогических
наук,
профессор,
г. Москва



**Петров
Виктор
Михайлович**
Доктор
педагогических
наук,
г. Орехово-Зуево



**Богуславская
Наталья
Викторовна**
Учитель,
г. Москва

**АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

ЗЕНЬКОВСКИЙ



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
МОСКВА**

УДК 24
ББК 86.34
310

«Федеральная программа
книгоиздания России»

310 **Зеньковский.** — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — с. 224 (Антология гуманной педагогики). ISBN 5—89147—030—6

В.В.Зеньковский (1881—1962) — один из ведущих православных мыслителей русского зарубежья, религиозный деятель, историк русской философии, психолог и педагог. Глубокое проникновение в христианскую антропологию, тонкое понимание детской психологии, а также педагогики позволили ему убедительно показать: при всей зависимости человека от природы и социальной среды динамика внутреннего становления детской души основана на счастливом соединении веры и знания. Центр жизни ребенка, по Зеньковскому, составляет чувство, эмоциональная сфера — его «духовное сердце». Поэтому цели обучения достигаются лишь в здоровом, радостном, воодушевляющем детей потоке воспитания.

В предлагаемом сборнике впервые собраны воедино и представлены важнейшие работы или фрагменты сочинений, раскрывающие гуманистический характер его психолого-педагогических идей. Их текст позволит читателю увидеть мир ребенка глазами выдающегося православного религиозного мыслителя и педагога-гуманиста.

ПУТИ ДУХОВНОГО ВОСХОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Уважение к детской индивидуальности, признание права ребенка идти «своим» путем — иметь свои вкусы и интересы, сознание того, что внутренняя динамика души противится всякому принуждению — все это настолько укрепляет идею свободы в современной педагогике, что вне ее нельзя и мыслить воспитания.

В.В.Зеньковский

Василий Васильевич Зеньковский (1881—1962) — крупнейший представитель гуманистической мысли русского зарубежья, широко известный в Европе православный религиозный деятель, богослов, историк русской философской мысли, литературовед. Но он был прежде всего профессиональным психологом и педагогом, историком образования, труды которого вошли в золотой фонд мировой педагогической мысли XX в. Вся его подвижническая жизнь была посвящена разработке проблем христианского воспитания, соединению веры и научного знания в деле формирования человека-творца, свободно идущего по пути Добра.

До настоящего времени психолого-педагогические труды В.В.Зеньковского переиздавались далеко не в полном объеме, а то, что разрозненными и малодоступными изданиями увидело свет в нашем Отечестве в 90-е годы текущего столетия, не систематизировано и не прокомментировано. В предлагаемой читателю книге впервые собраны воедино основные педагогические тексты русского мыслителя, открывающие широкую и увлекательную панораму его воззрений на воспитание и обучение целостной, свободной и творческой личности.

Василий Зеньковский родился в Киеве в семье учителя, формировался в атмосфере русской религиозной культуры. Однако, как и многие его современники, попал под вдохновляющее обаяние материалистических идей Д.И.Писарева, стал атеистом, но быстро переболел крайностями подобного мировоззрения и вернулся в лоно Церкви. Уже в 1905 г. он вступает в Киевское общество по изучению религии и философии, а в 1910 г. становится его председателем.

Свое первоначальное образование В.В.Зеньковский получил в гимназии и университете в Киеве, обучаясь на двух факульте-

тах — естественно-математическом и историко-филологическом, параллельно занимаясь усиленным самообразованием, насыщая разнообразными сведениями свою память, обогащая свой духовный мир. В 1913—1914 г. В.В.Зеньковский продолжил свое образование в университетах Германии, Австрии, Италии. Вся его жизнь — пример непрерывного духовного самосовершенствования, накопление того золотого запаса чувств и мыслей, который обеспечил высокую ценность каждой страницы его творчества.

На педагогическое поприще В.В.Зеньковский вступил в критические для России 10-е годы XX столетия. В начальный период творчества его увлекали две пограничные с педагогикой области человеческого знания: психология и философия; манили две тайны — внутренний мир развивающейся личности и ее устремленность к истине, общечеловеческим ценностям, идеалам. Его магистерская диссертация «проблемы психологической причинности» была завершена в 1914 г., а в следующем году 33-летний ученый успешно защитил в Московском психологическом институте им. Л.С.Щукиной докторскую диссертацию и был избран экстраординарным профессором Киевского университета им. Св.Владимира, где в 1918 г. начал читать сразу несколько курсов лекций, в том числе общий курс психологии и курс логики.

Однако жить и трудиться в России В.В.Зеньковскому не довелось. Параллельно с работой в университете он занимал в правительстве гетмана П.П.Скоропадского должность министра вероисповедания (1918), принял участие в работе Украинского православного собора и потому в 1919 г. был вынужден покинуть свое Отечество, уехав сначала в Югославию, затем в Чехию и, наконец, во Францию. За пределами советской страны Зеньковский поочередно занимал должности профессора Белградского университета (1920—1923), директора педагогического института в Праге, где он заведовал кафедрой экспериментальной и детской психологии, являясь одновременно председателем педагогического бюро по зарубежным русским школьным делам и председателем Русского студенческого христианского движения (1923—1926). С 1926 г. и до конца своих дней он являлся профессор Парижского богословского института им. Сергия Радонежского, где 35 лет (с 1927 г.) возглавлял религиозный православный педагогический кабинет и педагогическое бюро по делам русской зарубежной школы, издавал свои книги, печатал статьи и редактировал журнал «Вопросы религиозного воспитания и образования» (Париж). В 1942 г. он принял сан священника (протоиерея), а с 1944 г. был избран деканом Богословской академии.

Гуманистическая педагогика В.В.Зеньковского создана в русле христианского мировоззрения, православного философского универсализма, рассматривающего взаимодействие богословия и научного знания. Его «христоцентрическое» понимание знания, т.е. признание «церковного разума» светоносной, создающей разум и регулирующей познавательные процессы силой, отвергало

принцип «автономии» разума. Поэтому размышления над пониманием «личности» приобрели для Зеньковского решающее значение. Центром его исследовательских и чисто человеческих интересов стал ребенок, его личность, поиск путей воспитания личности. Развитие личности не мыслилось им вне «благодатной помощи свыше», вне дара свободы и православного понимания решения проблемы добра и зла в человеке. В то же время его педагогические воззрения опирались на основательное знание детской психологии и философии образования. Эти составляющие его педагогического сознания были подобны двум берегам, ограждающим процесс решения проблем воспитания и обучения детей. Учитель никогда не стоит на том или другом берегу, он — в потоке педагогического процесса, а тех, кто не способен к духовному гуманистическому ощущению, кто не может вчувствоваться в идею Бога, он окрестил словами «окаменелое нечувствие». Этот уникальный подход к воспитанию человека позволил ему разработать целостную философско-психолого-педагогическую систему, равной которой по глубине гуманизма в XX в. мы не знаем.

В переломный момент истории России, в условиях революции 1917 г., В.В.Зеньковский обратился к разработке злободневной теоретико-педагогической проблематики. Это было вызвано задачей реформирования школьного образования как важнейшей части демократического обновления России, а затем, после октябрьского переворота — противоборством с ленинской идеей превращения школы в орудие диктатуры пролетариата и обусловленной ею моноидеологией. Плодом этого обращения к педагогике явилась книга «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918), которой открывается этот том, поразительно актуальная в нашу эпоху новых демократических преобразований. По мысли В.В.Зеньковского, суть идеала социального воспитания составляют общечеловеческие принципы солидарности и братства, на основе которых развивается единение и взаимопомощь различных социальных групп.

В зарубежный период своей деятельности В.В.Зеньковский написал и опубликовал ряд ярких произведений психолого-педагогического содержания, развернул оригинальную христианско-гуманистическую педагогическую систему, пронизанную искренним уважением к детской индивидуальности, признанием права ребенка идти неповторимым путем, ориентируясь в выборе цели на свои интересы, вкусы, пристрастия. Этот подход присущ таким его произведениям, как «Психология детства» (Лейпциг, 1924); «Курс общей психологии» (Прага, 1925); «Основы христианской философии» и продолжению этой работы «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (Париж, 1955); двухтомная «История русской философии» (Париж, 1948—1950), поднимающая историко-педагогическую проблематику; трактат «Русская педагогика XX века» (Париж, 1960); замечательные беседы с юношеством по вопросам духовно-нрав-

ственного совершенствования и полового воспитания «На пороге зрелости» (Париж, 1953), которые и сегодня являются образцом методической литературы такого рода. Отметим также и ключевые статьи ученого, заостряющие главные аспекты его педагогической системы: «Об иерархичности строения души» (Париж, 1929), «Проблема философской антропологии» (Париж, 1938), «Знание и вера» (Нью-Йорк, 1954) и др.

Своими трудами Зеньковский показал, что внутренняя динамика души школьника противится всякому принуждению, что лишь свободное ее движение приводит ребенка к энергетическому постижению истинно гуманной цели воспитания. В современной педагогике, утверждал он, идея свободы настолько укрепилась, что вне ее воспитания, ведущего к Добру, нет и быть не может!

В центре религиозно-педагогических идей В.В.Зеньковского — понятия личности и «первородного греха», рассмотренные в философско-педагогическом контексте как основная характеристика раздвоения познавательной силы в человеке, «раздвоения разума и сердца». От славянофилов, прежде всего А.С.Хомякова и К.С.Аксакова, он воспринял концепцию соборного воспитания «цельного человека», от В.С.Соловьева — понимание «всеединства» личности, от Н.А.Бердяева — идею влияния творчества на развитие индивидуальности и духовное восхождение личности и пришел к самостоятельному выводу об определяющем значении в деле развития и самореализации человека его внутренней религиозно-духовной и внешней моральной жизни, о необходимости в ходе педагогического процесса «одухотворения всего состава человека». Главное дело педагога, по его мнению, заключается в том, чтобы ученик мог найти себя и самостоятельно, руководствуясь бережными наставлениями учителя-пастыря, творчески преобразовать свой «природный состав», направляя к добру триединое существо: наследственность, социальность и духовность. Под духовностью Зеньковский в первую очередь понимал обостренное внимание развивающегося человека к религиозной сфере праведной жизни.

Сердцевину образованности человека В.В.Зеньковский обозначал богословским термином «пронизанность светом Божиим», а цель образования видел в стремлении педагога-подвижника и пастыря «просветить и осветить всю душу ученика». Эти идеи перекликаются с мыслями великих русских философов, таких, как Н.О.Лосский, С.Л.Франк, И.А.Ильин, П.А.Флоренский и др. В педагогическом этюде «На пороге зрелости» и в фундаментальном исследовании «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» В.В.Зеньковский наглядно показал, что процесс гуманистического воспитания — это «путь чистоты» развития личности. Он выступил против традиционной в педагогике трактовки цели воспитания как развития всех сторон личности в некой «гармонии». С его точки зрения человек устроен не гармони-

чески, а «иерархически», в последовательности телесного, душевного и духовного. Развитие внутренних сил ребенка неравномерно, а подчас и аритмично. Духовное начало в человеке первично, именно оно освещает и душу человека, и его тело, всю его «психофизическую жизнь». Духовное начало обуславливает «иерархическую конституцию» человека и является источником его индивидуальной неповторимости. Мы видим, что внутренняя природа развивающегося человека освещается В.В.Зеньковским иначе, чем это принято в современной психологии. Она раскрывается в русле идей христианской антропологии, которая, с его точки зрения, позволяет более глубоко уяснить характер педагогического творчества, вдохновить учителя на плодотворную практическую работу в школе, поскольку дает основание его вере в дитя.

Главная задача школы, убеждает В.В.Зеньковский, — духовно-нравственное воспитание детей. Современная школа, если и воспитывает, то лишь в той мере, в которой это нужно для реализации целей обучения. Христианин и психолог, он прекрасно чувствовал внутренний мир ребенка, жаждущий воспитательного влияния, и делал вывод: воспитание в школе первично, а обучение — вторично. Вторичные цели школа более или менее достигает, а вот то, что является главным — организация гуманного воспитательного процесса — это большинству наших школ далеко не по силам. Он считал, что по-настоящему цели обучения достигаются лишь в здоровом и радостном, воодушевляющем детей потоке воспитания. Обучение, по его мысли, — это корабль, который может идти к цели лишь в полноводной реке воспитательного процесса.

В своих трудах В.В.Зеньковский подробно исследовал проблему духовно-нравственного воспитания, т.е. развития в ребенке сил добра и свободы, причем осуществил он это как в педагогическом, так и в религиозно-педагогическом аспектах. Рассматривая проблему с педагогической позиции, он предлагал диалектически соединить учение Ж.-Ж.Руссо о «радикальном добре» детской природы и учение Канта о ее «радикальном зле» с христианским учением о ценности человека как «образа Божия» (добро) и о его греховности (зло). В православном сознании присутствует глубокое понимание человеческой ценности. Зеньковский показал, что «радость о человеке» рождается из ощущения благодатного бытия, образа Божия, света, в котором исчезают даже грех и ложь. Он считал, что путь нравственного воспитания в активном преодолении зла посредством раскрытия и укрепления учителем светлых духовных сил и устремлений школьника.

В.В.Зеньковский показал, что свобода духовно-нравственного самосознания личности ребенка не дана ему от природы, что ее следует целенаправленно формировать педагогическими средствами. Учитель-воспитатель, развивающий в детях такое важнейшее качество, как «восхождение к свободе», опирается на

внутренние духовные силы ребенка, на «дар Свободы», данный человеку Богом и помогающий ему обрести личную свободу, раскрыть свой творческий потенциал. Педагогическая задача заключается в том, чтобы творчески осуществлять поиск путей-методик соединения в душе ученика свободы с добром, с духовно-нравственными ценностями человечества.

Путь нравственного воспитания, согласно В.В.Зеньковскому, пролегает через «сердце», т.е. чувственную жизнь ребенка и его наставника, неотделимую от божественного основания мира. Нравственное воспитание связано именно с этим структурным элементом душевной иерархии. Зеньковский убеждает, что воздействие на сознание, этическое просвещение школьника, изучение предмета «Этика» и пр. не сделают ребенка нравственным. Дети часто совершают злые поступки, прекрасно сознавая, что творят зло. Это подтверждает, что источник зла значительно глубже, чем мы полагаем. Зло и добро всегда сосуществует, антагонистически предполагая друг друга. Свободная воля человека ведет его то по дороге зла, то по пути добра. Возможно, рассуждает Зеньковский, следует авторитарно пресечь аморальное поведение, запретив, ограничив детскую свободу... Но это, по его мнению, будет несомненно антигуманным и антипедагогическим действием, поскольку лишь в свободе человеческой раскрывается и зреет моральное добро, распрямляется человеческий дух, осуществляется развитие личности. Таким образом, делает он вывод, педагогическое решение одно — воспитывать «дар Свободы».

Педагогическая помощь в духовно-нравственном становлении личности крайне необходима. Минувя свободу, т.е. принудительно, императивно привести ребенка к добру не представляется возможным, а ведя ребенка к свободе, легко подтолкнуть его к антигуманным действиям, сведя к нулю всю предшествующую воспитательную работу. Как же сделать так, чтобы добрые поступки стали свободно выбранным детьми делом? Если педагог не найдет ответа на этот вопрос, то дальнейшее развитие ребенка, предоставленного свободе, пойдет спонтанно, а это может стать фатальным для нравственной сферы его души. В данном деле не помогут заученные правила поведения, наказания за проступки, искоренение дурных привычек, весь практикуемый массовый арсенал методов и приемов нравственного воспитания. Но и отказаться от главной задачи воспитания нельзя. В.В.Зеньковский справедливо отмечал, что такой «аморализм в педагогике» означает одно — отсутствие в наставнике любви к детям, подлинной заботы о них.

Попутно заметим, что в современных отечественных учебниках педагогики в главах о нравственном воспитании практически ничего не говорится о проблеме воспитания детей «к свободе» и через свободу, хотя очень много написано о воспитании в коллективе и через коллектив. Зеньковский считал, что тот воспитатель открывает в себе возможность руководить ребенком на пути

его нравственного развития, который глубоко и искренне верит в душу ребенка, видит в дитяти «образ Божий», населяет его внутренний мир образами подвижников, святых людей, личным примером учит бороться с темными силами, пустотой и суетностью в себе, т.е. учит идти по жизни путем истинной свободы. В руках такого воспитателя традиционные методы и средства воспитания станут новыми, действенными.

Нравственное воспитание можно осуществить лишь в социальной среде, в практике доброго общения, духовного единения. В.В.Зеньковский на первое место традиционно ставил воспитательную среду «семейной социальности», которую он характеризовал как «естественную» или «натуральную соборность». Это первичное соборное единение, по его мысли, духовно неустойчиво, двойственно. Поэтому в семье так часто проявляется зло. Высшее проявление благодатной для духовно-нравственного развития человека соборности он видел в православной Церкви, где «человеческая стихия» сочетается с силой божественной. Школу он мыслил органично связанной и с семьей, и с Церковью.

В.В.Зеньковский не видел возможности организовать соборность подобной нравственной силы в светских школах, где процесс обучения является доминирующим. Подвергая тщательному анализу состояние школьного дела в XX в., он пришел к заключению, что мечта осуществить духовно-нравственное возвышение личности через подобную школу является «социально-педагогическим утопизмом». Тех педагогов, которые ставили задачу воспитания детей «к свободе», но видели ее решение не в церковной благодатной соборности, а в школах-коммунах, домах свободного ребенка и т.п. (И.И.Горбунов-Посадов, Н.С.Дурылин, К.Н.Вентцель, С.Т.Шацкий, Л.К.Шлегер, супруги Н.В. и М.К.Чеховы и др.), он называл «романтиками в педагогике», считал, что их идеям не дано воплотиться в реальной жизни. По убеждению Зеньковского, связь школы с Церковью меняет весь ее строй. В этом случае не учебный план, а «план жизни» организует педагогический процесс, не учеба, а братское общение детей и воспитателей-учителей становится главной целью, увлекающей и детей и взрослых к добру, к духовно-нравственному самосовершенствованию, к верному решению проблемы детской свободы, добра и зла в развитии ребенка.

В книгах В.В.Зеньковского «Курс общей психологии», «Психология детства», «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», «Русская педагогика в XX веке» и др. основательно разработана проблема связи знания и веры в развитии школьника. Достоинством его педагогической мысли является то, что она опирается на основания христианской философии (Григорий Нисский, Иоанн Златоуст, Иоанн Дамаскин и др.), западноевропейской философии (Бергсон, Марсель, Гуссерль и др.) и психологии (Адлер, Пиаже, Фрейд и др.) XX в.

В восточной христианской церкви, по наблюдению В.В.Зеньковского, вплоть до XX в. было сохранено изначально целостное понимание мира. В западноевропейском сознании начиная с XIII в. целостность познавательного процесса (Фома Аквинский и др.) была рассечена. Знание о внешнем мире, о человеке и его образовании было сознательно отделено от веры, христианской религии. Восстановление связи веры и знания, разрушенной внецерковным мировоззрением, представлялось ему одной из ведущих задач «православного просвещения». Эту альтернативу он, как и большинство русских религиозных мыслителей, противопоставлял кризису секулярного западноевропейского просвещения, который виделся ему как кризис нецельного духа расколотого, расщепленного человека, с его односторонним рассудочно-логическим познанием, основанным на эмпирических гипотезах, подменивших понятие Бога «субстанцией вообще» и заменивших «сердечное созерцание» холодным наблюдением.

В России, по мнению В.В.Зеньковского, аргументированному в первом томе «Истории русской философии», такого разделения религиозного и научного мышления не происходило вплоть до конца XVIII в., да и в дальнейшем, вплоть до XX в., русская мысль оставалась связанной, говоря его словами, «со своей религиозной стихией, со своей религиозной почвой». С его точки зрения, история отечественной мысли до эпохи Петра Великого особенно интересна опытом связи веры и знания в деле воспитания и обучения человека. Идея нераздельности и неслияния веры и знания как мира божественного и человеческого — историческая основа педагогического сознания русского средневековья, сердцевина духовно-нравственного воспитания, источник гуманистической ее направленности.

Секуляризованное мышление влечет за собой разрыв обучения и воспитания, приводит либо к победе рационального, холодного и формального начала, если педагог отсекает веру, либо к уходу от реальности, неплодотворному восторгу, если он пренебрегает знанием. Мера знания и веры трудноуловима. Эту меру умели удерживать такие русские учителя-гуманисты, как Сергей Радонежский, Стефан Пермский, Епифаний Премудрый, Нил Сорский и др. В.В.Зеньковский показывает, что учителя Московской Руси владели умением за эмпирической реальностью видеть божественную, т.е. за материальной оболочкой — ее духовный свет. Такое целостное мировоззрение помогало им просвещать, т.е. учить, молодое поколение видеть этот духовный свет.

В.В.Зеньковский искал корни религиозности в сознании, внутреннем мире человека, теоретически осмысливал практику осуществления связи веры и знания в развитии личности. И сделал при этом некоторые весьма любопытные и поучительные выводы. Так, он констатировал, что научная сфера не в состоянии многое объяснить и дать правильное толкование «незримой музыке мира», все звуки которой сознание не воспринимает.

Но религиозно настроенная душа воспринимает их и уносится в «небесную даль», потому что содержание религиозной жизни составляет непостижимое искание безусловного. Таков идейный и психологический потенциал религии, образующей, по мнению В.В.Зеньковского, живую основу всех форм духовной жизни, в том числе духовной жизни личности школьника.

Интересен в данном случае и психологический аспект. Зеньковский считал, что наша активность имеет два регулятора — волевой и эмоциональный. Интеллект растет медленно как волевой аппарат. В системе психических сил сначала действует эмоциональный регулятор. Активность ребенка, помимо рефлекторно-импульсивной деятельности, вызывается его эмоциональными переживаниями. Эмоциональная насыщенность способствует развитию воображения, стимулирует развитие личности в целом.

Что происходит в актах познания, как осуществляется единение ума, чувства и воли и создается целостная «ткань» человеческой души в ее полном нравственном согласии с миром божественным и человеческим? По мнению Зеньковского, это происходит на основе обретения веры, свободной и светлой. В молитве, торжественной, эмоционально насыщенной обстановке, соединяясь с внешним миром (Церковью, семьей, общиной или артелью), человек многократно усиливает заложенное в нем социальное чувство. В его душевном мире отсекается все то, что вредно обществу и ему самому, поскольку молитва, как правило, произносится «о другом», а не о себе. Тем самым мысль выверяется и усиливается социальным и национально-народным содержанием. И, соединяясь в молитве с Богом, познающий соборно отсеивает все мелкое, второстепенное, выходит на уровень всечеловеческих ценностей, соединяет познание со своей индивидуальной эмоционально-волевой сферой. Тогда рассудок становится разумом, который учится повиноваться сердцу, и «сердечный разум» подчиняет и себя, и волю сердцу и совести.

В богословском труде «Апологетика» (Париж, 1957) В.В.Зеньковским, помимо тонкой защиты православной веры, глубоко освещена и проблема значения веры для умственного и духовно-нравственного самовосхождения человека. Основной тезис его гласит, что вера по своей таинственной природе вполне соединима со знанием, с культурой и особенно — с внерациональным знанием, гуманитарным, интуитивным, которое, согласно восточнохристианской традиции, он называет «знанием сердца». Он приходит к аргументированному выводу, что вера в Христа делает работу разума более «зрячей», дополняет разум в том, чего он своими ограниченными силами уяснить не может.

В.В.Зеньковский доказывал, что познавательная работа ума множеством нитей связана с внутренним миром развивающегося человека, с его душой, духом, эмоциями, влечениями и представлениями. Внутренний мир, «зрячее сердце» он считал оценивающей стороной познавательного процесса, а ум, мыслитель-

ные силы — его теоретической стороной. Поэтому, убеждает он, в школе следует не акцентировать внимание на формировании рационального мышления, а прежде всего ставить акцент на побуждении всего иерархического существа ученика к добродетельной жизни и боговдохновенной учебе, самообразованию. Таким образом, миропознание и богопознание рассматривается как единый процесс, причем богопознание является знанием об идеальных качествах человеческого существа, об истинных путях его духовно-нравственного самосовершенствования. В противном случае дух и ум человека становятся жертвой одностороннего развития.

В теории процесса обучения Зеньковского (дидактике) один из центральных терминов — «христоцентричность познания». В индивидуальном имманентном сознании школьника как бы разыгрывается трансцендентальная, надличностная битва, питаемая онтологической силой, «синергией» (благодатная помощь свыше), излучаемой верой, образом Божиим.

Для В.В.Зеньковского аксиоматичной является мысль, что ничто не может познаваться одним интеллектом. Онтологический смысл познания, согласно его религиозно-философско-педагогическому подходу, в движении духа школьника, охватывающего явление и проникающего в предмет познания, испытывающего чувство любви и к нему, и к самому процессу овладения новым знанием, опытом, чувством. К известным словам Евангелия от Иоанна «свет Христов просвещает всякого человека, грядущего в мир» Зеньковский добавляет: «Этот свет Христов формирует в человеке его «человечность» (humanitas)». Тем самым он значительно обогащает современное понимание педагогического смысла гуманного воспитания.

В.В.Зеньковский считал, что педагог должен открыть в себе способность сердечно и разумно, а подчас твердо и сурово руководить ребенком на пути его целостного развития. Учитель призван организовывать детско-взрослую жизнь, досуг и учебу в русле исторически сложившегося народного воспитания и православия, отражающих особенности национального характера, духовности, идеалов. Отличительной чертой такого учителя должно явиться глубокое, основанное на вере, сердечное понимание, широкое практическое и разумное применение основ народной эмпирии воспитания, православно-христианской антропологии и современной гуманистической педагогики, взятых в единстве и в ключе отечественного традиционного понимания педагогического процесса. Необходимо придать образованности педагогов учительско-пастырский вектор, развивать в воспитателе-учителе способность вести за собой молодых людей, быть примером и образцом подвижнической жизни.

Такой учитель, по глубочайшему убеждению В.В.Зеньковского, должен быть духовным организатором, побудителем чистой жизни детей и юношества, лидером молодежного движения, а не

просто специалистом, «справочником» в той или иной области человеческого знания, науки, учебного предмета. Учитель должен быть с пастырской печатью призвания и душеспасительными устремлениями как подвижник воспитания детей, просвещения молодежи в целом, наполнения их духовным светом. Не только в своих трудах, но и всей своей жизнью В.В.Зеньковский создал прекрасный образ подобного учителя-гуманиста.

С истинно гуманистических позиций В.В.Зеньковский решал сложнейшую философско-педагогическую проблему целелогаания воспитания. Одним из достоинств его подхода к решению этой проблемы было рассмотрение ее на широком историческом фоне, тысячелетнем временном поле российского образования. Он убеждал, что диалог с собственным прошлым позволяет черпать духовные силы для роста. Однако увлеченность лишь собственным культурным наследием таит в себе опасность истощения культурной почвы. В сочетании с открытостью мировой педагогической культуре, со способностью к диалогу культур она благотворна, разрыв же их ведет к обеднению русского образования. Одностороннее обращение исключительно к западноевропейской педагогике, говорит Зеньковский, развивая идеи славянофилов, искажает русскую образованность, низводит ее на ступень вечного ученичества, а опора лишь на святоотеческое педагогическое предание ведет к замкнутости, обеднению.

Выявляя характерные черты отечественного образования, исторически сложившиеся в России, он подметил, что наряду с открытостью и способностью к диалогу в нем сильна тенденция к закрытости, к опоре исключительно на свой предшествующий опыт, традицию. Одна из причин этой тенденции, по его наблюдению, в «языковой изолированности» мира русской культуры эпохи средневековья. Исторически сложившимися, традиционными языками церкви и школы у нас явились церковнославянский и древнерусский, а не латинский и греческий, как в Западной Европе. Он отмечал, что языковая изолированность была рождена не бедностью, а, напротив, развитостью и богатством древнерусского и его наследника — русского — языка, способного в переводах отразить достижения мировой философской и педагогической культуры.

Казалось бы, создание Кириллом и Мефодием славянской азбуки (863 г.), перевод основного корпуса богослужебных книг и школьной, прежде всего византийской учебной литературы на понятный каждому простому русскому человеку язык — несомненное благо. Обучение грамоте с первых шагов развития отечественной школы стало доступным широким слоям населения, а овладение элементарной грамотой открывало путь к обучению по книгам, «учению книжному», что, в свою очередь, вело к вершинам античной и христианской мудрости. Однако переводные книги далеко не полностью охватывали содержание тогдашнего общеевропейского школьного образования. Более того, долгое

время в русском культурном мире бытовало убеждение, что обучение на латыни, языке католической церкви, чуть ли не греховно. Значительная часть мировой школьной культуры (античной, схоластической, возрожденческой) в России просто не была востребована.

Однако именно благодаря этому в России сложилось убеждение в первичности святоотеческой традиции целсуполагания воспитания и вторичности интеллектуального образования. Духовно-нравственный элемент ставился неизмеримо выше школьного «внешнего знания» (грамматики, риторики, диалектики, математики и пр.), а этико-религиозные проблемы разрешались в рамках «парной» педагогики (духовный отец, послушник) и «соборно», т.е. в церковном единении. То, что было утеряно в секуляризованной культуре Западной Европы, в России пустило глубокие и живые корни. Эту особенность, а именно обостренное внимание к религиозной сфере жизни, к сфере абсолютного, вечного, к опоре на духовность, духовно-нравственное воспитание подрастающих поколений, В.В.Зеньковский считал существенной чертой-константой русского образования. В этом понимании он не был одинок. Так, например, Л.П.Карсавин, Н.О.Лосский, С.Л.Франк и многие другие русские философы и педагоги считали существенной чертой русского духа именно религиозность.

По мысли В.В.Зеньковского, обостренная духовность тесно связана с таким явлением русской культуры и образования, как религиозная настороженность. Это качество сложилось исторически, развившись в XX в. в идеологическую настороженность и нетерпимость к инакомыслию. В.В.Зеньковский напоминал, что Русь приняла от Византии христианство во время обострения отношений между восточной греческой и западной латинской церковью. Разделение христианской церкви на католическую и православную («схизма») произошло в 1054 г. В России отрицательное отношение к «латинянам» становится устойчивым, традиционным, проникает глубоко в сознание и душу русского человека. Когда Византия, гибнущая под ударами мусульман турок-османов, на Флорентийском соборе (1439) заключила «унию» с католиками, русское православие стало настороженно относиться и к византийскому культурному влиянию, замкнувшись в рамках святоотеческой традиции духовно-нравственного воспитания и религиозного образования.

С понятием «духовность» В.В.Зеньковский связывал идею «соборности» воспитания, выдвинутую еще в середине прошлого столетия славянофилами. «Соборность» понималась им как особая воспитательная среда и средство сохранения духовности как интегрального качества русского человека, как путь формирования цельной личности, образованной и телесно, и душевно, и духовно, как духовное единение индивидуумов на основе взаимной христианской любви друг к другу и абсолютных всечеловеческих ценностей. Само слово это чисто русское и как понятие

вошло без перевода в мировую философию и педагогику. Соборное образование мыслилось им как религиозно-православное, ориентированное на гуманное развитие человека сообразно духовным абсолютным ценностям: нравственное добро, красота, душевность, совестливость, правда-истина, достоинство, честь и т.д.

Проблему соотношения цели воспитания, веры и знания Зеньковский разрабатывал тонко и диалектично. В этом вопросе он исходил из философско-педагогических идей корифея русской религиозной философии В.С.Соловьева. Развитие личности виделось им как движение к цели воспитания, а способность к религиозному восприятию как высшая цель для всех.

Движение к этому состоянию, осуществляемое в духовном обществе, в церковной сфере «соборно», есть движение воспитателя и воспитанника к цельности личности, открываемой свободным отношением разума к религиозному содержанию. Такое целеполагание определяло подход к содержанию и воспитательной направленности образования. Центром научного знания является факт, составляющий эмпирическое содержание науки. Центр философии, определяющей общие принципы, составляют общие идеи. В центре теологии — богословия — царит Абсолют. Задача, как она представлялась Зеньковскому, продолжающему логику рассуждения В.С.Соловьева, заключалась в том, чтобы ввести религиозную картину мира в форму разумного свободного мышления. Цельное знание восходит к религиозной вере, связывающей мир человека, мир видимый с божественным невидимым миром, являющимся нам в символических образах и знаках, мистически. Религиозное и есть связующее. Универсальный синтез науки, философии и религии, как мыслили В.С.Соловьев, П.А.Флоренский, В.В.Зеньковский и другие русские религиозные философы, должен в конечном итоге привести к «внутреннему единству» умственного мира, а «цельное знание» вместе с творчеством в перспективе исторической жизни человечества должно послужить основой для «цельной жизни». Если, вслед за В.В.Зеньковским, рассматривать диаду В.С.Соловьева («цельное знание» — «цельная жизнь») как некую транскрипцию «Царства Божия», то надо, видимо, согласиться, что цельная жизнь мыслится ими не как преобразование свыше, а как высший фазис исторического развития в духовном совершенствовании человека.

Предпринятый В.В.Зеньковским поиск путей связи веры, знания и целостного развития духовного мира школьника соединил проблему целеполагания воспитания с идеей иерархической структуры личности. Диалектика иерархической структуры личности весьма существенна для понимания Зеньковским целей и задач воспитания. Об этом красноречиво свидетельствует его критика устоявшейся в педагогике идеи о гармоническом развитии личности, которую он, как мы уже говорили, считал ошибочной, поскольку, по его мнению, она основана на функциональном подходе к человеку. Однако, замечал он, функциональ-

ное развитие не может дать цельного образа всех сторон человеческого существования, сосредоточивая задачи воспитания на «периферии личности». Но ее целостное формирование и характер, напротив, определяются духовным развитием человека. Не приспособление ребенка к жизни (функциональное, социальное) должно составлять цель гуманистического воспитания, настаивал В.В.Зеньковский, а развитие в нем сил добра, установление внутреннего равновесия, самообновления и самосовершенствования его духовного мира. Именно такое понимание заложено в вопросе о целостной педагогике и целостной школе.

Педагогическая среда всех образовательных учреждений должна быть окутана живительной атмосферой высокой духовности и нравственности, должна быть построена на человеколюбии, народности, вере в то, что в ребенке сияет образ Божий и поэтому вполне реальна возможность безграничного и неповторимого его совершенствования. Школа «цельной жизни» столь же необходима родителям и учителям, как и ребенку. Учитель в глубине своей души понимает, что его личный смысл жизни, его служение народу и человечеству, его спасение — в счастье детей, а счастье детей — в их готовности к одухотворенному физическому и умственному труду, к тому, чтобы достойно нести свой «крест».

В этом плане В.В.Зеньковским был поставлен и теоретически решен вопрос о взаимодействии Церкви и школы, к которому он уделял принципиальное значение. В то же время он предупреждал от упрощенного понимания процесса этого взаимодействия. Речь у него идет не об административном подчинении общеобразовательной школы духовенству и даже не об усилении в ней религиозного преподавания, а о ненасильственном, глубинном, «внутреннем воздействии» православной Церкви на образовательное учреждение в целях гуманного воспитания «к духовной свободе».

В качестве примера он ссылается на опыт религиозного воспитания в российской дореволюционной гимназии, хорошо ему знакомой по личному опыту: «У нас было очень хорошее преподавание Закона Божия, мы все обязательно ходили в церковь, и в первые годы своей гимназической жизни я оставался верен тому религиозному одушевлению, которое было у меня с детства. Когда, на 15-м году жизни, я утерял веру, то причины этого, как мне это ясно теперь, лежали в той глубокой двойственности, которая духовно окружала меня в школе, хотя и не сознавал ее. Официально школа была верна религии, но по существу все то, что шло в душу от школы и благодаря ей, вводило душу на пути внерелигиозного миропонимания»*. Таким образом, по глубочайшему, выстраданному убеждению В.В.Зеньковского, школа должна не внешне, а именно внутренне, через просвещенную организацию свободного духовного воспитания, усвоения и накопления детьми религиоз-

* Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Приложение. Церковь и школа. — М., 1993. — С. 159—160.

но-духовного опыта, быть связанной с Церковью. Такая школа может быть создана лишь самими верующими, в рамках церковной общины, в атмосфере «правильной жизни», целостной, а не секуляризованной культуры.

Как педагог-гуманист В.В.Зеньковский понимал, что подобная школа — дело будущего, что она, до боли зависящая от характера современной социальной жизни, требует особого духовного кислорода, что она может возникнуть лишь на «островках целостной жизни», где не будет «современной разорванности» отдельных сфер человеческого бытия.

Несомненно, В.В.Зеньковский значительно обогатил наше понимание педагогического смысла гуманного воспитания. Его талантливые творения, написанные им вдохновенно и проникновенно, сегодня особенно необходимы российскому учительству. Пожалуй, никто в XX в. с такой силой и научной достоверностью, так вдумчиво и детально не разрабатывал психолого-педагогические проблемы духовно-нравственного и религиозного воспитания, в том числе сложнейшую задачу грядущего столетия — связи веры и знания в развитии ребенка, его духовного восхождения к целостной личности и «цельной жизни». Он обращает внимание родителей и учителей на то, что центр жизни ребенка составляет чувство, эмоциональная сфера — его духовное «сердце». Воспитание чувства свободы и добра способно придать педагогическому процессу начало жизни, а «внешнее» сделать достоянием «внутреннего» мира развивающегося человека.

Долгое время для российского учителя были крепко заперты двери в область православного учения о воспитании добродетельной личности, о сущности добра и зла в человеке, об иерархической структуре телесного, душевного и духовного, где духовное является верховным. Так цепко держалось монопольное право на сугубо материалистическую педагогику, что не только избранных произведений В.В.Зеньковского, а вообще ни единой его книги в советской России не было.

Читатель, вам предстоит вступить в сложный, увлекательный и далеко не однозначный мир психолого-педагогических идей замечательного педагога современности — Василия Васильевича Зеньковского.

*В.М.Кларин,
В.М.Петров*



**Каждая
личность
должна
найти
свой
путь...**

Искренне благодарю Вас за предоставленную мне возможность ознакомиться с материалами будущей книги из Антологии гуманной педагогики, вобравшей в себя удивительно глубокие, мудрые мысли, рассуждения по самым разнообразным проблемам философии, психологии, педагогики, высказанные В.В.Зеньковским в различные периоды его жизни. Безусловно, это человек энциклопедически образованный, искренне радеющий за духовное, нравственное и физическое здоровье будущего России — ее детей.

Книга очень нужная и полезная для многих, ибо она не может оставить никого безразличным к проблемам, поднятым на ее страницах. Эти проблемы волнуют сегодня учителя и преподавателя высшей школы, представителей многих направлений науки, родительскую общественность. Поражает актуальность и удивительная свежесть многих положений и рассуждений В.В.Зеньковского.

Определяя задачи и пути социального воспитания, он утверждает, что воспитание должно отвечать на запросы времени и подготовить людей нового склада, с иными навыками, с иными понятиями. Школы и другие организации воспитания должны готовить не только образованных людей, не только дельных работников, но и граждан, способных к общественной работе, воодушевленных идеалами солидарности. Определяя место школы в жизни государства, В.В.Зеньковский утверждает, что именно школа — истинное орудие социального прогресса общества, а его настоятельные рекомендации быть очень внимательными к проблеме формирования у учащихся социальной активности, «вкуса» к социальной деятельности, социальному общению, воспитанию духа солидарности, способности подняться над личным, эгоистичным, актуальны для нас как никогда.

Идеал социального воспитания для В.В.Зеньковского — дух солидарности и братства, единение и взаимопомощь различных социальных групп — основывается на его представлении, что социальные противоречия — не суть основы общества, но результат его развития.

Здесь есть предмет для раздумья социологам, политологам, педагогам. Да разве только им? Это серьезное предупреждение многим из нас, как-то очень быстро согласившимся с тем, что главное предназначение школы в обучении и, пожалуй, в нем только.

Не поэтому ли, наряду с другими причинами, на Россию наступает время «политической апатии и политической развращенности»?! Всем

миром мы должны противостоять этому «явлению». Трудно? Несомненно... ибо отсутствует не только четкая концепция воспитания (это мы способны одолеть), но и нет четкого определения общественно-экономической формации сегодняшней России.

Из других проблем, поднятых В.В.Зеньковским, многим будут импонировать его раздумья о гуманной педагогике, об этическом плюрализме, совершенно обязательном для педагога. Каждый из нас должен понять и помнить, что люди не идут в своем развитии одним и тем же путем. Каждая личность должна найти свой путь, свою идеальную форму, обретению которой очень бережно должны содействовать все взрослые, окружающие ребенка. Видеть своеобразие каждой детской души, очень изменчивой, нежной и хрупкой — высший дар Учителя. Своими рассуждениями об эмоциональной сфере В.В.Зенковский подводит нас к пониманию того, что именно она — основа индивидуальности, требующей к себе очень бережного отношения. Индивидуальность не может формироваться вне свободы, а значит — необходимо зажечь душу ребенка идеей свободы.

«Вне развития свободы нет смысла в воспитании, оно превращается в подавление личности и унижение ее». Кто может возразить здесь автору? Но как часто свобода ставит человека перед дилеммой добра и зла... Как обеспечить связь свободы именно с добром? Какой мерой можно измерить это соотношение? Глубокие, тонкие, проникнутые верой в человека и очень актуальные для нас сейчас рассуждения В.В.Зеньковского по этому поводу зовут нас к раздумью и поиску ответа на возникающие вопросы.

Абсолютно очевидно — все размышления В.В.Зеньковского по вопросам воспитания ведутся с позиции религиозной педагогики, но это не может никак умалить их достоинства. Тем более, что многие морально-этические нормы, утверждавшиеся в нашей педагогике, — не что иное, как постулаты мировых религий. Кроме того, обращение к вере многих молодых людей требует от нас знаний и философских основ христианства, и взгляда церкви на «проблемы воспитания в свете христианской антропологии».

Все это требует от каждого из нас не только глубочайших знаний, но и глубочайшего такта, который являет В.В.Зеньковский каждой своей строкой.

Как же богата Россия талантами! Спасибо составителям данного тома, открывающего многочисленным читателям еще один талант, имя которому — Василий Васильевич Зеньковский.

Заслуженный учитель школы России
М.А.Камлева

ПЕДАГОГИКА

При изучении курса педагогики перед нами все время будет стоять двойственная цель — с одной стороны, нам необходимо познакомиться с настоящим положением педагогической мысли, с другой стороны, нужно все время отдавать себе отчет в исторической перспективе движения этой мысли. Методы и предпосылки педагогики требуют анализа и оценки по существу, но лишь при учете исторических условий в их развитии можно правильно их оценить.

Так, вера в устрояющую силу разума, в прогресс, вера в школу, все, что может быть обобщено под одним термином *просвещения*, очень сильно захватило научную мысль в XVIII и XIX веках и оставалось в ней в достаточном объеме до сих пор. Правда, уже в конце XVIII века это течение получило сильные удары сначала со стороны *романтического* направления, а затем и чисто религиозного, но и до сего времени остается сильным то направление, где религии противопоставляется не ее отрицание, не чистый атеизм, но вера в то, что можно без Бога устроить жизнь. Чистый атеизм легко соединяется с равнодушием и потому особой творческой активной силы не имеет, но атеизм, оплодотворенный гуманизмом, стремится вытеснить христианство и иногда успевает в этом.

В настоящее время борьба двух этих сил чрезвычайно заострилась. Эти полюса можно охарактеризовать как две культурные ориентации, обладающие творческими порывами, и в борьбе этих ориентаций наиболее отстают педагогика. В ней мы наблюдаем или наивное сочетание религии и гуманизма, или чистый педагогический натурализм, веру в естественное природное раскрытие души как бесконечной возможности. В научном творчестве мы встречаем людей, которые сочетают личную религиозность с религиозным безразличием в научной установке; другая группа или пытается подменить настоящую религию ложной и в зависимости от этого строить научную установку, например коммунизм, или же пытается создать объективную науку, безотносительную к какой бы то ни было религии. Однако в педагогике положение иное: религиозные мотивы хотя и сохраняют свое значение у многих педагогов, но они в общем имеют на педагогику малое влияние — так, по крайней мере, было до сих пор.

Мы полагаем, что должен наступить новый период, который будет эпохой христианской педагогической мысли и практики, хотя именно в педагогической деятельности христианизация

мысли особенно трудна, так как она неминуемо должна выйти из рамок теории в практику и жизнь. <...>

По существу, сочетание обеих тем вовсе не трудно, но в историческом своем развитии эти два мотива почти всегда вместо синтеза вступали в соревнование, развивались, обособляясь один от другого, и тем создавали в жизни неполноту и односторонность. Смысл воспитания заключается в том, чтобы развить и укрепить находящиеся в душе ребенка силы; необходимо душу освободить от страстей, помочь ребенку в раскрытии образа Божия в нем. Христианство возвышается над миром, но не уходит от него и почитает своим долгом бороться в мире за доброе против злого. <...>

Отсюда, из этих мыслей, как их следствие, явилась вера в исключительное влияние школы. <...>

Руссо как главный вдохновитель новейшей педагогики таит в себе типичную двойственность. С одной стороны, после него окончательно система воспитания строится на изучении природы ребенка, что, конечно, вполне соответствует духу христианства с его высокой оценкой детства. Но именно в отношении религии и, в частности, ее места в воспитании Руссо является представителем внехристианского направления. Этот отрыв от христианства связан со всем «просвещенчеством».

Двойственность направления, обнаружившаяся у Руссо, донныне не исчезла в педагогике. <...>

В идеях Руссо настойчиво и могуче проявился педагогический натурализм: и в его неверном отрыве от всего освещения воспитания ребенка данными религии, и в его верном стремлении опереться на ребенка, в его доверии к силам ребенка. <...>

Школу нужно строить так, чтобы, опираясь на натуральные данные в душе ребенка, развивать в нем высшие силы. В детях есть много первоизданной красоты, в них есть отблеск рая. Те, кто близко соприкасаются с детьми, видят необычайную детскую чистоту и открытость, сознавая, однако, что мы должны охранять детей от оскудения в них духовных богатств.

Особенность педагогического натурализма, при регуляции воспитания на основе естественных движений ребенка, заключается в отрицании действия Бога при созревании ребенка. <...>

Совершенно бесспорно, что нужно освободиться от интеллектуализма², нужно дать простор активности ребенка, но это еще не есть раскрытие личности ребенка. <...> Неправильно, когда школа хочет всему обучить ученика — лучше оставлять учеников кое в чем голодными. Пробудить в них чувство умственного голода — это значит оставить детям жажду искать дальнейшего. Если школа и помогает интеллекту, то нельзя забывать того, что интеллект может во многом сам выбраться на свой путь. При развитии интеллекта участие взрослых, по существу, гораздо меньше, чем при развитии других сил души.

В большинстве случаев школа не поспевает за ходом интеллекта. Громадное упущение в школе — это то, что *организация внут-*

ренного мира остается без всякого внимания. Должен быть восстановлен идеал целостности воспитания, чтобы оно охватывало всю личность ребенка, должна быть одновременно с этим восстановлена иерархия педагогических ценностей. Развитие ума путем обогащения его определенным материалом *должно занимать второе место*, нельзя и не нужно знать ученику «все». Нужно развивать свои умственные силы и умение ставить и разрешать вопросы, которые ставит жизнь. Не нужно подготавливать интеллект, а нужно лишь следовать за ним, отвечать на его запросы.

Школа, не соблюдая этого, скорее притупляет детей, так как не дает развиваться другим их сторонам. Школа в таком случае не расширяет, а суживает интерес — дитя в школе, действительно, очень часто не растет духовно, а слабеет. <...>

Как мы видели выше, три мотива определяют развитие педагогической мысли. Первый — это идеи Руссо, идеи педагогического натурализма, обращающего внимание главным образом на природу ребенка. Научно-психологический подход Гербарта¹ к педагогике и работы его последователей, новых психологических школ являются содержанием второго мотива. Третий мотив — это социальный, развитием которого было создание трудовой школы².

Все эти мотивы могут быть реципированы христианской мыслью: учение о ребенке и внимание к его природе вполне отвечает христианскому отношению к ребенку; научно-психологический подход, будучи нейтральным по своей природе, вполне может быть воспринят христианской мыслью, так же как и третий социально-психологический мотив, утверждающий, что воспитание не может быть отделено от жизни. <...>

Мысль Руссо о раскрытии индивидуальности сохраняет и в христианстве чрезвычайное значение — это задача раскрытия образа Божия в человеке. Образ Божий не лежит на поверхности индивидуума, и потому раскрытие его предполагает известные ступени. Раскрытие образа Божия является общей и главной целью воспитания. Однако раскрытие индивидуальности не покоится непременно на *началах натурализма* так, как его представляют себе Руссо и его сторонники. Натурализм исключает то, что скрыто в душе ребенка или что может в ней явиться в результате духовного искания, натурализм характерен своим рабством перед фактом, перед природой, как она дана. Поэтому с христианской точки зрения мы можем вместо узких начал натурализма сформулировать задачу воспитания широко: воспитание ставит себе целью не только считать с природой ребенка, как она дана в опыте, но и содействовать раскрытию того, что заложено в него Творцом. <...>

Нужно помнить и то, что природа ребенка, как она дана в опыте, может иметь в себе дефекты, извращения («греховность»), и думать, что дефекты не нуждаются в исправлении или же могут сами собой исправиться, — наивно. Таким образом, приходится вскрывать в душе ребенка и то, что не имеет прямого отношения к жизни на земле. <...>

Другой мотив Руссо — предоставление свободы ребенку — тоже может и должен быть христиански усвоен и переработан. <...> Свободу нужно, по слову Гете, завоевывать каждый день. В духовной жизни воспитание к свободе — самая трудная вещь, нужно, чтобы человек овладел своим силами. <...> Но само собой разумеется, что свобода должна быть соразмерна возрасту, т.е. представлена в той мере, в какой человек владеет своим разумом.

Мотив целостной школы также очень важен для христианства, и мы всецело разделяем борьбу против интеллектуализма. Забота только о развитии разума часто бывает источником душевных искривлений и заболеваний. Заботой педагога прежде всего является воспитание души в целом, — мы бы это назвали педагогическим эмоционализмом.

Это, конечно, не означает сентиментализма, ибо не имеет виду развитие только сферы чувств, но развитие всей эмоциональной сферы (ее проявления, ее глубины), ибо чувства суть лишь симптомы тех процессов, которые совершаются в душе. Нужно еще духовно созреть, чтобы чувства помогали человеку понимать и правильно оценивать жизнь, ибо от здоровья чувств зависит духовное здоровье человека. <...>

Развитый духовно человек — не тот, кто только понимает, но тот, кто и правильно оценивает и верно действует. <...>

Эмоционализм стремится не к развитию чувств как таковых, но к развитию того, симптомом чего являются чувства, к развитию индивидуальности в ее творческой глубине. <...>

Религиозная сфера обнимает все не так, как пронизывающий все ум (и объединяющий именно в силу своей способности пронизывать), но как действительный центр. Она должна по природе своей занимать центральное место, ее функция центрирующая. Чувство целостности не есть что-то идеальное, но есть бытие, переживание его как истины. И целостная школа поэтому без религиозного воспитания невозможна, так как религия есть основная центрирующая сила, все объединяющая.

Последний мотив целостного воспитания — это задача школы связать воспитание ребенка с устроением его жизни, чтобы воспитание вело его в жизнь, а не уводило от нее. Школа должна помочь построить лучшую жизнь, а не просто технически овладеть той жизнью, которой мы обычно живем. Этот мотив педагогического идеализма и конкретности очень важен. <...>

В системе педагогики вопрос о цели воспитания является, конечно, главным. Нельзя воспитывать, не сознавая цели воспитания. Наше вмешательство в жизнь ребенка имеет смысл лишь в том, чтобы помочь раскрытию образа Божия в ребенке и устранить все то, что замедляет это раскрытие. Кроме нашей помощи ребенку в нем действует, конечно, и Господь, ибо душа сообразна Богу, Который каждого любит как Отец и о каждом заботится. Раскрытие образа Божия, становление внутреннего человека — это есть то, помочь в чем и должно воспитание. Если дитя не под-

вергается воспитанию, то оно, пользуясь свободой неразумно, может сделать непоправимые ошибки в устройении своей жизни. <...>

Таким образом, обе задачи (воспитание в вечной и в земной жизни) должны быть правильно сочетаемы и должны образовывать единую, целостную задачу воспитания.

Формулируя так задачу воспитания, мы сейчас же должны дополнить ее тем, что путь воспитания есть подготовка к свободе во Христе. <...>

Дар свободы связан с образом Божиим, пребывающим в человеке. Свобода в натуральном порядке дана каждому, но она не имеет самого ценного, что есть в свободе — внутренней связи ее с добром, с правдой, — наша свобода есть свобода и к добру, и к злу. <...> Если этот вопрос рассматривать глубже, то мы придем к выводу, что тварь⁷ и свобода соединены лишь при Богообщении, т.е. при действии благодати само их совмещение есть факт, и это значит, что свобода одновременно нам дана как путь и задача — поскольку для ее усвоения необходимо пребывание в Боге. <...>

Учитывая все сказанное, обратимся к педагогической стороне проблемы свободы.

С одной стороны, нам часто кажется, что детям нужно дать свободу, но при условии зоркого наблюдения за ними. Последнее приводит обычно к тому, что внутренние пути, по которым идет овладение свободой, заменяются внешним надзором и проистекающими из этого последствиями. Это течение очень сильно в педагогике, и этим, конечно, нарушается свобода в принципе. Это внутренне неверно, это измена тому, что нам говорит Господь. <...>

Задача педагогики в том, чтобы подвести дитя к *свободе*. Дети понимают свободу лучше, чем взрослые, и дети не имеют перед собою маленьких задач — все предпринимаемое ими для них большое, и так они все переживают. <...>

Христианское воспитание состоит в усвоении дара свободы. Если должны быть ступени на этом пути (ибо было бы насмешкой над ребенком 4-х лет предоставить ему ту же степень свободы, что и в 14 лет), то все же они должны развивать сознание свободы, чувство ответственности и умение владеть своей свободой. Повороты во внутреннем усвоении свободы для ребенка происходят только тогда, когда он чувствует и видит в жизни равенство себя и всех окружающих пред лицом Бога. Поэтому воспитание к свободе дается через христианскую жизнь, а не через одно усвоение идей о свободе. Очень часто мы в детях наблюдаем такое раздвоение между миром идей и целостной жизнью. Для них отвлеченные правила, идеи, не воплощенные в жизни, не подкрепленные и не реализованные ею, остаются только абстрактными правилами. Отсюда видно, что воспитание к свободе не должно идти по линии близорукого интеллектуализма, но должно быть связано с жизненным опытом ребенка. <...>

Обратимся к третьему существенному пункту в системе педагогики — это учет в педагогической практике принципа иерархи-

ческого строения человека. Человек построен иерархически в соотношении его сил и свойств, но Богом установленная иерархия была нарушена грехопадением, и развитие человека есть лишь восстановление нормальной иерархии сил. Норма, заложенная в нас, ныне предстает как задача и путь, и роль воспитания заключается в том, чтобы подвести дитя к внутренней жизни, к работе над собой, к овладению даром свободы.

Этот путь бесконечен, именно поэтому воспитание не может дать ничего законченного — оно лишь открывает путь и учит идти им. <...> Поэтому необходимо, чтобы в ребенке всегда было стремление идти вперед к совершенству.

Наиболее трудный вопрос при восстановлении нормальной иерархии сил — это вопрос тела и пола. Как мы видели, в психологии пол не исчерпывается только *половой жизнью*, так как кроме этого есть еще *жизнь пола*, есть *глубина пола*, заключающая в себе творческой огонь. <...>

Этот вопрос в воспитании — насущный. Именно здесь дети совершенно беспомощны, и помощь взрослых здесь нужна больше, чем где-либо. Если мы не научим детей каким-нибудь предметам — физике, естественной истории, математике, это, конечно, плохо. Но если мы не укрепим детей одолевая искушения пола — то это может окончиться катастрофой. Однако здесь нужно соблюдать величайшую осторожность: сдва ли мы можем помочь детям при помощи «сексуального просвещения», часто этим можно разбудить чувственность и направить внимание ребенка в сторону половой жизни. Вернее и правильнее давать исход жизненной энергии в других направлениях. Нужно только помнить, что разные половые катастрофы, столь неожиданно происходящие в этот бурный и опасный период, требуют особенно внимательного наблюдения за детьми. И если даже происходит что-либо непоправимое, то нужно помнить, что непоправимое в натуральном порядке поправимо в порядке благодатном.

Рядом с вопросами пола стоит вопрос о наилучшем устройении внутреннего мира подростка и путей его душевной жизни. Нужно помочь каждому найти свой «технический оптимум», т.е. условия наилучшего и гармонического раскрытия личности. Важно «угадать» дарование ребенка, почувствовать его тип, сгладить дурную наследственность, укрепить слабые стороны, ограничить резкие.

Может быть, что какое-нибудь *явное*, но небольшое дарование может погубить и заслонить большое. Например, капля сценического таланта, дающая быстрые результаты, может увлечь ребенка в сторону от присущего ему в гораздо большей степени таланта научного. Но последний требует сил для разработки и времени для получения результатов и, благодаря этим обстоятельствам, может быть отстранен, а сценический талант будет предпочтен, хотя и не умышленно. В этом отношении задача воспитания очень трудна. Нужно, чтобы ребенок воспитался в известного рода смирении, чтобы он не брал на себя задачи, которые ему не под силу.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ, ЕГО ЗАДАЧИ И ПУТИ

...Нынешнее состояние русской общественности грозно и страшно. Не будем останавливаться на том, откуда у нас такое слабое развитие духа солидарности, а спросим себя, что можно

NB *На рубеже веков особенно четко проявляется созвучность идей и взглядов В.В.Зеньковского современной педагогической мысли.*

Отрицательные стороны нашей действительности, ломающие судьбы людей любого возраста, конечно, уродуют и ростки новой жизни, деформируют душу ребенка. Беспризорные в буквальном и переносном смысле, дети сегодня, как и при жизни Василия Васильевича, требуют особого внимания и заботы общества.

Видимо, именно сейчас нам наиболее близко и понятно творчество, педагогический поиск В.В.Зеньковского — человека, прожившего несколько исторических эпох: от России парового двигателя и пережитков крепостного права до России атомного века, осваивающей космические просторы. XX век — век борьбы человека за выживание во враждебной социально-биологической среде. И не странно, что, переживая катаклизмы нашей общей непростой судьбы, он часто ду-

сделать для подъема его и для борьбы с отрицательными сторонами нашей общественности? Для этого открывается только один серьезный и многообещающий путь, — действовать через реорганизацию воспитания. Воспитание должно отвечать на запросы времени, должно пойти навстречу нуждам жизни и готовить людей нового склада, с иными навыками, с иными понятиями. Это углубление воспитания заключается в том, что школа (как и другие органы воспитания, конечно) должна взять на себя задачи социального воспитания, должна готовить не только образованных людей, не только дельных работников, но и граждан, способных к общественной работе, воодушевленных идеалами солидарности. Мы ждем поэтому не только расширения школы, не только тех реформ, которые обеспечат общедоступность и единство школы, но мы ждем и внутренней реформы школьного дела, его углубления и приближения к жизни. Школа должна стать носителем высших идеалов общественности и истинным орудием социального прогресса...

Весь XIX век в педагогике шел, как известно, под знаком индивидуализма; он боролся с теми течениями в педагогической мысли, которые стремились к установлению одного общего идеала человека, общего плана образования. Рост педагогической мысли привел к

мал о будущем российского народа. А будущее — это, конечно, дети.

Строя свой педагогический путь за пределами Родины, Василий Васильевич в детях-беженцах, потерявших близких, перенесших потрясения гражданской войны, которым надо было помочь залечить душевные раны, видел частичку завтрашнего дня России.

На руинах революционного «обновления» единственным спасением могла стать православная педагогика. Духовная природа личности наибольшим образом раскрывалась через христианское учение о человеке. Стремление объединить все и вся в добре, где главная тема воспитания есть тема спасения (мира, страны, души), Зеньковский стремился изнутри преобразовать все педагогическое дело религиозным осмыслением бытия.

Большое внимание уделялось в творчестве педагога-гуманиста вопросу добра и зла в человеке. Нельзя воспитывать злом, оно порождает в душе ребенка темные силы. Мне очень близко убеждение Василия Васильевича: верить в доброе в своем воспитаннике, в сохранение образа Божия в каждом человеке, направлять его душу к светлой дороге правды и созидания.

признанию того, что всякая программа должна приспособляться к личности ребенка, должна вообще индивидуализироваться. Но помимо этого принципа индивидуализации образования и воспитания, педагогическая мысль все более уясняла то, что нет и не должно быть одного общего идеала воспитания, что каждая личность имеет свои индивидуальные особенности, свой путь индивидуального развития. Культ индивидуальности, развиваясь все дальше, доходил уже до крайности и ставил под вопросом необходимость самой школы, как общей организации образования, одинаковой для всех питомцев школы. Индивидуализм в педагогике неизбежно переходил в педагогический анархизм, имевший большой успех у нас в России благодаря обаянию Л.Н.Толстого.

Но это индивидуалистическое течение в педагогике, ставившее в центре всего ребенка и его индивидуальные запросы, неизбежно вызывало реакцию, — и среди различных педагогических течений, которые были обусловлены этой реакцией, одним из наиболее интересных было направление, известное под названием социальной педагогики. Это течение, развивавшееся серьезнее всего во Франции, Германии и Америке, отдавая должную дань индивидуальности ребенка и считаясь со всеми его особенностями, отказывалось видеть в ребенке центр тяжести, но переносило свой взор на ту социальную среду, в которой развивается дитя. Индивидуальность никогда и нигде не развивается изолированно, и если мы искусственно сосредоточимся на ребенке, то воспитаем его не изолированно от социальной среды (что совершенно невозможно), но воспитаем в нем эгоиста, пользующегося всеми благами социального раз-

вития, но всецело погруженного в свои собственные задачи. Не говоря о том, что правильное моральное развитие предполагает не эгоистическую замкнутость в себе, а одушевленное служение другим людям, обществу, но и, помимо этого, видит центр педагоги-

ческого дела в ребенке, — это значит искусственно уходить от жизни. Жизнь всегда и везде социальна, она знает не отдельных людей, а их живую и целостную совокупность, и только в этой живой и целостной сокупности развивается отдельный человек. Организация воспитания должна соответствовать действительности, — ведь смысл сознательной организации воспитания означает только одно — что то бессознательное, случайное воздействие общества на детей, которое имеет место в обществе, должно стать сознательным и планомерным. Следовательно, организация воспитания должна исходить не от отдельного ребенка, а от социального целого, от того социального взаимодействия, которое лежит в основе всего развития ребенка. Но это значит вместе с тем, что идеалы воспитания относятся не к отдельной, искусственно изолированной личности, но к социальному целому.

NB *Как много конфликтов в процессе воспитания возникает из-за неправильного понимания педагогом или учеником своей социальной роли. Подобное происходит и в семье. Задача школы состоит в том, чтобы помочь ребенку правильно ориентироваться в социальной среде, адекватно реагировать на возникающие ситуации и находить из них выход, так называемую «индивидуальную траекторию».*

Личность никогда не может достичь идеала вне общества, идеальная действительность, к осуществлению которой стремится воспитание, включает в себя совокупность людей, социальное единство. С другой стороны, социальный смысл воспитательного воздействия обнаруживается в том, что мы готовим дитя для жизни, а не для какой-то искусственной, оранжерейной обстановки, а это значит, что мы должны прежде всего способствовать развитию в ребенке социальных сил его души, развитие в нем духа солидарности. Это нисколько не устраняет и не отодвигает задачу развития индивидуальных споров ребенка, но только придает этой задаче

новый смысл...

Иногда задачи социального воспитания видят в том, чтобы приучить личность уже с детства к политической активности, видят в социальном воспитании средство «борьбы с политической апатией и политической развращенностью». Нельзя отрицать и таких задач в социальном воспитании, но совершенно ясно, что они являются частными, а не общими его задачами. Основная задача социального воспитания заключается в развитии социальной активности, в развитии «вкуса» к социальной деятельности, в воспитании духа солидарности, способности подниматься над личными, эгоистическими замыслами. Политическая деятельность, участие в политической жизни страны является одной из форм социальной активности, и только в подъеме последней можно видеть средство для борьбы с политической партийностью. Разумеется, бывают случаи, когда политическая инертность является результатом политического невежества, непонимания всей системы политического строя. Но это редкий случай, боль-

NB Мы часто забываем, что в жизни человека является стержнем. Интуитивно еще в раннем возрасте ребенок ищет Бога. Для Зеньковского религиозность детской души есть центральное, сущностное проявление духовной жизни ребенка, с помощью которого он уславливает наличие в мире высших смыслов и ориентиров.

Живительным родником возрождения утраченных традиций, возрождения могут стать новое содержание и новые подходы в образовании.

Помню экзамен по москвоведению в год 850-летия Москвы. Учащиеся приготовили много творческих работ — от спектакля до видеофильма. Одна ученица вышла в подлинном русском костюме XIX в., другая сшила на себя женский костюм древних вятичей, купила лапти. Потом девочки признались, что почувствовали не абстрактную связь времен, а ощутили себя в ауре своих предков. И та энергия, то доброе, что питало наш народ в прошлом, вдруг стало явным для них! И так важно, чтобы изучение судьбы своих предков — семьи, страны — не стало очередной кампанией по случаю знаменательной даты, чтобы каждый следующий праздник не перечеркивал жирным крестом все предыдущее.

Рука об руку должна идти семья со школой, решая одну общую задачу — вырастить Человека. Когда на урок истории ребенок приносит фотографии своих прабабушек и прадедушек, мы замечаем поразительное сходство лица, взгляда... и понимаем: прошлое, настоящее и будущее связаны единой нитью нашей общей судьбы.

Если ребенок воспитывается в обстановке национальной, религиозной ненависти, то чувствительная детская душа впитывает эти чувства на всю жизнь и, как голод, испытанный в детстве, ненависть не забудется никогда! Сейчас создаются специальные лагеря, где детям из районов национальных конфликтов пытаются помочь психологи, педагоги. Реабилитация юных душ, искалеченных войной, жестокостью взрослых, крайне сложна. Большую роль могла бы сыграть в этой работе Церковь.

Но социальное воспитание нельзя смешивать также и с национальным воспитанием... Национальное воспитание заключается в том, что мы возможно глубже проникаемся национальным творчеством, проникаемся заветами прошлых поколений и одушевляем нашу деятельность ими. Национальное воспитание наполняет нашу душу национальным содержанием, главным образом через язык и литературу, вводит нас в понимание природы, экономической жизни, всех форм культурной жизни нашей родины и делает нас способными быть сознательными и полезными

NB *Человек — существо социальное и не может достичь идеала вне общества. Потому так важно, в какой общественной атмосфере происходит становление личности. Молодое поколение не может в наши дни быть равнодушным. Но, к сожалению, свое место в современной России каждый осознает по-своему. Пугает возросшая за последние годы популярность среди юношества националистических и фашистских идеалов.*

Широкая российская душа никогда не помещалась в узкие национальные да, пожалуй, и конфессиональные рамки. «Возлюби ближнего своего как самого себя» — я бы провела аналогию: люби свой народ, культуру, веру. Впитав эту любовь с молоком матери, научись любить и других, уважать их исторический путь, веру, обычаи. Я — русский, но мы — россияне, мы — земляне, и мы все вместе, иначе не выжить!

Зло есть бунт против Бога. Как страдает сейчас страна оттого, что кто-то не может устоять перед грехом, стремясь к материальным благам, не замечает страданий и горя вокруг, не способен быть честным перед собой и Богом и победить в себе зло, которое становится уже осознанным и пронизывает личностные позиции. Темные силы, как цепкие лапы хищника, охватили Россию! Дело ее спасения — дело чести педагогов страны.

Мы не можем, воспитывая детей, ждать, что когда-то, повзрослев, они придут в Церковь или после ударов судьбы вспомнят о Боге. Они могут озрубеть, замкнуться в своем «Я», неся всю жизнь в душе зло.

Воспитание любви «к отеческим гробам», равно как и любви к другим народам, должно быть гармоничной частью жизни, чтобы прекрасные чувства не превращались в уродливую ложь.

гражданами своей страны. Таким образом, социальное воспитание приближается по своим задачам к национальному воспитанию, но оно стоит выше его и захватывает душу ребенка шире и глубже... Уберечься от опасности узкого национализма национальное воспитание может только в том случае, если оно будет опираться на правильно поставленное социальное воспитание, если любовь к своей стране, знание ее современного состояния и истории будет соединяться с воспитанием духа солидарности, с пониманием ценности всечеловеческого общения. Дух братства, дух солидарности, идеально одушевляющий национальное воспитание, единственно способен оградить национальное воспитание от опасности, стоящей перед ним. Воспитание должно быть национальным, оно должно приобщать человека к исторической работе его страны, должно связывать его с родной страной и развивать сознание его долга перед своей родиной, но именно потому, что национальное воспитание необходимо, еще более необходимо социальное воспитание, которое развивает более высокие силы человеческой души — дух братства и взаимопомощи. Вместе с тем ясно и другое: социальное воспитание не должно быть космополитическим. Воспитывая те черты личности, которые в конце концов должны привести к братству народов, социальное воспитание не устраняет национального момента в личности человека...

Идеал социальной активности, осуществимый лишь через посредство социального воспитания, должен быть уяснен еще с одной стороны... Не входя здесь в подробное обсуждение вопроса о социальной борьбе, следует сказать, что нет никаких серьезных оснований слишком заострять социальные противоречия различных классов. Не говоря о том, что ход социального и политического развития благодаря так называемому социальному законодательству смягчает борьбу классов, не говоря о том, что государство, вмешиваясь в борьбу классов, тем самым создает политическую почву для их соглашения, — самая наличность социальных противоречий не отрицает бытия общества как целого...

Таким образом, социальное воспитание должно развивать социальные силы ребенка, готовить его к социальной жизни не с точки зрения социальной техники, а с точки зрения социального идеала...

Для выяснения той основы, на которой может быть построена социальная педагогика, нам нужно обратиться к анализу социальных сил в душе ребенка. Задача эта в достаточной степени трудная, тем более что обе науки, которые могут здесь нам помочь — и психология детства, и социальная психология, — еще очень молоды. Тем не менее та картина, которую рисуют эти науки в интересующем нас вопросе, все же очень поучительна. Мы обратимся сначала к некоторым общим вопросам социальной психологии, а затем перейдем к основной теме настоящей главы — к вопросу о социальных силах в душе ребенка.

Прежде всего нам необходимо уяснить себе, на чем держится социальное взаимодействие. Должно сразу же сказать, что мы обычно совершенно не задумываемся над вопросом только что поставленным: мы движемся в социальной среде, вступаем в социальное взаимодействие, совершенно не отдавая себе отчета, как это происходит. Отчасти это объясняется тем, что мы с детства привыкаем к социальному общению, — а то, что привычно, совершается нами без контроля сознания. С другой стороны, двигаясь в социальной среде, мы так же не ощущаем социального давления, как не ощущаем мы давления воздуха, что объясняется равномерностью этого давления. Мало того, что мы не замечаем давления социальной среды, — мы сознаем себя и действуем так, как если бы мы были совершенно независимы от социальной среды. Это чувство независимости от среды есть продукт новейшего социального развития, — и мы увидим дальше, отчетливо прогресс социальный ведет к развитию индивидуализма. Как бы то ни было, нужно некоторое усилие мысли, чтобы задуматься над вопросом о сущности социального взаимодействия, и еще большее усилие мысли нужно, чтобы разрешить этот вопрос.

При обсуждении вопроса о социальном взаимодействии у многих возникает мысль, что оно объясняется всецело тем, что у нас есть *речь*; в беседах и разговорах один человек сообщает другому то, что он думает или чувствует, к чему он стремится. Нельзя, конечно,

отрицать огромное значение речи в социальном общении, но нетрудно убедиться и в том, что само пользование речью предполагает уже социальное единство, предполагает какой-то иной способ социального сближения. Если бы мы, являясь в свет, владели бы уже речью, так что слова «сами собой» лились бы из наших уст, когда нам это оказалось бы нужно, тогда другое дело, — но ведь не только все человечество очень медленно и с большим трудом развивало речь, но главное — каждый из нас должен заново усвоить родную речь; каждый маленький успех в усвоении речи — в усвоении слов, форм языка, особенностей сочетания слов, — все это должно быть завоевано упорным и настойчивым трудом. Очевидно, если бы дитя, не владеющее еще речью, не могло преодолеть преграду своей индивидуальности и не могло вступать помимо языка в социальное общение, — то оно не только не усвоило бы языка, *но даже и не нуждалось бы в нем*, потому что, не вступая в более простое социальное общение, оно не подозревало бы о более сложном и удобном средстве общения. Поэтому, как ни велика роль языка в социальном общении, но очевидно, что речь сама предполагает уже установившееся социальное общение и делает это имеющееся уже общение лишь более совершенным, так сказать, более прозрачным. И не только у дитяти это простое социальное общение предваряет пользование речью, но и у нас, взрослых, пользование речью как средством социального общения занимает сравнительно небольшое место в системе социальных связей.

Социальное общение имеет разные формы. Если мы едем с кем-нибудь вместе в вагоне, то простое физическое соседство не подымается до социального общения; для того чтобы последнее имело место, нужно, чтобы что-нибудь нас объединило. Пусть, например, в вагоне произойдет с кем-нибудь несчастье (обморок, падение, припадок болезни); вокруг этого центра мигом образуется социальная среда, — все пассажиры, находившиеся до сих пор в физическом соседстве, объединяются в своем интересе (все спрашивают: «что случилось?», «почему?» и т.п.), быть может, объединятся и в некоторых общих действиях. Существенной особенностью всякого социального факта является, таким образом, *некоторое единство*, сближающее отдельных людей. Единство это может быть случайным (как это бывает, например, в толпе) и легко поэтому исчезающим. Все неслучайные единства мы, вслед за одним социологом, будем называть *корпорациями*, противопоставляя им толпу. Но и среди корпораций мы должны различать такие, которые создаются нами, по нашему почину (например, «комитет по устройству областного музея» или более постоянные — потребительское общество, партии, секты и т.п.), — такие корпорации, которые имеют прочное историческое существование. Среди последних опять-таки следует различать корпорации, которые охватывают только определенное время нашей жизни (учебное заведение, военная служба и т.д.) и такие, которые охватывают всю нашу жизнь (государство, нация, церковь, семья и т.п.).

Все эти различные виды социального общения, как мы видим, отличаются друг от друга устойчивостью и глубиной того единства, которое в них устанавливается. Подчеркнем еще раз: язык является могучим фактором социального общения, но *не создает* социальное единство, а его только *выражает*. Между тем нам необходимо себе уяснить, как *создается* социальное единство, начиная от самых простых и кончая сложными формами его.

Ясно само собой, что социальное единство имеет *психический* характер, что оно есть там, где есть ясное или слабое, но все же определенное *сознание* этого единства у участников социального целого. Сознание принадлежности моей к социальному целому единственно служит признаком того, что это единство прежде всего для самого себя, для своих членов, и пока этого нет — хотя бы в самой глухой форме, до тех пор нет и общества, а есть просто сумма людей. Как выражается один социолог, общество есть там, *где есть социальное взаимодействие*; сумма людей становится обществом с того момента, как психика каждого человека будет втянута в общее социальное чувство, движение или настроение.

Конечно, действуя в социальной среде, как мы уже указали, мы совершенно не отдаем себе отчета в социальном давлении, — это значит, что мы не сознаем отчетливо различия между социальными и, так сказать, досоциальными взаимоотношениями людей. Но это не мешает нам очень глубоко переживать это различие, считаться и пользоваться им. Если я сажусь в трамвай, то я очень ясно переживаю (хотя редко осознаю это) переход от простого физического соседства с людьми к социальному общению с ними — при каком-нибудь поводе, превращающем массу людей, едущих в трамвае, в социальное единство (в данном случае — в толпу).

Есть много попыток объяснить, как возникает социальное единство: ясно заранее, что ввиду психического характера социальной связи для объяснения социального общения может быть использована любая из основных сфер душевной жизни, — ум, чувство или воля. Первая теория, исторически наиболее влиятельная и связанная с именами французского социолога Тарда и русского мыслителя Н.К.Михайловского, признает, что социальное единство создается вследствие того, что движения и действия одного человека *повторяются* другим. Это повторение называется подражанием, и заключается оно в том, что волевой аппарат людей обладает способностью отзываться на чужие движения. Назовем эту теорию (пользуясь известным явлением в физике, когда звуки одного инструмента вызывают ответное звучание других инструментов) волевым резонансом. Эта теория имеет большой успех, тем более что подражание играет действительно большую роль в социальной жизни. Французский социолог Тард, упомянутый уже нами, в своих различных сочинениях пытался свести к подражанию все факты социальной жизни. Но, разумеется, с ним нельзя согласиться. Помимо того, что подражание, хотя и часто встречающееся в жизни, не может охватить все случаи социального общения (есть много случаев,

когда социальное единство вовсе не выражается в одинаковых *действиях* — без чего нельзя говорить о подражании), — помимо этого нетрудно убедиться, что подражание само по себе означает только сходство в действиях людей, но ничего не говорит о том, как это сходство устанавливается, вообще оно *обозначает* факт, но не объясняет его. В самом деле, если бы подражание объяснялось волевым резонансом, т.е. если бы мы при виде чужих движений испытывали непреодолимую потребность повторять эти движения, то все бы мы напоминали общество душевнобольных, а не здоровых людей. Повторение имеет у нас место, но оно бывает не так часто, и повторяем мы, подражаем не всем вообще движениям, которые мы видим, а только тем, которые почему-нибудь интересуют нас, вообще задевают наши чувства, нашу эмоциональную сферу. В силу этой теории волевого резонанса нужно отвергнуть, чем, конечно, вовсе не устраняется подражание, которое является фактом. Подражание не может только объяснить нам социального общения (потому что там, где нет подражания, все-таки может быть социальное общение), — оно, наоборот, само требует объяснения.

Даже те, кто защищал изложенную теорию, не могли ею сами вполне удовлетвориться и признавали, что установление социального единства не может быть вполне объяснено, и сводили его к тем загадочным фактам влияния одного человека на другого, которые известны под названием внушения, гипноза. Здесь привлекается к объяснению социального общения сфера ума, потому что действие внушения и гипноза заключается, по общему признанию, в том, что в сознании другого лица может возникнуть под влиянием гипнотизера, вообще производящего опыт лица, известный *образ* — и лишь затем может последовать то или иное движение.

Внушение часто имеет место в социальном общении, этого нельзя отрицать; исследования внушаемости, показывающие, впрочем, что наиболее чутким к внушениям является детский возраст и что внушаемость с годами падает, убеждают, что в известных пределах внушаемость всегда присуща нам. Однако все же внушение не может служить *основой* социального сближения именно потому, что оно имеет ограниченные пределы. С другой стороны, наблюдения показывают, что внушение происходит тем сильнее и быстрее, чем глубже социальные связи между данными людьми. Так, например, в семьях внушение имеет место очень часто; взаимная симпатия усиливает внушаемость, наоборот, враждебные отношения, раздражающие людей, ослабляют внушаемость. Все это заставляет признать, что внушение само вырастает на почве социального общения, предполагает его и только, если так можно выразиться, реализует, осуществляет то единство, которое установилось до него, проявляет его во влиянии ума одного на ум другого человека. Скажем в более общей форме, — умственный (интеллектуальный) обмен вообще является *продуктом* социального общения. Психология детства устанавливает даже, что благодаря лишь социальному общению вырастают и

NB *Взаимоотношения педагога и воспитанника — основа процесса воспитания. Безусловно, учителю часто приходится применять власть для коррекции деятельности, поведения ребенка. Но, как известно, люди подчиняются власти по трем причинам: страх наказания, понимание законности требований, уважение к личности, имеющие непререкаемый авторитет. И каждый занимающийся воспитанием решает эту проблему сам.*

Сотрудничество, соавторства, понимание единства жизненных целей — вот составляющие подлинного авторитета. Дети могут многое простить учителю, но равнодушие, душевную черствость, лживость (двуличие) — нет. И их очень трудно обмануть. Воспитатель должен уметь «чувствовать кожей» ребенка. Тогда будет взаимопонимание и необходимый для воспитания контакт.

Духовному единению людей способствует сопереживание в процессе приобщения к искусству — театр, музыка. Но если не останавливаться только на созерцании, а попробовать творить это искусство вместе с детьми... Несколько лет я со своим классом занималась постановкой различных спектаклей, игрой в КВН и пр. Надо сказать, что уже сама подготовка к выступлению доставляет массу удовольствия, поразительно сближает всех участников этого процесса. Несколько лет назад целый год весь класс читал Мольера, забрав все книги из школьной библиотеки, два состава исполнителей и ни одного безучастного. А что за прелесть была постановка пьесы «Горе от ума»! И, конечно же, в моем классе — самый лучший Фамусов.

крепнут высшие формы мышления (так называемое дедуктивное и индуктивное мышление). При отсутствии социальной близости наше стремление воздействовать на ум другого лица часто остается бесплодным. Всем известная бесплодность чтения всяких нравочений объясняется как раз невозможностью через посредство ума воздействовать на личность. — наоборот, там, где существует известная близость, где уже установилось единство и доверие друг к другу, там выслушиваются с глубоким вниманием чужие речи и мысли. Если мы интересуемся человеком, как жадно мы ловим каждое его слово и стремимся проникнуть в его мысли! Как мало влияют на нас, наоборот, чужие мысли, если мы равнодушно относимся к тому, кто их высказывает! Тайна авторитета, играющего большую роль в жизненных отношениях и особенно в педагогическом деле, сводится как раз к установлению таких социальных связей, на основе которых приобретают вес и значение наши слова. Малейшее замечание авторитетного для нас человека глубоко отзывается в нашей душе, и вместе с тем самые глубокие мысли людей, для нас неавторитетных, скользят мимо нас!

Все это убеждает нас в том, что привлекать интеллектуальную сферу для объяснения того, как устанавливается социальное слияние, невозможно. Но в силу этого для нас выступает необходимость искать тайну этого слияния в сфере чувств, в эмоциональной области. Нетрудно убедиться, что мы здесь находимся на ис-

тинном пути. Социальные связи устанавливаются или разрушаются в зависимости от эмоциональной нашей близости, — и чем эта последняя глубже, тем сильнее и продуктивнее социальное общение между людьми. На основе эмоциональной близости вырастает и дальнейший психический обмен, создается взаимодействие умов, создается единство в действиях. Тайна социального сближения может быть найдена в нашей эмоциональной отзывчивости или, употребляя уже приведенный выше термин, — в эмоциональном резонансе. Когда вы идете по улице и, увидев собравшуюся толпу, присоединяетесь к ней, то вас побуждает к этому эмоциональное движение — любопытство, интерес. Мы вступаем членами только в те корпорации, которые нам чем-нибудь нравятся, чем-нибудь нас привлекают; сила и крепость социальных связей в прямой мере зависят от силы наших чувств и отношения к ним.

Нам изначально присуща способность эмоциональной отзывчивости. Одно уже *присутствие людей* влияет на нас. Все мы знаем, что когда во время интимной беседы с другим человеком входит третий, — интимная беседа становится невозможной. Одно присутствие третьего лица нам мешает, *нас волнует*, вообще действует на нас эмоционально. Мы не можем быть безразличны по отношению к людям, они эмоционально нас возбуждают. Это особенно ярко сказывается в скоплениях людей. Идите в театр и проанализируйте себя, — могли ли бы вы *так же* наслаждаться спектаклем, если бы театр был пуст? Нет! Одним из важнейших источников наслаждения в театре является то, что мы переживаем сценическое представление вместе с другими людьми. Помимо того, что мы, выражая наше удовольствие, переживаем его сильнее, можно сказать, заново заражаемся им, когда видим удовольствие написанным на лицах других людей, — помимо этого само присутствие массы людей доставляет нам огромное наслаждение. Люди влекут нас к себе и быть среди людей — огромное наслаждение. Вот отчего так легко образуются всюду толпы; говорит же наша пословица, что «на людях и смерть красна». Все наши чувства переживаются нами острее, когда переживаются сообща. Вот отчего мы любим делиться не только горем, но и радостью, — в социальных условиях открывается простор для жизни чувств, *создаются особенно благоприятные условия для их развития.* Некоторые чувства могут получить простор только в социальных условиях; те задержки, которые обычно подавляют наши чувства, исчезают, перестают действовать, когда мы находимся в массе. Отсюда те особенности толпы, которые давно обращали на себя внимание: в толпе возможен такой подъем чувств, какой никогда не бывает под силу отдельному человеку. Вопреки некоторым социологам, которые утверждают, что толпа всегда и морально и интеллектуально ниже каждого из ее участников, мы должны сказать, что толпа вообще живет иной, более яркой эмоциональной жизнью. Она часто падает ниже уровня ее участников, она способна к самой ужасной низости и жестокости, но толпа бывает способна и к такому героизму, к таким высоким движениям,

которые никогда не бывают под силу отдельным участникам ее. Причина этого заключается в том, что вообще социальное общение *сильнее всего* сказывается на эмоциональной сфере (вследствие того, что лишь через эмоциональную сферу возникает вообще социальное сближение). Никогда отдельный человек не бывает способен к той панике, к тому гневу, к тому веселому возбуждению, к такому энтузиазму, экстазу, героическому настроению, как в толпе! Все чувства при социальном общении как бы получают особое питание, становятся более живыми и яркими.

В эмоциональной сфере имеет место один закон, о котором здесь необходимо упомянуть — *закон двойного выражения чувств*. Дело в том, что всякое чувство требует своего выражения и при том двойного — телесного и психического. Телесное выражение чувства состоит в движениях как всего тела, так особенно мускулов лица (в силу чего лицо наше имеет «выражение»); психическое выражение чувства заключается в той психической работе, которая состоит в прояснении и осмысливании чувства. Эта последняя работа, хотя и имеет характер мышления, но она настолько далека от мышления, занятого познанием, что ее, в отличие от познавательного мышления, называют эмоциональным мышлением или, что то же самое, — работой воображения. При социальном общении подъем в сфере чувств обнаруживается как в области движений телесных, так и в психической работе. Нигде так не разыгрывается наше воображение, как при социальном общении, — и свойственное главным образом детскому возрасту явление игры, в котором одновременно выступает и телесная активность, и работа воображения, занимает всегда значительное место в жизни толпы. Быть может, элемент игры в истории толпы является даже решающим.

Итак, социальное сближение впервые происходит на эмоциональной основе. Уже одно присутствие других людей делает меня эмоционально чутким к ним и во мне развивается влечение к людям, стремление слиться с ними в одно целое или, наоборот, возникает антипатия, стремление уйти от данных людей. Там, где не устанавливается эмоционального сближения, там, где люди остаются равнодушны друг к другу, там они могут быть только физическими соседями, но не могут вступать в социальное взаимодействие. На почве эмоционального сближения происходит уже дальнейший психический обмен: прежде всего люди заражают друг друга своими чувствами, что происходит особенно легко, так как всякое чувство ищет своего выражения. При общем эмоциональном сближении вид чужого горя и меня настраивает на грустный лад, чужая радость отзывается во мне; наоборот, при эмоциональном отталкивании чужая радость раздражает нас, чужое горе часто вызывает насмешку. За эмоциональным обменом легко устанавливается интеллектуальный обмен, легко возникает подражание чужим движениям, раз они нравятся мне, вообще возбуждают меня.

Социальное взаимодействие прозрачнее всего в психологии толпы, которую мы только что анализировали, но оно остается тем

NB Свою мать мы любим всегда, а не только когда ей плахо, хотя в это время, конечно, особенно заботливы и внимательны. И Родина нуждается в нас не только в годину бедствий, но и в период мирного созидания. Но как важно научить и научиться чувству Родины!

Как-то меня потрясла в «Московском комсомольце» небольшая статья о солдате-дезертире. Его письмо показало масштаб трагедии души молодого человека. Пройдя ряд «горячих точек» нашего многострадального государства, он писал перед побегом: «...Я не знаю, для чего служу... в чем смысл жизни. Россия? А где она? Он пытался искать Родину, готов был служить ей... Что же — школьное воспитание или современная действительность не дали ему почувствовать себя россиянином, нужным своей стране?»

Огромна роль образования в деле формирования российской нации — людей с одной исторической судьбой: прошлым, настоящей и будущей. Воспитать чувство принадлежности к своей нации у молодежи, пожалуй, одна из основных задач современной школы. На смену понятию «советский народ» не пришло ничего. А ведь мы — россияне! В США, несмотря на национальные различия, большинство граждан имеют чувство единой нации: «Я американец!» — скажут они независимо от цвета кожи.

Помните — «с чего начинается родина?»... Все начинается со школы: с чувства сопричастности к общему делу, сотрудничества, сопереживания и сотворчества на уроке. При этом бесценным становится умение педагога понять мотивы поведения своих питомцев, не заставляя сердце раздражением и злостью.

Судьба страны — это не только набор дат и географических объектов — это наша общая биография, и какой она будет в дальнейшем, зависит от сегодняшних мальчишек и девочек. Дай им Бог здоровья, направь на верный путь!

же и в иных видах социальных связей. Не входя здесь в подробный анализ этих фактов, — отметим только одно: чем меньше доля индивидуального участия в социальном целом, тем глуше сознание социального единства. Эта слабая выраженность социального сознания имеет место часто и в отношении политического, национального, религиозного единства. В нас живет сознание своей принадлежности к социальному целому, но оно как бы отодвигается глубоко в недра души, и только в случаях какой-нибудь катастрофы мы ярко переживаем ценность родины и другого социального целого. Именно в силу этого и необходимо социальное воспитание: оно должно извлекать из недр души имеющийся там материал социальных связей, должно питать эти в психической глуши остающиеся чувства, давать им простор и открывать возможность их выражения. Социальные чувства глхнут ведь только оттого, что для них нет повола к их выражению. Так, чувство родины просыпается тогда, когда наступает возможность и необходимость отдать свои силы на пользу родины. Поэтому задача социального воспитания и заключается в том, чтобы раскрыть перед глхнувшими социальными чувствами возможность широкого и продуктивного их выражения.

Огромное значение в истории нашего социального самосознания играет тот факт, что мы никогда не принадлежим к *одному* социальному целому, но одновременно принадлежим к нескольким социальным целым или, как выражаются социологи, к нескольким социальным кругам. Чем ниже стоит социальное развитие, тем к меньшему числу социальных кругов мы принадлежим, чем выше — тем в большее число социальных кругов мы входим.

В наше время все мы участвуем во многих социальных кругах. У нас есть политическая, национальная, религиозная жизнь; каждый из нас имеет свою профессию, имеет семью, участвует в различных обществах, читает определенные газеты, журналы, книги, вообще приходит в соприкосновение с различными социальными кругами. В каждом из нас как бы скрещиваются эти различные социальные круги, и в каждом из них мы играем особую роль. Как блестяще выяснил в своих работах известный социолог Зиммель, именно эта принадлежность отдельного человека к различным социальным кругам и *освобождает его от власти каждого из них*. Принадлежа одновременно к нескольким социальным кругам, я не так уже завишу от каждого из них и крах в одном *не рошит меня в другом*.

В силу этого индивидуальное самосознание крепнет именно по мере расширения социальных связей; чем больше этих социальных связей, тем более независим человек от каждой из них, тем более оно обладает свободой в отношении к ним. С усилением социальных связей человек в общем подчиняется гораздо большему числу социальных влияний, — но именно этот самый факт служит освобождению индивидуальности из-под гнета социальных связей. Этот факт исторически выражается в усилении индивидуализма, в повышении у личности ее запросов как раз именно в новейшее время, — а в развитии отдельного человека он сказывается тем, что наша индивидуальность становится разностороннее, богаче и более независимой, чем шире ее социальные связи.

Запомним этот существенный факт! Мы видим, что благо индивидуальности заключается в усилении и расширении социальной активности. Чем больше отдаем мы себя социальной деятельности, чем многообразнее наши социальные связи, тем выше стоит индивидуальность в своем развитии. Так оправдываются известные слова Спасителя: «Кто потеряет свою душу ради Меня, тот обретется». Живя для ближних, для людей, теряя себя в них, мы вступаем на высший, достойнейший путь нашего индивидуального развития.

Если мы обратимся к изучению социальных сил в душе ребенка, то мы убедимся, что с самых ранних лет детская душа как бы насквозь пронизывается лучами социальности. Неудивительно поэтому, что ни один возраст не бывает так склонен к социальной жизни, как детский. Мы, взрослые, и менее нуждаемся в социальном общении, и сознаем себя более независимыми от социальных связей, а вместе с тем эмоциональный холодок, обычно поселяющийся в душе с годами, делает нас социально более тупыми. Детская душа легче и полнее раскрывается для со-

циального сближения, дети легче сходятся, скорее привязываются и в силу этого социально более чутки, чем мы, взрослые.

Уже при общем взгляде на период детства становится ясной огромная роль социального общения в формировании детской души. Ни одно живое существо не знает столь длинного детства, как человек. Самые близкие наши соседи по животному царству очень скоро после рождения становятся способными вести самостоятельную борьбу за существование. А человек? Прежде чем мы созреем физически, прежде чем мы духовно окрепнем настолько, чтобы быть способными к самостоятельной, ответственной деятельности, проходит много лет. Отчего этот так? Современная наука так отвечает на этот вопрос. Все живые существа получают свои основные силы благодаря наследственности, и им нужен лишь некоторый опыт, некоторая помощь со стороны родителей, чтобы вести самостоятельную жизнь. Если бы человек был существом только физическим, — и его тело могло бы в течение нескольких недель стать способным к выполнению всех движений. Но чтобы войти в общество, дитя должно созреть не только физически, но созреть и духовно. Все, что человечество добывало в течение своей истории, все это передается в сгущенном виде от поколения к поколению. Язык, религия, нравы и обычаи, памятники литературы, результаты науки, — все это нужно усвоить, все это наследство нужно сделать своим, нужно его узнать и им овладеть. Только благодаря тому, что каждое поколение приобщается к тому, что было добыто предыдущими поколениями, человечество не топчется на одном месте, но с каждым поколением идет вперед. Социальный прогресс возможен только потому, что результаты деятельности предыдущих поколений сохраняются и передаются по наследству следующим поколениям. Здесь мы имеем дело уже не с *физической* наследственностью, с помощью которой дитя от родителей получает те или иные свойства, а с *социальной наследственностью*. Всю совокупность духовного содержания, накопленного предыдущими поколениями, называют традицией, — и вот для усвоения традиции и нужно столь длинное детство, какое свойственно человеку. Мы не можем стать людьми в истинном смысле этого слова, пока мы не приобщимся к традиции, пока мы не усвоим ее главного содержания. Ни один человек, конечно, никогда не в состоянии усвоить всего содержания традиции, но от поколения к поколению в живом социальном общении, в живом социальном единстве хранится эта традиция. Через одно усвоение языка и слов, его составляющих, дитя приобщается к великой исторической работе человеческого духа, овладевает чудесным орудием мышления. Смысл детства заключается, таким образом, в усвоении необходимого материала традиции, который вводит дитя в современную жизнь, в ее искания и стремления, ее устои и обычаи. Через традицию душа ребенка наполняется «чужим» содержанием, но оно очень скоро становится своим, родным, — да и правильно! Вель общество — это мы сами, и погружаясь в традицию, мы остаемся в родной среде.

Один из выдающихся исследователей детской души высказал одну мысль, которой нам нужно коснуться. Имея в виду то, что игры занимают столь важное место в детской жизни, и установив, что в играх дети упражняют свои физические и психические силы и как бы начерно подготавливаются к жизни, Грос резюмировал свою теорию в таких словах: «Мы не потому играем, что мы дети, но для того и детство нам дано, чтобы мы играли». Смысл детства действительно заключается в играх; в них дитя развивает свои силы, но развивает их *не механически*, а в осмысленных играх, в которых содержание взято из окружающей жизни. Если бы, однако, дитя развивало свои силы на реальных предметах (ездило бы, например, на настоящей лошади), оно при своей неловкости и слабостью понимании окружающего могло бы скоро погибнуть. Игры могут быть плодотворными, могут сыграть свою роль лишь в том случае, если дети пользуются при этом невинным, неопасным материалом (веревочки вместо лошадей). На небольшом и невинном материале дитя с помощью воображения строит себе мир, в котором оно может безопасно делать любые движения. Воображение является поэтому главной психической силой, на которую опирается процесс формирования детской души. В воображаемом мире не только легка, но вместе с тем и неизбежна свобода; перед ребенком открывается широкий психический простор, благодаря чему имеют возможность проявляться все силы детской души.

Но почему рано развивается воображение и как оно обслуживает раннюю активность дитяти? Мы уже видели, что воображение есть не что иное, как та психическая работа, в которой чувства находят свое «выражение», вообще раскрытие. Всякое эмоциональное возбуждение ведет к работе воображения. Вместе с тем надо иметь в виду, что наша активность может иметь два регулятора — волевой и эмоциональный. В системе психических сил раньше действует эмоциональный регулятор; активность ребенка (помимо так называемой рефлекторной, инстинктивной и импульсивной активности) вызывается эмоциональными переживаниями его. Волевой же аппарат создается позднее и в некоторых своих функциях (в развитии задержек) вообще созревает медленно. Итак, ранняя стадия детской жизни представлена широким развитием эмоциональной жизни и в связи с этим развитием воображения. Интеллект растет пока медленно, равно как и волевой аппарат.

Так психический уклад ребенка соответствует задачам детства: яркое развитие эмоциональной жизни способствует росту воображения, и игры развиваются на материале, наполовину сотканном из воображения. Усвоение социальной традиции (наряду с развитием телесных и духовных сил, составляющее основное содержание детской жизни) тоже облекается в значительной мере в форму игр. Дитя «начерно» — на материале, наполовину сотканном с помощью воображения, — усваивает самые различные социальные отношения. Остроумно говорит по этому поводу один мыслитель, что поэзия с ее вымышленными героями прививает «яд» социаль-

ных отношений, чтобы ослабить действительное приближение к запутанной социальной жизни, — подобно тому как прививка оспенного яда предохраняет от действительной болезни. Играя мы легко и просто усваиваем различные социальные «позы», различные отношения, игра поэтому является очень существенным фактором в социальном созревании ребенка. Все игры, действительно, социальны по своей конструкции; когда нет налицо реальной социальности, дитя создает воображаемую (например, куклы). Одушевляя всю природу, даже мертвые вещи (мебель, игрушки и т.д.), дитя бесконечно расширяет свои социальные горизонты. Оно дышит и живет социальными переживаниями; в социальной среде находит для себя выход и в то же время питание его эмоциональная сфера. Подлинный дух солидарности струится в играх детей, являясь как бы голосом природы, указывающим на существенное значение социальности в развитии человека.

Как превосходно показал в своих трудах американский ученый Болдвин, самосознание ребенка развивается при непрерывном взаимодействии его с социальной средой. Дитя очень рано, еще до возникновения мышления в его подлинных формах, обнаруживает поразительную способность к социальному ориентированию. Надо сказать, что во внутреннем мире юной души занимают огромное место два переживания — переживание своей силы и переживание своей слабости. Из переживания силы, которое накапливается, растет и концентрируется на протяжении всей жизни, рождается самоутверждение личности, вообще развивается и зреет индивидуальность с ее собственной инициативой, творчеством. Смелость, порой упрямство, сила воли, уважение к самому себе, стремление настоять на своем, добиться осуществления своих планов — таковы те психические факты, в которых обнаруживается рост индивидуальности. Но не менее существенную роль в созревании личности играет и переживание

NB Велика роль взаимодействия школы и семьи, в которой воспитывается ребенок. Именно семья в значительной степени закладывает основы социального поведения человека. Зачастую процесс воспитания в семье, школе превращается в «укрощение»: будь послушным, не балуйся, не сори, убери и пр. Стремление «приспособиться» и использовать «слабые» стороны взрослых, на мой взгляд, появляется тогда, когда ребенок усомнился в любви к себе. Необходимость «уст-

ние своей слабости, — и оно тоже является центром, вокруг которого всю жизнь собираются однородные переживания. Через эти переживания глядит в индивидуальность социальная среда, к которой ей приходится приспособливаться, с которой необходимо считаться. Приспособление, послушание, подражание, смирение, стремление к образованию, работа над собой, самоограничение, привычка считаться с людьми, наконец, весь процесс усвоения традиции — все это формы второй активности. Индивидуальность и социальная среда как бы воспроизводятся в глубине самой личности, образуя два полюса, вокруг которых вращается весь

раиваться», «выбивать» любовь и заботу вызывает душевный дискомфорт и даже физические недуги. Ребенок оценивает себя так, как его оценивают взрослые. Формирование самооценки протекает в конфликте между внутренним «Я» и мнением окружающих. Воспитатель (учитель) должен вселить уверенность, самоуважение (как правило, воспитание у нас фокусируется на выявлении недостатков и наказаниях). Доверие и уважение, понимание проблем ребенка помогут его личности полноценно развиваться, быть способной на творческий труд, самореализацию.

Умение педагога найти то единственное, бесценное, свойственное только этому человеку, похвалить даже за малое и не ругать, не унижать (!) даст ему веру в свои силы, в возможность делать добро, созидать, становиться лучше. «Возлюби ближнего как самого себя» — мудрейшая заповедь, каждое слово здесь предмет для размышления и педагогического поиска.

Одновременное существование двух полюсов психического развития имеет огромный смысл. Личность выйдет односторонней, если один полюс будет развиваться за счет другого; личность выходит узкоэгоистичной, любящей только себя, упрямой, деспотичной, если в ней слабо развивается второй психический полюс, если она не считается с социальной средой. Но личность действительно теряет себя, теряет свои силы, творчество, способность к инициативе, становится дряблой и не умеет отстаивать свою личность, если в ней преимущественно развивается приспособление к социальной среде. Социальная среда не должна подавлять личность, но личность не должна забывать о социальной среде; лишь одновременное развитие индивидуальной силы и социальных навыков намечает путь нормального развития личности. Задача воспитания, формулированная как развитие личности для нее самой, не только будет односторонней и жизненно опасной, — но она лишила бы личность важнейшего момента в ее созревании, она уродовала бы личность, лишая ее плодотворного социального питания. Личность ребенка может нормально развиваться лишь в социальных условиях. Задача воспитания в том и заключается, чтобы эти социальные условия не подавляли, а питали личность, а с другой стороны, чтобы личность проявляла себя не в грубом самоутверждении, но в истинном сотрудничестве с другими людьми. Развитие истинной солидарности не есть только социальный идеал, не есть только требование жизни, нет — это путь, намеченный природой человека. В развитии солидарности, не подавляющей личность, а связывающей ее в тесном сотрудничестве с социальной средой, заключается лучшее средство создать нормальные условия созревания детской души.

Наличность двух полюсов психических переживаний объясняет нам рост самосознания ребенка. Первоначально дитя не отдает себе отчета в том, что оно есть особое существо, отдельная личность, оно не отделяет, не выключает себя из социальной среды. Наоборот, попробуйте дитя унести из знакомой обстановки, от знакомых лиц, — оно будет волноваться и плакать. Ему легко только среди знакомых лиц, в родной социальной обстановке. Но здесь дитя то смело проявляет себя, то приспособливается и смиряется. Перед ним мелькают образы родных, — но оно не знает их внутренней жизни, — оно просто воспринимает их, как живые личности. На этой стадии дитя, не выделяющее себя из окружающей среды, к себе относится так, как относятся к нему окружающие. Оно считает себя «Ваней», «Митей», «Надей» и т.п., оно себя расценивает чужими оценками, глядит на себя чужими глазами, думает о себе чужими словами, словом, для себя дитя пока только *член социальной связи*, тот, кого *другие* зовут «Ваней». Оно думает о себе, потому что о нем думают другие, оно и думает о себе именно то, что слышит от других. Без этих «других», без живой социальной среды дитя не могло бы себя выделить, а в ней оно считает себя *таким*, каким считают его окружающие люди. Значение живой социальной среды, значение социального общения в этом зачинающемся самосознании — не только огромное, но, можно сказать, исключительное. Болдвин называет эту стадию «проективной» — от слова «проект». *Перед* (по-латыни «про») ребенком выступают («предлежат») социальные образы («проекты»), и на языке этих образов, этих проектов он толкует и самого себя. Забавно слушать, как дети, едва начинающие говорить, говорят о себе словами окружающих. «Тебе говорят уйти, а ты все сидишь и сидишь», — укоризненно качая головой, говорил сам себе, помню я, один близкий мне мальчик...

В проективную стадию дитя уже выделяет себя из окружающей среды, но только глядит на себя чужими глазами, судит о себе чужими словами. Поэтому уже в эту пору начинается подражание окружающим людям, поскольку их действия стоят перед глазами ребенка и привлекают к себе внимание, вообще эмоционально возбуждают его. По мере развития проективных переживаний у образовавшегося центра самосознания начинают группироваться те бывшие доселе расплывчатыми и неопределенными переживания, которые слагаются из чувств и стремлений, а главное из опыта самостоятельной активности. Глубины души как бы раскрываются для самосознания, и тот, кто был для самого себя «Ваней», кто глядел на «себя» чужими глазами, в этой работе самосознания находит материал, притекающий изнутри. Наступает вторая стадия развития самосознания, которую Болдвин называет *субъективной*. Здесь происходит накопление в самосознании материала, поднимающегося из недр души, дитя находит самого себя, открывает в «себе» интимный, никому чужому недоступный центр внутренней жизни. Здесь полагается новое отделение личности от окружающих людей: до сих пор оно хотя отделяло себя от других, но

считало себя «таким же, как они». Это было не отделение своей личности, как отдельного тела (так часто, совершенно неправильно, описывают этот процесс психологи, — дитя ведь никогда в эту пору не различает в себе «души» и «тела»), — но отделение себя от подобных же живых существ. Во втором же периоде *внешнее* трактование себя, которое характерно для проективной стадии, освещается *изнутри*, приобретает внутреннее содержание. Самосознание как бы создает *двойной лик человека*: один — каким он выглядит для других (о чем дитя узнает из слов и действий окружающих людей) и другой — каким он выглядит для самого себя. Оба эти лика, оба эти рисунка *навсегда останутся в нашем опыте* и даже немыслимы один без другого; жизнь наполняет их новым содержанием, меняет их смысл, но в нашем самосознании *всегда* налицо оба рисунка, — каким мы выглядим для других, каким представляемся самим себе. Это *двойное* представление о самом себе является следствием того, что *личность никогда не сознает себя вне социальной среды*, во всегда, в самых интимных, в самых задушевных своих движениях сознает себя в социальной среде, в силу чего на каждое наше внутреннее движение мы смотрим двойственно, судим о нем с чужой точки зрения и с точки зрения внутренней.

В *Перед педагогом стоит трудная задача: разобраться в тончайших струнах детской души. Я пришла к пониманию, возможно, простейшей и очевидной истины: открой питомцам свою душу, не ожидая безмерной благодарности, будь с ними рядом. Поразительная вещь — очень скоро, если порыв педагога искренен, он почувствует ответную открытость.*

10-й класс, сложный возраст, школа-новостройка. Такие разные дети! У многих, что называется, неблагоприятные семьи. Из 24 учеников 14 — мальчишки. И каждый день слышу: «сорвали урок», «мешали занятиям». ... Один заводит смехит класс на всех уроках. Учителя возмущены. Что же делать классному руководителю? Беседа «по душам» неожиданно приводит к понима-

можно даже сказать, что соответственно тому, что проективная стадия предшествует субъективной, наше суждение о самих себе с чужой точки зрения выступает первым. Часто во многих своих внутренних движениях мы, взрослые, и то не поднимаемся над проективной самохарактеристикой. Мы всегда чрезвычайно болезненно считаемся с тем, как будет выглядеть наш поступок; боязнь насмешки, презрительного взгляда, небрежного отношения часто парализует лучшие и благороднейшие наши движения. Именно здесь-то и выступает в полном своем объеме *социальное давление*, к которому мы очень чувствительны, хотя и не отдаем себе отчета в этом. Наиболее ярким симптомом социального давления является та страшная острота, какой может достигать в нас *социальный стыд*. Мы боимся общественного суждения, и если даже тяжелый общественный приговор, осудивший нас, оказался бы ошибкой, что потом и вскрывалось бы перед всеми, — все равно эта тень навсегда ложится мраком в душе. Есть упреки, есть подозрения, есть даже

нию скрытых, очень личных причин такого поведения. Мальчик ничего не сказал, он просто уходил от прямых ответов, слушая меня. И вот выясняется, что любит парень музыку, песни бардов, прекрасно поет сам. Я тут же предлагаю принести гитару и научить ребят в классе петь под гитару. Шучу: «Давайте слоемся».

И вот уже под аккомпанемент двух гитар мы поем «Милая моя, солнышко лесное», а через пару дней «заводила» уже сам предлагает спеть на вечере, посвященном Дню учителя, «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались». И надо было видеть глаза учителей, когда «трудные» мальчишки пели вместе с ними. Важно теперь не потерять эту невидимую ниточку! Это моя главная педагогическая задача.

слова, которые не выносит личность со стороны окружающей среды. Эта высокая чувствительность к оценкам со стороны окружающих людей показывает, что проективная форма самосознания никогда не исчезает из души, но будучи первой во времени, она остается первой и по своему значению. Нужен длительный рост личности, нужна выдающаяся сила индивидуальности, чтобы сохранить уважение к самому себе в то время, как общество, поверив клевете, обрушивается на личность с упреками и презрением. Немногие могут выдержать этот конфликт с социальной средой.

Личность может вырваться из цепких объятий социальной среды, имеющей такое страшное влияние на самооценку человека, лишь одним путем — в сознании идеала, стоящего выше как личности, так и общества. Не говоря здесь о том, как возникает это представление об идеале, скажем, что когда дитя возвышается до сознания идеала, то этим создается психическая опора в конфликте личности со средой, в конфликте двух течений в самосознании. Давление общества, непосредственно

очень сильное и никогда не падающее очень низко, очень ослабляется, однако, тем, что над ним возвышается некоторая идеальная сфера, с которой теперь приходится больше всего считаться личности. Возникновение нравственности как таковой открывает для личности новый и плодотворный путь ее индивидуального созревания, укрепляя ее независимость. Чем чаще расходуется среднее социальное суждение с этой идеальной сферой, тем легче личности противопоставлять себя социальной среде. В итоге часто личность не только не считается с социальной средой, но вступает с ней в напряженную борьбу. Однако нетрудно заметить, что при этом в сознании личности создается образ идеальной социальной среды — и проективная самохарактеристика сохраняется в душе, только человек судит теперь о себе не по действительным к нему отношениям, а по отношениям воображаемой идеальной среды. <...>

Мы познакомились с ростом индивидуального сознания и видим, что оно развивается лишь при взаимодействии с социальной средой. Человек никогда не мог бы подняться до отчетливого самосознания, будучи одинок, — потому что представление о самом себе, составляемое на основании внутренних пережива-

ний, предполагает всегда представление о самом себе, как оно складывается из отношений к нам других людей, из их оценок. Социальная среда является необходимым фактором в развитии индивидуального самосознания; подобно тому, как вся активность личности имеет двойственный характер, то развивая личность, то приспособлявая ее к социальной среде, подобно этому наше самосознание складывается из двойного материала.

Личность двойственна в своем самопонимании, она двойственна в своей активности; она служит себе лишь постольку, поскольку служит социальной среде, она понимает себя постольку, поскольку понимает живую социальную среду.

Таковы данные социальной психологии и психологии детства, равно как и психологии взрослого человека. Социальная жизнь не есть нечто *добавочное* к индивидуальной жизни, — она есть *слагаемое* в цельной жизни личности. Личность образуется при неисследимом сплетении индивидуального и социального в ней, и ни один элемент никогда в ней не отстывает. Это не значит, что во всякой личности мы находим нормальное соотношение этих сторон, но во всяком случае в каждой личности обе стороны входят неизбежно. Перевес, преобладание одной стороны над другой, подавление одною другою ведет к *изломам* в личности, является источником «худосочия» морального, ведет к недоразвитию личности, равным образом болезненно отзывается и на социальной среде. Остановимся несколько на этом пункте: нам станет здесь ясным возникновение и каждой социальной организации тех четырех групп, о которых мы говорили выше.

При нормальном развитии личности, при нормальном развитии ее индивидуальной и социальной стороны мы имеем первую группу — истинно социальную. Такие люди живо интересуются социальной жизнью, находят в социальной деятельности необходимое питание для себя (для социальной стороны своего существа), двигают социальную жизнь вперед и тем сами идут вперед. Впрочем, такие натуры могут силой обстоятельств очутиться и в 4-й группе (антисоциальной), — поскольку в данной социальной среде, застывшей, окаменевшей или нездоровой и узкой, трудно ужиться здоровому и морально крепкому человеку. Он вступает в борьбу со средой именно потому, что сам является здоровым и сильным человеком. Иногда такие люди попадают временно и случайно в антисоциальную группу — просто в силу закона контраста, который играет вообще огромную роль в социальной динамике.

Но надо отметить, что в первую группу (истинно социальную) не всегда попадают люди здорового и нормального уклада. В ней часто встречаются натуры, у которых социальная активность развилась за счет индивидуальной, у которых их индивидуальность подавлена и не развилась. К таким, например, принадлежит те, кого с такой художественностью описал известный наш педагог *Лесгафт* под названием *мягко забытых людей*. Это люди, которые с детства были подавлены, не могли развить свою лич-

ность, потому что их родители, окружив их ласковой заботой, делали для них все, не оставляли их личной инициативе никакого простора, предупреждая их желания.

Мягкая атмосфера любви, окружающая их с детства, не давала места протесту; за них думали, за них заботились родители, — и от детей требовалось только постоянное исполнение того, что предлагалось родителями. При таком воспитании развивается социальный полюс в личности ребенка, развиваются навыки к приспособлению, послушанию и смирению. Всякое личное желание пугливо прячется вглубь души, — дитя не умеет сильно желать. Ему хорошо только тогда, когда им кто-то командует.

При всей социальной ценности таких натур они все же являются недоразвившимися. Они являются очень благородным социальным материалом, незаменимыми исполнителями своих обязанностей, но для общества они были бы вдвое дороже, если бы рядом с их прекрасными навыками к социальной активности и их индивидуальная сила была велика. В случаях уклонения общества с правильного пути такие натуры не в состоянии противопоставить обществу силу морального убеждения.

В *Характерная черта советской и постсоветской школы: девочка — активистка, первая помощница учительницы, мальчик — тихий, воспитанный, послушный (а дома — мамин помощник). Возможно, это результат женского состава педагогических коллективов, привычной для части учителей и давно вошедшей в практику методики диктата. Безусловно, школа задыхается без мужчин, это хроническая болезнь нашего образования. Но при теперешнем финансировании сильная половина нашей педагогики ищет пути выживания за воротами учебных заведений. А юноши в это время превращаются в инфантильных мужчин, которые инстинктивно ищут жен, способных заменить им мать — классного руководителя.*

Возможно, это спорный вопрос, но на мой взгляд в программах обучения должна быть определенная дифференциация по полу. Пример тому — старые российские гимназии. И хотя я не принимаю позицию автора учебников по граждановедению Соколова, которую в упрощенной схеме можно выразить «народной» мужской мудростью: «Молчи, баба, твое место — кухня», но именно женщине уготована роль матери, лишь ей максимально удастся хранить уют и тепло домашнего очага. Научить чувствовать это должна помочь школа. Воспитание и обучение — крайне многогранный процесс, но тем не менее нам нужен некий определенный стержень, путеводная звезда на трудном пути.

Эти дряблые натуры социально удобны, но не ими красится, не ими движется вперед общество. Социальная активность, поглощающая личность, лишь там имеет творческий характер, где она является вольной жертвой личности, свободным подвигом ее. Там же, где личность недоразвилась, где в ней слабо пульсирует ее индивидуальный полюс, — там социальная активность неизбежно лишена силы и творчества.

Если подавление личности ребенка в семье вызывает протест в детской душе, то большей частью это наполняет в ней озлобление. Лесгафт называет такие натуры *злобно забытыми*. Когда они созревают — вся заглушенная личная жизнь вспыхивает с огромным напряжением, и им хочется не служить обществу, а мешать, разрушать его. Именно это и подготавливает антисоциальные склонности в людях: разрушительные тенденции часто являются отзвуком того озлобления, которое было вызвано подавлением личности. Нередко на этой именно почве возникают преступные склонности. *Подавление индивидуальной стороны в личности приносит обществу сравнительно малую пользу в мягко забытых натурах, но оно, как видим, оказывается положительно опасным в злобно забытых натурах.* Дитя должно не только приспособливаться, повиноваться, исполнять чужие желания; оно нуждается и в том, чтобы жить «для себя», давать простор своим желаниям, осуществлять свои замыслы. В мягко забытых натурах, несмотря на ласковое к ним отношение, развивается очень низкая самооценка, что, несомненно, является результатом того, что с голосом ребенка, его желаниями и замыслами родители не считаются. У злобно забытых натур, наоборот, развивается неправильная эйективация: они приписывают другим людям злые чувства, не верят добрым порывам, сомневаются в чужой искренности. Неправильное воспитание уродует личность и в ее самосознании, и в ее активности. Сколько глубоких трагедий вырастает на этой почве!

Но к таким же печальным результатам ведет и другая крайность — одностороннее развитие индивидуальной стороны в личности за счет социальной. Воспитывая детей в узкой среде и лишая их всяких социальных навыков, воспитывают эгоистов, погруженных в себя и социально инертных. Такие люди часто достигают огромной индивидуальной высоты, но в них всегда имеется дефект, от которого страдает не только общество, но и они сами. Они выходят социально равнодушными, социально тупыми, их мало трогает чужое горе, их не веселит чужая радость. Погруженные в себя, они не знают высокой радости социального слияния; в своем равнодушии к социальной жизни они лишаются могучего и здорового источника духовной жизни. В конце концов их личность хиреет, замкнутая в самой себе; в минуты душевных потрясений, ударов судьбы они не могут опереться на друзей, потому что их не имеют; в старости они чувствуют себя заброшенными, никому ненужными, потому что они никого не могли привязать к себе. Равным образом тяготится такими людьми и общество: именно социальная инертность является причиной слабого социального прогресса, источником вялости социального организма. Обществу нужны люди социально активные, и оно видит в социальной инертности порок и грех. Так одностороннее погружение личности в самое себя обеспложивает ее, лишает ее многих радостей, подготавливает унылое и скучное одиночество, сознание своей ненужности обществу. При резком развитии индивидуального полюса, когда отсутствуют или

недоразвиваются моральные чувства, эгоист превращается в преступника, который пользуется общественными отношениями для личных целей. Такие натуры образуют третью (псевдосоциальную) группу, прямое зло и язву в социальном организме.

Обнаженный, цинический эгоизм, презрение к морали, ироническое использование всех лучших движений человеческой души в свою пользу ведет часто к тому, что такие натуры надевают на себя маску общественных деятелей, — но вся их работа, в основе которой лежит стремление к личной цели, более разрушает, чем создает. Если социально инертные люди, делающие себя центром среды, имеют о себе преувеличенное мнение и в силу этого часто думают, что окружающие их не понимают, — то преступные эгоисты, наоборот, имеют совершенно превратное представление об окружающих людях, считают их всех скрытыми эгоистами, подозревают во всех лицемерие и ханжество. Извращения в самосознании являются прямым следствием извращения в активности... Но так как оба типа с односторонним развитием индивидуальной, эгоистической активности в общем все же более служат личности, чем описанные выше два типа, то нечего удивляться, что они составляют численное большинство в обществе. Но, с другой стороны, нечего удивляться и тому, что современное общество раздражается социальными противоречиями, что оно так далеко от истинной солидарности, что в нем нет правильных отношений между личностью и социальным целым. Общественность не есть нечто навязанное нам тяжкими условиями жизни, — она есть нормальная стихия, в которой впервые развивается и расцветает личность. Но сама по себе наша общественность во многом еще неупорядоченна и неорганизована. Социальный идеал еще слишком далек, — хотя в осуществлении его заинтересованы были люди всегда. Естественная социальность человеческого существа создает возможность социального прогресса, но не делает его необходимым. Социальная сторона выражена, как мы видели, очень глубоко в человеке, но жизнь редко развивается в идеальном равновесии социальную и индивидуальную стороны личности. Жизнь всегда выдвигает некоторое число социально активных личностей, благодаря которым не распадаются социальные связи, медленно, но неизменно движется социальный прогресс. Но та же жизнь выдвигает социально инертных людей, выдвигает холодных эгоистов, — и главное, выдвигает их всегда в большем числе, чем первых. Никогда опасность для общества этих социально негодных натур не становится столь острой, как при демократизации общественного строя, когда в руки именно большинства отдается судьба народа! Вот почему демократизация общественности, как ни соответствует она требованиям социальной справедливости, может оказаться опасной, если естественный порядок не будет дополнен реформой воспитания. Раз массы призываются к социальной активности, то они должны быть подняты до этой активности. Вопросы

NB *И сегодня важно не играть в реформы школы, не пытаться превратить ее в коммерческую палатку в буквальном и переносном смысле, уродуя этим молодых граждан России в самый важный период становления их самосознания. Слишком рано наши дети начинают сегодня понимать, что власть (пусть даже криминальная) и деньги, которые, как известно, не пахнут, дают вождельные блага жизни. А доброта, бескорыстное служение Родине, чистота души, любовь к людям кажутся или лицемерием, или просто глупостью.*

Материальная нищета большинства наших сограждан соседствует с нищетой духа. Где молодому поколению искать свой идеал? В заграничных фильмах с суперменами? Что наше общество может сегодня предложить им в качестве духовных ценностей? Павел Корчагин с размышлениями о том, что «жизнь надо прожить так, чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы...», уже не подойдет. Но не может школа сформировать полноценную личность, не формируя жизненной позиции и системы ценностей! От решения этого вопроса зависит, каким будет российское общество завтра.

социального воспитания становятся одними из самых важных в новом строе. Недаром политический мыслитель древности противопоставил демократии (господству народа) — охлократию (господство черни). Социальное воспитание имеет для себя основу в социальной стихии, но оно должно исправить грехи жизни, поднять социальные силы там, где они недоразвиваются, выпрямить личность там, где она подавляется...

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗМЕ

Понятие интеллектуализма, взятое в строгом своем смысле, есть чисто психологическое понятие, и означает оно то направление в психологии, согласно которому интеллектуальные процессы являются основными в системе душевной жизни, — все же остальные процессы являются модификациями или продуктами интеллектуальных явлений. Самой строгой и продуманной системой психологического интеллектуализма является система, построенная Гербартом, который сводил все многообразие душевной жизни к взаимодействию и взаимоотношениям «представлений». <...>

Но рядом с психологическим интеллектуализмом история духовной жизни и творчества знает другие формы интеллектуализма, которые имеют более частный и органический характер, присваивая интеллекту центральному и основному значению не во всей системе психологической жизни, а лишь в какой-либо отдельной сфере духовной жизни. Так, существует очень стойкий в истории философии *этический* интеллектуализм, сущность которого сводится к двум положениям: к признанию, что человек совершает зло лишь по неведению, а с другой стороны, что путем действия на интеллект, путем выяснения и раскрытия того, в чем заключается добро, можно направить человека на путь добра. Первое положение касается вопроса о природе и условиях этической *оценки*: человек признается формально всегда направленным к добру и лишь вследствие неведения, невнимания, вообще благодаря ошибке интеллекта видит в зле добро и ставит целью деятельности зло, принимая его за добро. Второе положение этического интеллектуализма, хотя и связано внутренне с первым, но не вытекает из него с безусловной необходимостью; оно касается вопроса об этическом *творчестве*, о том, как освободить другого или освободиться самому от служения злу. — Этический интеллектуализм наиболее резкое свое противоположение находит на почве христианской этики, как это с особенной силой показал блаж. Августин. Сознание греховности, в своем углублении, приводит к этическому *волюнтаризму*, т.е. к признанию, что мы совершаем грех, идем по пути зла не потому, что признаем его за добро, но избираем зло именно как зло. Ошибки в оценке могут, конечно, иметь место, но не ум, а воля определяет наш выбор того или иного пути, — наши поступки связаны с нашей волей, с нашими желаниями, замыслами, чувствами, а не сферой интеллекта. Говорить о том, что

душа наша всегда направлена к добру, не приходится: при полном сознании, что путь, которым мы идем, ведет к злу, мы все же можем выбрать именно этот путь. Это значит, что различение добра и зла — момент, который может быть с известным правом охарактеризован как интеллектуальная сторона в моральной работе, — само по себе еще не определяет направление нашей активности: можно стремиться к злу при полном сознании, что оно есть зло. В силу этого этическое воздействие на других людей, работа над самим собой в очень незначительной степени могут осуществляться через интеллект: надо прежде всего полюбить добро, надо его избрать и обратиться к нему, а до этого действие на интеллект лишь сильнее будет подчеркивать в душе человека раздвоение между тем, что подсказывает ум, и тем, чего ищет воля. <...>

Современная школа в своем строении, в своей работе определяется двумя задачами: сообщить ученику некоторые определенные знания и навыки соответственно избранной специальности и дать некоторое «общее» образование, развить силы ума. Высшая школа преимущественно разрешает первую задачу, средняя —

ВВ *Эта проблема сохраняется и по сей день, возможно, потому, что оценить работу школы по «развитию ума» легче: срезы знаний, тестирования, процент обученности. А как найти объективные критерии оценки воспитания душевности, формирования духовных сил?*

Творчество учащихся в процессе обучения показать учителю несложно — рисунки, сочинения и пр. ...

19 октября мальчишки моего класса вдруг стали учить стихи Пушкина. Не успела я порадоваться, как узнала, что за выступление на концерте им учительница пообещала поставить сразу по две пятерки. Вот вам и любовь к поэзии...

Процесс обучения, конечно, сложен. Некоторое время назад у меня состоялся неприятный разговор с одной дамой, заместителем директора по науч-

вторую, но и в высшей школе сплошь и рядом в систему ее включаются так называемые «общие предметы», и в средней школе немало места уделяется специальной подготовке учеников... Обращаясь к средней школе, проблемы которой нас занимают в настоящий момент, надо признать, что поставленные ей задачи действительно определяют ее организацию, определяют план ее работы. Наша школа или исключительно, или преимущественно дает развитие ума, сообщает ряд знаний и формальных навыков ума, — и это стоит в глубочайшей связи с самыми заданиями школы. Какие бы дидактические или методические реформы мы ни производили в школе, но пока ее задачи остаются теми, какие доньше определяют в основах ее структуру, эти реформы все же скользят по поверхности, не задевая самого существа дела. Работа педагогической мысли должна быть направлена поэтому не на частичные реформы в школе (на борьбу с перегруженностью школы, многопредметностью в ней и т.п.,) а на самые основы ее, т.е. на ее задачи. Вопрос должен быть поставлен прямо и смело; мы должны спросить себя, — может ли,

ной работе Златоверховниковой. «Главное в преподавании истории — это научность!» — говорила она. (Думаю, даже неспециалисту понятно, что сегодня у исторической науки не самые лучшие дни, идет поиск методологической основы, парадигмы). И я всего-навсего пыталась объяснить, что если мы, в теперешней ситуации, сумеем воспитать людей, любящих Родину, понимающих свою причастность с ней, то главная задача будет выполнена. Зазубрить даты, отработать образовательный понятийный минимум можно за достаточно короткий срок. Но как душа отзовется на все это? В итоге каждый остался при своем мнении.

В процессе обучения, да и просто в желании идти или не идти в школу играет главную роль эмоциональный настрой, душевный комфорт у ребенка. Я абсолютно солидарна с Василием Васильевичем в расстановке акцентов в учебно-воспитательном процессе и более чем уверена — без благоприятной эмоциональной атмосферы невозможен (!) эффективный процесс развития интеллекта.

Держу в руках тетрадь ученика 10 класса. В ней портреты почти всех учителей: кто с рогами, когтями, кто в виде скелета в луже крови... «Что так мрачно?» — Мальчишка только улыбается, опустив голову.

Наша школа новая, и психика ребенка явно отразила некий собирательный образ. Наверное, специалисты могли бы проанализировать это точнее. Я отчего-то вспомнила, как детям, перенесшим взрывы, войну и пр., предлагали что-нибудь нарисовать. Появлялись на свет картинки, в которых был страх, ужас от пережитого и надолго исчезали традиционные «домики» и «цветочки».

Поговорив с мамой этого мальчика, узнала, что в школу он пошел с 6 лет (раньше на год), выучил самостоятельно алфавит и имел огромное желание учиться. Беда пришла практически сразу. В силу разницы в возрасте он, хоть и очень старался, но делал все несколько медленнее одноклассников, не успевал дописать положенное за урок... и пошла «двойки». Первые огорчения сменились неверием в свои способности. Думается, что он уже давно ничего хорошего не ждет от школы. Очень хочется сломать сложившийся стереотип. Я вижу перед собой талантливого человека: он прекрасно поет, играет на гитаре (и это не заслуга школы — научила мама), как теперь выяснилось, неплохо рисует — в портретах, безусловно, было сходство.

смет ли школа ограничиваться одним лишь содействием интеллектуальному росту ученика? Ведь как раз в те нежные годы, когда подросток попадает в школу, — в эти самые годы развивается и формируется вся его личность, зреет не только ум, но зреют все его духовные силы, почти заканчивается период «детства» (понимаемого в широком смысле слова, т.е. до 22—25 лет). И разве процессы, идущие в личности ученика вне сферы интеллекта, не нуждаются в доброжелательном и умелом содействии со стороны старшего поколения? Разве фактически школа, через весь свой уклад, через педагогов и то социальное взаимодействие, которое всегда идет в школе, не влияет на личность ученика в целом? Почему же развитие интеллекта, регуляция его работы так тщательно, так бережно осуществляется школой, признается ее задачей, а на все остальные процессы обращается лишь случайное внимание?

Но, как отметил в своей работе Василий Васильевич, эту проблему можно сравнить с физическим состоянием, а точнее — с болезнью, перешедшей в хроническую форму. Я боюсь, что если не справлюсь, то «хирургическая операция» — исключение парня из школы — поставит точку.

То, что можно назвать проблемой «воспитания» в школе, всегда занимало известное место в системе школьной жизни, но всегда это было чем-то вторичных, дополнительным. В течение XIX века школа пошла в этом отношении на огромные уступки, включила в свои задачи содействие и физическому развитию, и художественному и социальному созреванию, — а все же основной работой в школе остается работа над умом ученика, работа с умом его. В хорошей школе наших дней вы найдете очень много дополнительных работ, содействующих общему духовному росту детей, найдете и кружки, и экскурсии, и беседы, найдете целую сеть различных учреждений, посвященных развитию всех сил в ребенке. Недаром же еще в наши дни не угас совсем идеал «гармонически развитой личности»! Школа, как умеет, как может, стремится сделать более планомерным свое общее воспитательное воздействие на детей, — и все же строение школы, ее основной дух не могут выйти за пределы педагогического интеллектуализма! Школа наша серьезно, по-настоящему занята прежде всего и больше всего обучением, — все же остальное *не стоит в органической связи* с этой задачей школы, является если не декоративным добавлением, то чем-то внутренне чуждым духу школы...

Нельзя совершенно отрицать воспитывающее значение обучения, но в чем оно заключается? Конечно, не в развитии моральных движений, не в прояснении морального сознания, а в укреплении некоторых моральных свойств, имеющих *формальный* характер. Процесс обучения — и не столько сам по себе, сколько в общей обстановке его — дисциплинирует волю, развивает чувство последовательности, влияя тем на связанное с последним чувство долга. В самом содержании того, что усваивает ум ученика, нередко таятся моральные начала, могущие при благоприятных условиях иметь доброе влияние на душу подростка. Впрочем, о последнем не стоило бы много говорить, так как жизнь дает слишком много фактов и противоположного характера. Таким образом известное воспитывающее влияние должно быть приписано обучению, — но как все же слабо это влияние сравнительно с зигзагами и трудностями морального развития ребенка! В самых лучших случаях это моральное воздействие процесса обучения затрагивает лишь некоторые общие силы души и совершенно проходит мимо той сложной и запутанной моральной жизни, которая как раз имеет место в школьный период. То, что волнует и часто сбивает подростков, что мутит их душу, обостряет резкие порывы, мучительной загадкой встает перед их моральным сознанием, — все, что составляет главную задачу, определяет основную линию в их моральном движении — все это ни в малейшей степени не проясняется, не упорядочивается про-

цессом обучения. Школа не знает и словно и не хочет знать о всей той сложной душевной работе, которая идет в душе подростка, — и какой уклончивой и двусмысленной представляется в свете этого идея «воспитывающего обучения». Не тем ли объясняется устойчивость этой идеи, что она освобождает от тревог, заглушает внутреннее беспокойство и утешает педагогов? Не в этом ли утешительном действии указанной идеи кроется ее ценность? Мы ведь так крепко держимся за те идеи, которые рисуют положение благоприятным там, где чутая душе тревожное положение! Тот оптимизм, который вытекает из идеи «воспитывающего обучения», то упрощенное понимание души подростка, которое ею устанавливается, — они помогают педагогам более спокойно и без смущения проходить мимо сложной и запутанной души в душе подростка. Маленькая правда о воспитании некоторых формальных моральных сил подростка и огромное утешение и освобождение от тревоги по поводу сложных движений в душе его — вот, собственно, что определяет веру в «воспитывающее обучение»...

Как общий педагогический принцип эта вера должна быть отброшена без всяких колебаний. Надо научиться глядеть мужественно в глаза правде, не надо бояться сознаться, что необычайно сложен процесс духовного созревания у подростков и что мы так мало понимаем его, так плохо умеем подойти к нему. Процессы обучения, да и вообще рост интеллекта идет где-то «наверху», в светлом и просторном мезонине души, и из темных недр ее встают такие сложные, такие странные движения. Повинуясь основному закону детства (берем его снова в широком смысле слова, т.е. до наступления биологической и социальной зрелости и самостоятельности), подросток *играет* с тем, что впервые разворачивается в нем: здесь, как и в раннем детстве, содержание игр имеет социальный характер, но в школьный период и особенно к двенадцати—шестнадцати годам у мальчиков, к десяти—пятнадцати годам у девочек их внутренний мир так заполнен идущими из глубины души новыми переживаниями, так сложны, противоречивы и напряжены движения души. Тайная игра прорывающихся сексуальных переживаний вплетается в активность подростков, заполняет их воображение, — а вместе с приливом новых переживаний утончается у подростков чуткость, начинается великое половодье в душе, нередко сбрасывающее все сложившиеся к тому времени понятия. Как падают молочные зубы, чтобы уступить место новым зубам, так уходят детские понятия из души подростка, обнажаются «подполье», оформляются новые, пока еще неясные, неопределенные, но властные стремления. Погружение в себя, в мир полусознаваемых, но все более и более заполняющих душу переживаний, критическое отношение к традиции, нередко переходящее в ее полное отрицание, беспокойные шатания из стороны в сторону, вкус к мелким, а потом и более серьезным «авантюрам», опасная игра с недозволенным, приводящая к грани «преступного», — все это остается вне внимания школы, словно ей и дела нет до этого. Веря в

«воспитывающее обучение», наивно думая, что чисто интеллектуальное развитие может принести ясность и порядок в мятушуюся душу подростка, школа проходит мимо основных движений в ученике, ограничиваясь тем, что считается с известной замедленностью интеллектуального роста в это время.

Идея «воспитывающего обучения» имела и имеет лишь «защитное» значение, она помогает педагогической мысли укрыться на старых позициях, сохранять центральное значение в школьной жизни за тем, что доныне было в ней основным. Не отвергая воспитательных задач, отводя им известное место, идя на самые широкие уступки, педагогическая мысль инстинктивно чувствует, что колеблются в настоящее время самые основы школьного дела, — и в этой борьбе за старые устои идея «воспитывающего обучения» является таким надежным, таким удачным союзником! Самый процесс обучения признается ведь могучим фактором воспитания...

Пришла пора подойти к вопросу о задачах школы с полной смелостью, не боясь разрыва с традицией, не боясь и того, что «жизнь», т.е. традиция и нынешний уклад жизни, противится пересмотру основных проблем школы. Надо найти какую-то исходную инстанцию, бесспорность которой была бы признана всеми, и построить понятие школы, выработать ее план, следуя основным директивам, идущим из исходной инстанции. Делом педагогического творчества будет уложить этот план в такие формы, чтобы при этом удовлетворялись максимально и требования «жизни», но надо сначала продумать проблемы школы независимо от этих требований, ибо они изменчивы, часто случайны и, во всяком случае, подлежат обсуждению.

Школа должна подготовить дитя к жизни, должна содействовать раскрытию и развитию его личности, его сил, чтобы к периоду самостоятельной жизни оно овладело всем тем в «традиции» (включая сюда и знание), всем тем в самом себе, что нужно будет ему в жизни. Формулируя так задачи школы, мы определяем их до известной степени формально, так как не касаемся содержания того, что нужно при подготовке к жизни, — но для нас сейчас важно установить эту общую и, конечно, бесспорную задачу школы. С помощью школы мы приходим на помощь ребенку в процессе его роста; наш жизненный опыт, итоги исторической развития, наконец наши идеалы подсказывают нам, что нужно каждому человеку, вступающему на путь самостоятельной жизни. Мы не можем ничего навязывать ребенку, потому что не существует одного для всех идеала, каждая индивидуальность должна найти свой путь к своей идеальной форме. <...>

Идеал «гармонического развития личности» рисует идиллическую картину мирного параллельного роста различных сил в ребенке, — но эта идиллия ни в малейшей степени не отвечает действительности. Нигде и никогда не наблюдается «гармонического» развития сил в человеке, наоборот, развитие наше полно диссонансов, неравномерного роста различных функций, взаимного

NB *Гармоничное развитие личности — как это музыкально звучит. Сразу вспоминаются идеалы античного мира: красота тела и духа.*

Но тут же перед глазами всплывают странички общешкольного плана воспитательной работы времен «застоя». По намеченным «сверху» пунктам комплексного воспитания в каждой четверти проводились мероприятия, способствующие то военно-патриотическому развитию, то физическому или эстетическому, правовому и пр.

Мне всегда было трудно понять, как можно «разорвать» процесс становления личности на подобные «составные». Это все равно как если зарядку делать для одной группы мышц сегодня, для другой завтра.

Да и способности и интересы у всех разные. Система душевных сил — тонкий механизм, и подход должен быть не так примитивен. Увидеть в каждом воспитаннике творческий потенциал, помочь ему развиваться, согласиться, может только настоящий педагог.

Не могу забыть слова одной пожилой учительницы: «Да, физика — наука скучная, это вам не сказочки по истории. Но я заставляю (!) их учиться». Надо отдать должное — заставить она умела. Только вот, думаю, ни творчества, ни тем более сотворчества на уроках не было. А образ учителя в сознании детей явно не напоминал фею из сказки.

торможения и «борьбы» различных сил в нашем существе. В этом нет ничего удивительного, ибо самая структура нашей души такова, что следует говорить об «иерархической» ее конституции. Как в нашем теле есть органы, ослабление или даже уничтожение которых (например, конечностей) не влечет за собой смерти организма, и есть органы (например, сердце), прекращение деятельности которых означает смерть организма, — так и в нашей душе есть силы центральные и есть силы в этом смысле второстепенные. Жизнь души, ее «нормальное» развитие, конечно, предполагает одновременное раскрытие всех ее сил, — но этот процесс вовсе не имеет «гармонического» характера; необходимо охранять в ребенке правильную пульсацию основных сил, как необходимо в физическом воспитании следить всегда за сердцем ребенка. Заметим тут же, что интеллекту никоим образом не может быть отведено такое центральное место в системе душевных сил. <...>

...Я лично с полной убежденностью придерживаюсь взгляда, что основное и центральное положение в душе занимает эмоциональная сфера, здоровье или болезни которой определяют здоровье или болезни всего нашего существа. Не только нормальная психология, но еще с большей силой психопатология устанавливают это положение в целом ряде случаев с чрезвычайной убедительностью.

Если нет «гармонического» развития личности или конституция души имеет иерархический характер, если воспитательное воздействие на детей должно заключаться в том, чтобы помочь им стать в жизни самостоятельными людьми и найти свою идеальную форму, в которой личность достигает своего высшего творческого

расцвета, — то роль школы в этом процессе должна заключаться в охране и развитии основных сил души и в сообщении детям всего того, что они путем личного опыта не могли бы добыть в надлежащее время, в надлежащей полноте. Сообщение детям знаний тоже должно иметь место при этом: дети могли бы и без нашей помощи в свое время овладеть необходимыми им знаниями, но школа вносит в этот процесс порядок и систему, облегчая и ускоряя этим самый процесс. Школа, таким образом, должна и «обучать», т.е. должна принять деятельное участие в том развитии ума, в том усвоении различных знаний, которое идет и помимо школы. Дети, подростки сами ведь тянутся к свету, к знанию, растущий интеллект сам зовет их к более глубокому и всестороннему пониманию действительности. Школа добавляет к этому ряд специальных знаний и навыков, вся ценность которых лишь впоследствии откроется подростку и значения которых он, в школьный свой период, еще не понимает. Все это очень хорошо, все это должно лечь на школу, *но не это, однако, определяет собой главную задачу школы.* Мы должны вступить в жизнь с максимальным запасом знаний — это так, но источник творческой силы в нас ни в малейшей степени не связан с интеллектом, с нашими знаниями! Весь смысл «детства» заключается в подготовке к самостоятельному *творчеству* в жизни, — и охрана и развитие творческих сил в нас, творческой основы души является первой и основной задачей воспитания школы. Дело идет вовсе не о развитии «активности» самой по себе: навыки действия, развитие воли имеют такое же *вторичное* значение, как и навыки ума, как готовые знания. Если в нас есть творческая сила, то и развитие интеллекта и активности будет бесценным подспорьем в творческом движении нашем, — но если утасла или ослабела или подавлена в нас сила творчества, то все богатство навыков ума и активности будет мертвым капиталом! И если самый процесс развития ума и активности идет так, что как раз и является причиной потухания творческих сил, засорения основного источника творчества, — то тогда и школа, и все наше воспитательное вмешательство в жизнь подростка делают как раз обратное тому, что должны делать. Разве это нельзя было бы уподобить тому физическому воспитанию, при котором развили бы все мускулы, сообщили многообразные навыки телу, но в процессе воспитания расстроили бы сердце так, что человек оказался бы неспособным воспользоваться всеми достигнутыми им успехами? <...>

ВВ *Помню финал московского конкурса «Учитель года 97». Известная всей стране актриса Людмила Касаткина рассказала, как трудно ей жилось в школе. Так, по математике были сплошные двойки. Помог получить среднее*

А между тем школа наша так часто дает именно такие результаты! Люди уходят из школы с рядом знаний и навыков, но с таким тупым отношением и к делу своему, и к жизни, с таким отсутствием всякой творческой силы и инициативы... Процесс «обучения» поглощает столько сил, так отодвигает, обесценивает творческие порывы, так ниве-

общее образование счастливый случай: преподаватель, побывав на школьном концерте, увидел, как она танцует, поет, и поняла, что математика не для Людочки. После уроков потом много с нею занимался, чтобы вытянуть ее хотя бы на тройку. А будь он другим человеком, как знать, состоялась ли бы замечательная актриса Касаткина.

дирует личность, подчиняет ее шаблону, что, выходя в жизнь, многие из нас превращаются в бесцветных, вялых, тупых людей, выполняющих какую-то нужную социальную функцию, но безнадежно растерявших творческую инициативу и одушевленное отношение к своей деятельности. Выходя из школы, мы так много знаем, так много умеем, но часто наша индивидуальность проявляется лишь в мелком и ничтожном, в нашем быту и интимной жизни, а в своей деятельности мы не умеем да и не хотим проявить творчество. <...>

Указанные два момента выдвигают, на наш взгляд, особое значение «воспитания» эмоциональной сферы в нас, охраны ее здоровья. И то, что творческие недра души, творческие ее силы связаны именно с эмоциональной сферой, откуда и излучается творческая энергия, согревающая и одушевляющая работу ума и нашу активность, — и то, что во время школьного периода эмоциональная сфера переживает серьезнейший болезненный надлом, — оба эти момента настойчиво говорят, что главной и основной задачей школы должна стать охрана эмоционального здоровья и содействие нормальному раскрытию и расцвету в нас эмоциональной жизни. *Все остальное должно быть вторичным, должно сообразовываться с тем, что нужно для главного. <...>*

Необходимость «воспитания» эмоциональной жизни в нас, охраны и укрепления ее определяется, как было уже указано, двумя основными соображениями: эмоциональная сфера, с одной стороны, имеет центральное значение в развитии у нас творчества, а вместе с тем она переживает в школьный период некоторое «натуральное» ущемление, смысл которого мы попробуем дальше обрисовать. Заметим тут же: если задачи школы характеризовать в смысле «обучения», то для этого же обучения, для более успешной и толковой его организации должна быть поставлена и разрешена более общая задача — именно развития и укрепления в нас творческих сил, иначе «обучение» сведется к «дрессировке», к сообщению некоторых готовых навыков и знаний. Надо же понять, что и проблемы подлинного развития в нас интеллектуальных сил нельзя надлежаше разрешить, если не будет разрешен вопрос о развитии творческих сил, т.е. о развитии и расцвете в нас эмоциональной жизни. Добросовестное отношение к первой задаче (задаче обучения), естественно, отодвигает ее на второй план и выдвигает на первое место вторую задачу: педагогический интеллектуализм, поскольку он касается вопроса о задачах школы, должен неизбежно перейти в педагогический эмоционализм. Развитие интеллекта является частной и вторичной задачей, и какова бы ни была практическая ценность развития интеллекта, какие бы серьезные мотивы ни выдвигали ее

на первый план, но природа души, ее иерархическая конституция настойчиво ведут к включению этой задачи в более общую. Для развития интеллекта, для узких интеллектуальных задач необходимо развитие той психологической «базы», на которой строится вся творческая жизнь. Пусть развитие интеллекта остается целью, а охрана и укрепление эмоциональной жизни является средством, — но при таком понимании дела педагогический интеллектуализм теряет все свои теневые стороны и имеет лишь то значение, что напоминает о необходимости развития интеллекта. *В такой форме* интеллектуализм не только не опасен, но и законен. <...>

Сюда присоединяется еще одно, чрезвычайно важное обстоятельство, нами указанное выше. Имея центральное значение в системе душевных сил, эмоциональная сфера претерпевает ряд сложнейших перемен как раз в школьный период, — и от того, чем закончится эта переменная, зависит судьба не только эмоциональной жизни, но и всей личности. Мы не знаем еще в точности ни самой картины этих перемен, ни тем более внутренней их природы, но несомненно, что важнейшая роль в них принадлежит пробуждению половой психики, процессам полового созревания. Может быть, даже здесь лежит основной фактор перемен, однако надо очень беречься модного в наши дни пансексуализма Фрейда и его школы, — не потому, что он совершенно не прав, а потому, что он берет слишком узкое понятие пола. Пол в нас не есть только эмпирическая сила, он имеет более глубокие стороны, существует своя *метафизика* пола. Сливать понятие пола и половой жизни, как это делает Фрейд и его школа, совершенно невозможно; отсюда как раз и идут главные ошибки этого направления. Так, психические перемены, сильно сказывающиеся на ряде психических функций, имеют место уже к 5,5—7 годам; уже здесь происходит настоящий перелом, создается новая эмоциональная установка, иное отношение к миру. «Второе детство» само по себе уже отмечено стремлением к «учению», к систематическому и настойчивому познанию мира, — и это одно уже вносит в душевный мир ребенка большое осложнение. Былая простодушная наивная открытость исчезает, происходит значительный душевный сдвиг, замедляющий и осложняющий эмоциональную жизнь. Интеллект и воля в это время и помимо школы выступают на первый план, внутренне стесняя, ограничивая простор эмоциональной жизни. Подчиненная закону «двойного выражения чувств», эмоциональная сфера уже отходит от тех простых и наивных форм выражения, какими доньше она пользовалась. Пути «эмоциональной культуры» не открываются ребенку сами собой, — и здесь как раз и должно прийти на помощь воспитание сообщением ребенку тех путей дифференцированного творчества, которые дают исход творческим запросам и тем охраняют и укрепляют здоровье эмоциональной сферы. Таким образом, уже в течение второго детства (т.е. до 10—12 лет у девочек, до 11—14 у мальчиков) ход психической жизни требует особого внимания к охране эмоционального здоровья, между тем школа беззаботно проходит мимо этих задач и

усиливает тот процесс роста интеллекта, который и сам по себе в это время очень интенсивен. Здесь еще раз хочется вспомнить аналогичное явление в физическом развитии ребенка, когда вследствие неравномерного роста сердца и других органов излишнее развитие движений может иметь опасное влияние на сердце.

Но еще сложнее и — прямо скажу — страшнее происходит дело, когда мы переходим к отрочеству. Мы уже характеризовали этот период как время «психического половодья»: пробуждение половой психики, половое созревание вздымают из самой глубины юного существа неопределенные, но властные стремления, мутящие его душу. Буйный поток новых переживаний разрушает основы психического равновесия, колеблет его устои, заливает душу какими-то неясными, но неотразимыми влечениями и сказывается в опаснейшей игре с людьми, в склонности к авантюрам, приближает к грани преступности. И не только моральное здоровье подростка подвергается в это время серьезнейшим испытаниям, не только вся его личность и ее развитие надолго определяются в этот период этими переживаниями, но еще важнее здесь та общая ущемленность в это время эмоциональной жизни, которая имеет такое огромное для нас значение в силу связи эмоциональной сферы с творческими недрами личности. Энергия пола тоже есть творческая энергия; естественнее всего думать, что энергия пола и обычные творческие силы в нас восходят к одному и тому же метафизическому ядру личности, к одной и той же ее основе. Так или иначе, но для судеб эмоциональной жизни имеет капитальнейшее значение то, как проходит у подростка пробуждение в нем пола. Мы еще недостаточно знаем этот период, всю сложную, загадочную, а порой и таинственную игру сил, но и то, что нам ныне раскрыла психопатология — и здесь нельзя не упомянуть с благодарностью все направление фрейдизма (включая и Штеккеля и Адлера и других отколовшихся от Фрейда психопатологов), — рисует жуткую картину. Как во время весеннего половодья очень важно охранять мосты и плотины, давая вовремя выход массам скопившейся воды, так в пору психического половодья особое значение приобретает отвлечение рвущихся наружу сил по путям здорового и продуктивного творчества. О, конечно, все это должно быть «прикровенно», ибо страшно нежна и хрупка в это время душа, и тут так кстати является школа с ее интеллектуальными задачами, — но вся сила воспитательного воздействия должны быть сосредоточена в это время совсем не на интеллекте, а на регуляции сложнейших движений в эмоциональной сфере. Мы все еще ходим, улыбаясь беспечно, над бездной и не хотим знать тех цветов зла, которые вырастают в это время в душе подростка; мы все еще ограничиваемся внешними задачами, сообщением знаний и навыков, — а о той глубокой и жуткой внутренней жизни, которую переживает подросток один на один, бессильный перед лицом непонятной для него игры его сил, мы так и не хотим думать или с видом огорченного бессилия разводим руками. Между тем как раз школа обладает могучими средства-

ми регуляции внутренних движений в душе подростка — как в социальной своей стороне, столь богатой питательным для подростка материалом, так особенно в укреплении и развитии творческих порывов, как бы вбирающих в себя темные движения души и их творческую силу. Здесь не место говорить о том, как должна быть построена школа, чтобы идти навстречу тому в подростковом, что особенно нуждается в нашем водительстве и помощи; не место говорить и о том, как совместить с решением этой основной задачи школы необходимое для жизни укрепление и развитие интеллектуальных процессов. Моя задача заключалась лишь в том, чтобы отметить подлинные задачи школы в отношении к детям. <...>

Мне могут сказать, что все равно школа не может поднять всех своих детей до уровня творческой работы, что угасание творческих сил происходит «фатально», связано с какими-то глубокими, недоступными нашему учету и воздействию моментами в личности ребенка. Если все дети в большей или меньшей степени обнаруживают силу творчества, то в школьный период происходит естественное угасание творческих сил у очень многих, и если бы школа стремилась удержать или развить творческие силы у всех своих питомцев, она все равно не решила бы этой задачи, между тем развитие интеллекта, сообщение известных знаний и формальных навыков ума в некотором среднем минимуме доступно для всех.

Это возражение, имея оно серьезное значение и не будь оно просто отговоркой, уклонением от задачи, стоящей перед школой, говорило бы о такой *testimonium paupertatis!* Пора, давно пора оставить мысль, что на некоторых детей школа может махнуть рукой, может поставить крест: можно и должно учитывать дефекты, замедленный темп развития, умственную отсталость, можно и должно распределять различных детей в школы разного типа, но перед каждым ребенком открыта своя дорога нормального развития, открыты свои возможности творчества, в каждом ребенке должно охранять, укреплять и развивать его творческие силы. В школе не должно быть «черни», учеников второго разряда; все дети требуют к себе благожелательного, вдумчивого отношения, и чем слабее, де-

ВВ Ученики — «чернь»...
страшно звучит, почти
приговор...

Я много лет слышала, работая в спецшколе: «Да, у вас отборные дети. Поработали бы вы с нашими дураками». И вот я в «обычной» школе. Что же? Очень много педагогически запущенных детей (причины разные — распавшаяся семья, равнодушная школа). Видимо, уже в начальных классах «объяс-

нефективнее дитя, чем более оно отстало, тем серьезнее и ответственнее роль школы в его созревании. Надо одно признать — что развитие интеллекта не может быть оторвано от целостного развития личности, что выделение интеллекта, сосредоточение всего школьного внимания на интеллекте не только влечет за собой небрежное отношение к другим силам души, не только вызывает их увядание, но что это опустошение души за счет интеллекта ведет к ослаблению самой же интеллектуальной жизни, к развитию в ней процессов усвое-

нили» ребятам, что они «второго сорта». Но переродило их хорошие, нормальные дети, только в глазах какая-то обреченность и усталость. И зажаты, как будто ждут удара.

Сначала, проверив в работе с карточками знания фактического материала по истории, пришла в ужас: «Александр Македонский разбил немцев на Чукотском море», «Водяной двигатель использовался в политических целях» (может, нам попробовать?); больше всего не повезло Дмитрию Донскому — он таки проиграл Мамаю битву на поле Куликовом. Про орфографию уже не говорю. (Но если честно — в таких «знаниях» только дети виноваты?)

Решила не читать нотации и не ставить двойки, а написать юмористический рассказ, составленный из ошибок ребят. Конечно, мне пришлось и еще придется много поработать над их историческим образованием, но важнее было наладить эмоциональный контакт, и какой был эффект! Они смеялись над нелепостями и, честное слово, им помогло, но это только начало... трудного дела. В этой работе я на 200 процентов согласна с позицией В.В.Зеньковского. А еще — со словами еще одного очень близкого мне педагога, С.Р.Богуславского:

Я никогда детей не унижал.
Бесился и от ярости дрожал.
Как возмущался! Как негодовал!
Но повода для мести не давал.
В порыве утверждения добра
Вершил я суд, как будто отобрал
Права на то у Бога самого,
И удивляя и смешивая его.
Неважно, кто патриций, кто плебей,
Не важно, кто сильней, а кто слабей,
И даже кто глупей, а кто умней,
Прости, не так уж важно это мне.
Но зло — оно есть зло, хоть ты умри,
И подлость — подлость, что ни говори.
Не примириться с этим, не принять,
И не понять, и боли не унять.
Вот только дети... лгут. Но ты им верь,
Как верят небу, салцу и траве.
Спасибо, Господи, — от злобы удержал.
Я никогда детей не унижал.

Что к этому прибавить? Слишком много сегодня образованных подлецов! И в этом беда и вина школы. Хорошие, добрые, умные и честные — это заслуга и награда.

Сегодняшняя Россия нуждается в людях, заряженных положительной энергией творчества, в личностях с совестью и честью. Школа должна воспитывать таких граждан. Опустошение души за счет интеллекта ведет к ослаблению самой же интеллектуальной жизни.

Наша задача — научиться создавать ту благоприятную эмоциональную сферу, которая побуждала бы к развитию творческой энергии воспитанников, и это сделало бы процесс обучения единым с процессом формирования Человека, а значит, помогло бы в дальнейшей социальной адаптации наших питомцев.

Любите детей! Помогите им! И воздастся вам за труды ваши: любовь откликнется любовью, доброта — добротой. А со злом пойдем — зло и получим. И кому принесут тогда пользу наши правила, формулы, теоремы, хронологические таблицы?..

Школа должна обучать — эта задача ее неустраима, неизбежна, но обучение в школе отнюдь не должно стоять на первом месте, отнюдь не может определять ее основного плана. Школа должна прийти на помощь подростку больше всего в том, в чем он особенно беспомощен и уязвим, она *должна охранить и укрепить в нем творчество*, а следовательно, должна охранить творческие силы его, источник творческой энергии. *Это есть главное*, это есть основное в работе школы, ибо роль ее в развитии ребенка и подростка заключается в том, чтобы прийти на помощь ему в подготовке к самостоятельной жизни, к творческому отношению к ней в период зрелости. Для этого необходимо развитие всей личности как целостного существа, но только надо отказаться от идиллического понимания нашего существа, от идеи гармонического строения личности, гармонического ее развития. <...>

КУРС ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

...В реальной жизни психическая действительность доступна только одному данному человеку, только ему, человеку, открыт его душевный мир; о душевной жизни на подлинное знание может рассчитывать только он сам... Наша душа... построена иерархически; центр ее — эмоциональная сфера, а сфера ума и воли, несводимая к эмоциональной сфере, в то же время зависит от нее. Ум может быть богат, но если жизнь постыла, если ничто не мило человеку, то и ум его является вялым, как бы остается мертвым капиталом. Если эмоциональная сфера жива, то и ум творит, живет, созидает... Самое индивидуальное в человеке — это его чувствование, но и самое тонкое, сложное и непонятное для других. Потому так трудно другим передать вполне ясно свои душевные переживания — их нельзя рассказать («мысль изреченная — тем более чувство — есть ложь»), и понять их может тот, в ком случайно оказалось душевное созвучие, «резонанс». Невыразимость чувства типична. Мир чувств безграничен и глубоко индивидуален, слов же в нашем распоряжении для определения этих чувств немного. Словесное выражение чувств, разумеется, будет бледным, неполным, шаблонным. Чутким человеком мы называем человека, душа которого живо и тонко реагирует на все происходящее вокруг него... Эмоциональная сфера есть сердце нашей души...

Одно время ученые интересовались вопросом, сколько существует чувств у ребенка, и приходили к предположениям о наличии

ВВ *Воспитанный ребенок. Что это за эталон, по представлениям педагогов? Скромно опустив глазки и слушая наставления учителя, шалун, кажется, раскаялся. Умудренная опытом учительница довольна результатами своей деятельности. А потом оказывается, что пол в том месте, где стоял провинившийся ученик, исписан названием любимой музы-*

двух или трех (гнев, страх, стыд), — это, конечно, неверно — их бесконечное количество и у детей (хотя они недифференцированы у ребенка)... Горе тем детям, у которых нет психического простора в выражении чувств. Эмоциональная культура, простор в выражении чувств необходимы. В этом отношении очень тягостны иногда бывают социальные условия, когда вам кажется, что общество, вас окружающее, выше вас, что оно смеется над каждым вашим шагом, что вам лучше молчать, а то вас «закричат». Стесняемый тогда

кальной группы; для этого он использовал подошву ботинка. «Крошка» и не думал слушать скучную проповедь о том, как стать хорошим мальчиком, а нашел себе более интересное занятие. Ситуация комичная, но ведь дело не только в ученике. Душевная черствость учителя не позволила ему почувствовать эмоциональной настрой воспитанника.

Свои переживания ребенок проявит обязательно! Только как? Если он не научился воспринимать конструктивные замечания (чувствуя только злобу угнетенного тяжелой жизнью педагога), работать над собой, мы увидим изуродованные школьные парты, «художественные» росписи на заборе, разломанные детские площадки, разбитые телефонные будки...

Вы, наверное, согласитесь со мной — это страшно. Мы приумножили в «дитяте» зло. Как верно сказано у врачей: «Не навреди».

Влияние привычки совсем иное в жизни чувства, чем в области интеллекта (в интеллектуальной жизни привычка — это экономия сил: памяти, внимания, воли). Основной факт привычки — совершать ряд действий, не прилагая контроля сознания. Для эмоциональной же жизни это имеет роковое значение: привычка образует разрыв... между самим чувством и его выражением (дружба, например, порождает «сердечную» форму приветствия, которая потом может «застыть») — выражение действует само по себе без психического основания, другими словами, всякая привычка создает автоматичность и приводит к ненужности чувства, то есть к обеднению души. Вот почему резонеры, так легко и без конца говорящие о том, что они чувствуют, утрачивают свежесть души и становятся ходячей энциклопедией нравочений и идей, а ведь и они были когда-то живыми людьми, с теплым, свежим чувством...

...Духовная жизнь определяет характер, судьбу того, что с человеком делается, что им руководят в его поступках. Она, духовная жизнь, формирует личность, являясь тем высшим невидимым духовным центром, вокруг которого и в котором вся суть, весь смысл существования. Состав духовной жизни складается из познавательной, моральной, эстетической и религиозной жизни, но в центре всей духовной жизни лежит религиозная сфера. Религиозная жизнь образует особую сферу духовной жизни, целостную и единую; она находит свое выражение как в чувствах, так и в работе ума и в активности. Но центр религиозной жизни, ее

сердце — в чувствах, ибо чувства придают религиозным процессам в нас начало жизни. Много есть людей, мысль которых (по причине разнообразных условий) заполнена религиозными темами: немало есть людей, действия которых направлены на исполнение религиозных обрядов, но если не горит в их душе яркий светоч истинно религиозного чувства — говорить о наличии у таких людей религиозной жизни не приходится. И наоборот, где есть религиозное чувство — там есть и религиозная жизнь, независимо от влияния религиозного чувства на сферу ума или активности. Ослабление религиозного чувства ведет к ослаблению в нас и религиозной жизни. Основным содержанием человеческой жизни, с духовной стороны, является страстное, горячее искание безусловного, стремление в Высь, — это некоторая невыводимая, изначально данная сторона нашего духа, и все наши функции, все наши действия освещены этим духовным началом...

Итак, основная суть религиозной жизни — это невыводимое, непостижимое искание безусловного... Это искание определяет и дает содержание всему глубокому в человеке, доминирует над теоретическим разумом... Мы должны различать, кроме религиозной сферы, еще три формы духовной жизни, три формы нашего духовного питания: 1) науку, 2) эстетику, 3) этику; во главе их стоит религия, которая все это объединяет; религия же образует живую основу этих форм духовной жизни. Религиозная сторона неустранима, и если бы ее не было, то замерла бы духовная жизнь личности вообще. Если даже религиозность меняется, то все равно ее существование не проходит мимо личности, искание Абсолюта все равно выступает: уже в отрицании абсолютного заключения истины самое наличие абсолютного утверждено... Правда, научная сфера заявляет претензию быть всем, стать во главе всего, и долгое время царствовала идея, что научное мировоззрение в состоянии все объяснить, всему дать правильное толкование. Это, конечно, предвзятая и заранее обреченная на неуспех точка зрения...

NB *Что бы ни было исток-ом веры — это великое открытие человечества. На мой взгляд, вера есть нечто единое для всех людей, но в силу различий менталитета, исторического опыта, культурных традиций иной стала ее форма. Не прижилось бы православие на русской земле только по воле князя. Любовь к Христу вошла в душу народа, помогла в трудные годы.*

Религиозная душа чутко улавливает незримую музыку мира: сознание не понимает этих звуков, но душа, религиозно настроенная, воспринимает эти звуки другого мира, которые несут ее в небесную даль. В стихотворении М.Ю. Лермонтова («Ангел») есть такая строфа: «И звуки небес заменить не могли ей (душе) скучные песни земли», — она, душа, слышит только звуки какие-то, нежную музыку, и все-таки «песни земли» (не звуки) не в состоянии были заменить даже звуков «небес», какого-то невиданного мира, по которому так

В советский период наше общество отказалось от религиозного воспитания. Да и сегодня церковная, как, впрочем, и любая другая идеология официально остаются за воротами школы. В жизни это, конечно, не так. У мусульман, католиков воспитание основывается традиционно, на вере, и эту традицию не прервала даже советская власть. Учителя несут детям свое мировоззрение. Оно может быть диаметрально противоположным, что делает очень сложным процесс формирования личности ребенка. Государство так и не выработало необходимой триады ценностей (помните, «За веру, царя и Отечество»). Но тем не менее я рада, что никто не возмущается наличию в моем кабинете истории православных икон и Библии.

ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

<...> Что такое наша личность во всей своей целостности? Является ли она простой суммой, внешним единством психических процессов, имея, по выражению Рибо, «колониальный» характер? Или наша личность не является простой суммой, внешним единством психических процессов, но есть своеобразный организм, как то утверждает вундтовская актуальная теория личности в противовес первой, чисто номиналистической теории? Или, наконец, есть нечто истинное в метафизическом понятии личности, в том метафизическом персонализме, который впервые строил Платон, а в новое время Лейбниц, Гербарт, Лотце, Ренувье, Теймюллер, Лопатин, Штерн?

Для психологии детства этот вопрос о природе личности не является маленьким второстепенным вопросом, но имеет глубокий интерес. Детская личность (впрочем, как и наша личность во многом) не только дана, но и задана. По известному выражению Гербарта, детская личность вначале является «хамеле-

NB *Несколько лет назад в педагогических кругах стала распространяться соционика. Эта наука позволяет лучше раскрыть личность ребенка, не только анализировать его поведение в конкретный период, но прогнозировать модель его поведения в социуме вообще, помогая этим и ему самому разобраться в себе.*

Социум гармоничен. Каждый человек — его частичка и неосознанно ищет в другом нечто дополняющее лично его качества. Таким образом создается единое общественное «Я»: один — талантливый изобрета-

оном», так как она не имеет еще определенности в своей внутренней жизни, может не раз пережить глубокие перемены: личность детская только формируется, только ищет своего особого, индивидуального пути развития. И как путает дитя само себя в этом искании своего индивидуального пути развития, сколько вносим путаницы и мы! И в популярном и в научном педагогическом мышлении все еще не преодолен универсалистический монизм, все еще недостаточно учитывается индивидуальность ребенка не только в ее исходной основе развития, но и в ее путях и в ее идеале: этический плюрализм, совершенно обязательный для педагога, все еще слабо проникает в педагогическое сознание, и мы все еще хотим воспитать из наших детей «человека вообще». Должно помнить,

тель, другой — отличный организатор, третий — незаменимый мастер-исполнитель и т.д. Задача учителя помочь учащемуся понять свои особенности и способности и максимально их реализовать, не ставя ограничительной планки в самосовершенствовании.

С моими питомцами в 5—6 классах проводились занятия по соционике малой группой из учениц (журналисткой, работником ТВ). В игровой форме дети лучше узнали себя и своих товарищей. Поняли, что «непохожий» еще не значит «плохой». Мы все разные, но этим мы и интересны. Школе не хватает эффективной работы психолога, возможно, и соционика. Только эмпирическим путем, педагогическим опытом (знания, полученные в институте, часто остаются в конспектах старых тетрадей) желаемых результатов добиться трудно. Надо сказать, что молодые психологи (в том числе и моя дочь, студентка III курса МГУ) с интересом изучают соционику.

что люди не идут в своем развитии одним и тем же путем, что личность не принимает у всех одной и той же формы, но всякая личность должна найти свой путь, свою идеальную форму. Но этот эмпирический учет многообразия личностей, многообразия путей и конечных итогов развития, конечно, не решает еще вопроса: что такое личность с психологической точки зрения?

Чисто номиналистическая (иначе говоря, ассоциативная) теория личности, согласно которой личность является простой суммой психических процессов, простой их координацией, причем единство создается здесь анатомо-физиологическими, а не психологическими моментами, — эта теория глубоко ошибочная. Она не замечает того, что личность есть организм, в котором всякая отдельная сторона, отдельная функция получает свое значение и свое направление от целого; она не замечает того, что единство личности гораздо глубже и больше определяется психическими, чем анатомо-физиологическими моментами. С другой стороны, внутренняя связь между различными процессами ясно свидетельствует о том, что отдельные психические процессы не существуют, не развиваются отдельно и независимо от других: если бы какая-либо психическая функция имела самостоятельность и независимость (что и является предпосылкой номиналистической теории

личности), — каким образом эта функция могла бы войти в живое единство психической жизни, войти во внутреннюю связь с другими процессами?

Но и теория Вундта, которая стоит значительно выше ассоциативной теории личности, не может нас удовлетворить. Личность, по Вундту, есть организм, — и с этим должно согласиться; но, по Вундту, как психический организм личность исчерпывается своим эмпирическим составом. Как раз потому, что в теории Вундта понятие психического организма исчерпывается эмпирическим его составом, он и называет свою теорию «актуальной», сознательно противопоставляя ее метафизической теории. Я считаю это построение Вундта в корне ошибочным: всякая лич-

ность (а о детской личности это должно быть сказано с особой силой) складывается не только из того, что уже нашло свое эмпирическое выражение, но и из того, что может быть названо «внеэмпирическим», что еще не вошло в систему эмпирической жизни, еще находится в темной «глубине» души. Эти внеэмпирические силы зреют и действуют то или иное время в «глубине» души — и только когда они входят в состав эмпирической психики, они находят свое место в «организме» души, как его понимает Вундт. <...>

Надо прямо сказать — актуальная теория личности Вундта не может удовлетворить психологию. Нам нечего бояться, что это заставит нас выйти за пределы опыта и обратиться к метафизическим гипотезам, — ведь без гипотезы и эмпирическая психология не может быть построена. Если мы не можем ограничиться одним эмпирическим материалом, если эмпирическое понятие личности является недостаточным, то вытекающая отсюда необходимость гипотетических дополнений отнюдь не понижает их ценности тем, что они обязаны своим существованием недостаточности эмпирического материала.

Психология нуждается в таком понятии личности, которое могло бы объяснить развитие психической жизни, ее особенностей, источник индивидуального своеобразия личности, всего в ней неповторимого, единственного. Строго эмпирическое понятие личности, которое исключает все то, что находится вне системы опыта, что не вошло в состав эмпирической психики, не позволяет говорить о личности как о комплексе данного и скрытого, действующего и дремлющего в глубине, эмпирического в внеэмпирического, — а между тем только такое понятие личности и могло бы нас удовлетворить. Развитие психической жизни нельзя понять без гипотезы скрытых психических движений, не доходящих до уровня эмпирической психики, но сообщающихся с эмпирической сферой и влияющих на нее. Проявляющиеся у личности ее индивидуальные особенности могут меняться, но они никогда совсем не выпадают, не исчезают; их источник, конечно, лежит во внеэмпирической стороне личности, так как все то, что мы находим в опыте, есть уже явление, объективация, говоря общее — есть продукт, а не источник индивидуальности. Именно потому чисто эмпирическое понятие личности и не может нас удовлетворить; в состав необходимого для нас понятия личности должно войти и все то, чего мы не находим в опыте, но что действует в «глубине» души и направляет процесс жизни. Теория Вундта, которая полагает, что для понимания психологического развития достаточно того, что дает эмпирический материал, должна быть оставлена нами, — в сущности, эта теория не идет дальше номиналистического понятия личности, с тем лишь различием, что последняя теория имеет ассоциативный характер, а актуальная теория — органический; обе, однако, теории не видят в личности основу и источник психологиче-

ского развития. Личность и в актуальной теории не имеет в себе никакого самостоятельного начала, питающего и поддерживающего своеобразие личности, — в ней нет ничего, кроме того, что уже успело выразиться, она есть тоже сумма (правда, органического характера) «своих» (?) проявлений — и никакой особой реальностью личность, как таковая, не обладает, она является лишь и м е н е м. Между тем изучение психической жизни на каждом шагу убеждает в том, что кроме того, что находим мы в опыте, есть еще органическая (в психологическом смысле) основа, из которой развиваются явления эмпирической психики, от которой они получают свое своеобразие.

Когда мы вступаем в непосредственное общение с людьми, мы никогда не принимаем во внимание только то, что дано в их эмпирической личности, но всегда чувствуем, что в «глубине» ее (т.е. до всякой объективации) живут те или иные силы, как бы дремлют те или иные психические особенности, которые пока слабо окрашивают личность, но которые могут «пробудиться» и проявиться в эмпирической личности. Эта скрытая, иррациональная сторона личности, как фон освещающая всю жизнь, всю активность ее, должна быть признана чрезвычайно влиятельным и существенным началом в психической жизни. В нашем непосредственном опыте, в нашей интуиции чужой души всегда имеет огромное значение учет этой скрытой, внеэмпирической стороны личности; чем больше мы живем, тем больше понимаем значение иррациональной или метафизической стороны личности. Тайна нашей индивидуальности никогда вполне не раскрывается в жизни, — даже в тех, чья индивидуальность достигает, казалось бы, полного своего раскрытия и расцвета, мы не можем не ощущать того, что их личность не исчерпала себя, что в темной глубине ее таятся еще новые силы. Личность всегда глубже своего эмпирического выражения, ее жизнь есть непрерывное движение вперед, непрерывное искание более полного и адекватного своего выражения. Где же та основа, тот динамический центр, детерминирующая сила которого определяет это движение вперед? В чем лежит тайна индивидуальности как таковой, ее своеобразия, неповторимости, всего того, что отличает данную личность и делает ее незаменимой, единственной? На все эти вопросы можно найти ответ только в том случае, если мы признаем, что личность есть комплекс эмпирического и внеэмпирического, данного и скрытого, выраженного и еще дремлющего. Это-то и заставляет строить метафизическое понятие личности, заставляет признать, что в глубине нашей души лежит метафизическая сторона, которая определяет и направляет эмпирическое развитие души. Человек никогда не бывает только дан, он никогда не закончен, он всегда и «задан», перед ним всегда раскрыта бесконечная перспектива духовного развития. Человек и глубже и богаче своей эмпирической личности; из глубины души его поднимаются все новые и

новые движения, новые силы, новые установки, — и все это заключено в границе данной индивидуальности, носит на себе ее печать. <...>

Личность ребенка есть живое и органическое единство, основа которого лежит во внеэмпирической сфере; от первых дней жизни личность уже окрашена чем-то индивидуальным, что сначала выступает слабо и неясно, но ищет своего более полного и адекватного выражения и что с годами находит его в большей или меньшей степени. Эмпирическая личность ребенка еще полна внутренних противоречий, полна дисгармонии — она не развивается во всей полноте своих сил равномерно: одни развиваются быстро, другие медленно. Но позади этого эмпирического «хаоса» стоит живой и творческий центр индивидуальности, ее творческая основа, ее метафизическое ядро, которое постепенно вносит гармонию и порядок в личность, формирует и объективирует индивидуальность и ведет процесс психического созревания к той идеальной форме, в которой данная индивидуальность сможет раскрыть всю себя. Дитя становится личностью — оно медленно раскрывается само для себя, — медленно развивается и вбирает в себя все из сферы самосознания. Приходит час, когда дитя научается отделять себя от других людей и становится личностью не только для других, но и для себя. Эмпирическое «Я», которое становится центром эмпирической психической жизни, не совпадает, однако, с реальным, творческим «Я», а является лишь эмпирической объективацией его. Мы знаем, что в это время дитя не имеет к себе особого интереса; и раннее детство и второе детство не знают большого и напряженного интереса к своей личности. Дитя в это время ничего не делает из себя, оно живет только тем, что поднимается из глубины души; лишь позднее начинается процесс рационализации личности, сознательной работы над собой, и это меняет многое в человеке, во всяком случае создает глубокий перелом в человеческой душе.

Чем лучше познаем мы какое-либо дитя, тем яснее выступают перед нами черты его своеобразия, тем лучше мы видим, как глубоко заложена в нем его индивидуальность. Конечно, более полного раскрытия своей индивидуальности личность достигает лишь в зрелом возрасте, но опытный взгляд может уже у ребенка подметить формирующиеся черты индивидуальности, может убедиться в том, что уже в раннем детстве проступает своеобразие данной индивидуальности. Однако детство имеет и некоторые общие черты: личность ребенка, кроме ее индивидуальных особенностей, имеет много сторон, которые типичны для всякого ребенка. После того как мы пересмотрели развитие отдельных психических функций у ребенка, мы можем нарисовать общую картину детства, дать общую характеристику детской личности.

Из этих общих черт детской личности остановимся прежде всего на изменчивости ребенка, которая сказывается как в

отдельных чертах, так и во всей личности. Дитя в течение раннего детства сильно меняется и физически и психически, — быстро и легко проходит то, что было в детском существе, и дитя незаметно становится другим. То, что казалось глубоким, неизменным и основным, исчезает нередко без всяких следов. Дитя быстро обрастает привычками, но быстро и бросает, забывает о них; легко дитя приходит в восторг, но легко становится и равнодушным. И в отдельных мелких сторонах личности, и во всем ее целом эта удивительная изменчивость чрезвычайно характерна для ребенка. Мы никогда не можем, не смеем ставить крест над ребенком, который в данный момент кажется совершенно испорченным; детская душа может неожиданно и незаметно перемениться и совсем отойти от всего, что угнетало нас в ней. Как тает снег весной от лучей солнца, так исчезают и в детской душе темные движения, когда свет и тепло смягчат детскую душу, — и как часто встречаем мы такие удивительные перемены в детской душе! Где-то Диккенс с неподражаемой, ему одному присущей теплотой рассказал о том, как озлобленное, забитое, тупое дитя под влиянием неизменной доброты и ласки глубоко переменилось и расцвело — и таких случаев в жизни совсем не мало. И не нужно думать, что в такой подвижности проявляется поверхностность, — нет, изменчивость ребенка свидетельствует лишь о том, что не застывает еще в нем творческая сила; дитя глубоко чувствует, но легко и отходит, легко загорается новыми чувствами. Если дитя развивается в нормальных условиях, оно незаметно переходит с одной ступени на другую — и никто не может наперед сказать, что будет с ребенком через год-два. Мы характеризовали, вместе с Гербартом, личность детскую как «хамелеона», но не следует этого понимать в дурном смысле. Дитя непрерывно развивается, непрерывно переходит с одной ступени на другую в развитии своих физических и психических сил, — и это является вполне нормальным, ибо детская личность не имеет в себе ничего законченного. Целостное в своей метафизической сущности, в своем реальном «Я», дитя не имеет одного и того же эмпирического характера за время своего детства. В этом смысле можно было бы даже сказать, что дитя вообще не имеет характера, если понимать характер не как простую совокупность особенностей, но как комплекс глубоких, постоянных и ярких особенностей. Формируется не только эмпирическая личность ребенка, но формируется и его характер, — и этот процесс не движется по прямой линии, но идет более сложным путем. Соотношение психических сил постоянно меняется благодаря неравномерности, несходству в развитии отдельных функций.

Все это имеет огромное значение для понимания детской личности, для правильной оценки происходящего в ней. Никакие исследования не могут определить «тип» ребенка — просто потому, что такой тип и не существует (если только мы говорим серьезно о понятии типа). Сейчас дитя имеет черты одного типа,

но через несколько месяцев, через несколько лет дитя может иметь черты уже другого типа. Это связано с тем, что взаимные отношения разных психических движений все время меняются, эмпирический центр личности не остается одним и тем же, но перемещается. Конечно, я говорю сейчас о личности ребенка в целом, а не об отдельных психических функциях, из которых каждая развивается по своему особому закону. Из наблюдений, из биографий различных людей хорошо известно, какие контрасты отличали различные периоды их жизни: в личности ребенка нет раз навсегда определенного развития, нет одних и тех же интересов, одних и тех же установок.

Во внутренней связи с упомянутой особенностью раннего детства стоит вторая типическая черта его — хрупкость и нежность его. Личность ребенка очень хрупка и требует к себе внимательного и бережного отношения, так как иначе она легко может согнуться под действием внешних сил, может искривиться, приостановиться в своем развитии, приобрести черты извращенности. Эта легкая податливость ребенка, малая сопротивляемость, чрезвычайная хрупкость детской души ведет к тому, что ей чрезвычайно легко нанести глубокую рану. Само дитя может скоро забыть эту рану, но ее объективное действие на детскую душу может быть очень длительным, словно яд забирается в самую глубину души и оттуда отравляет различные психические движения. Легкая изменчивость детской души не должна поэтому закрывать глаза на то, что за эмпирической стороной личности стоит ее темная основа, которая вбирает в себя различные движения и не растрчивает их. В эмпирической сфере личности ребенка, с ее подвижностью, слабой памятью, малым опытом, легко сменяются одни движения другими, легко забываются раны и боль сменяется легко радостным возбуждением, но в глубине души скопляются все невысказанные, невыраженные обиды — и они живут там темной жизнью, ожидая своего выхода и выражения. Дитя как бы слепо в отношении самого себя; его сознание не освещает, не захватывает того, что происходит в глубине, и дитя не замечает того, что находится там. Если бы дитя больше жило интеллектом, может быть, оно легче понимало бы свою душу и легче могло бы дать выход материалу, скопляющемуся в глубине души, но, со свойственным детству преимущественным развитием эмоциональной сферы, дитя вбирает в глубину души тяжелые переживания, не понимая своих конфликтов, не умея их разрешить. Потому-то раннее детство и имеет такое огромное значение в том, как разовьется в будущем данная личность; жизненный опыт в это время имеет исключительное влияние на душу. На поверхности дитя легко меняется, там же, в глубине души, скопляются и задерживаются тяжелые переживания.

Как видим, детская личность имеет две стороны в себе: одну — ясную, поверхностную, изменчивую, а другую — темную, глубокую, мало меняющуюся. Таким образом, уже в раннем детстве

подготавливается трагический дуализм, который всякий из нас, в том или ином объеме, должен пережить и преодолеть. Эмпирическая личность долго развивается в известной независимости от этой темной стороны души, — но придет час, когда этот дуализм, это раздвоение становится невыносимым, и тогда начинается период борьбы с самим собой...

Указанный дуализм в детской личности имеет сторону, на которой необходимо несколько остановиться, — я имею в виду существование двух центров личности. Рядом с метафизическим центром все крепнет и разрастается эмпирический центр личности; этот последний, однако, только формируется и имеет слабую власть над активностью, которая определяется главным образом тем, что подымается из глубины души. Мы все понимаем, что в раннем детстве дитя не отвечает за свои поступки, — но отчего? Оттого, что эмпирическая личность лишь слагается еще, что направляющие лучи исходят из глубины души; дитя в своем маленьком эмпирическом просторе еще не владеет всей своей активностью, еще не управляет ею. Никто не может вменить ребенку то, что он делает, и если мы все же часто наказываем дитя, то либо совершаем это в гневе, либо думаем таким образом отучить дитя от скверного и приучить к хорошему. Конечно, воля развивается в раннем детстве, и дитя в целом ряде своих движений сознает себя «автором» их; однако главные двигательные силы, основные влечения, желания, все то, что определяет активность ребенка не в отдельных мелочах, а в целом, — не исходят от волевого, от эмпирического центра личности, но уходят своими корнями в иррациональную глубь души. Дитя, в самом деле, не владеет своей активностью и потому, согласно общему убеждению всего человечества, не отвечает за нее ни перед людьми, ни перед Богом. «Невинность» детской души выражает то, что дети в своей эмпирической личности не являются настоящими субъектами своей жизни, их сознание не смущено еще моральной самопроверкой; лишь в чувствах стыда и совести, как чувствах, восходящих своими корнями к внеэмпирической стороне души, — закладываются первые эмпирические основы самооценки, первые зачатки отнесения именно к эмпирической личности своих «поступков». Упомянутый нами дуализм, еще неосознанный, имеющий только объективный характер, не ставший еще субъективным, как видим, имеет более широкий характер.

Развитие самосознания и моральной самооценки чрезвычайно затрудняется двумя обстоятельствами. С одной стороны, самосознание оказывается двойственным (мы называли эти два полюса самосознания, вслед за Болдвином — проективным и субъективным самосознанием) — благодаря этому взаимное оплодотворение внутреннего опыта социального резонанса чрезвычайно замедляется. Материал в обеих формах самосознания настолько различный, что взаимное влияние, взаимное освещение очень трудно. С другой стороны, рядом с усвоением действи-

тельности и ориентированием в ней, перед душой ребенка в играх открывается бесконечная перспектива фантастического, куда дитя уходит какой-то частью своего существа. Чувства, желания, замыслы ребенка — разве они не реальны, разве они не растут из глубины души? Но вместе с тем они уводят дитя в тот мир, где так легко все меняется, где открывается такой безграничный простор для фантазии, где нет ничего невозможного. И в этой сфере игры реальное перепутывается с воображаемым, действительное с надуманным; и если мы, взрослые, даже привыкшие себе не лгать, постоянно открываем в себе — в своих, казалось бы, искреннейших движениях души — тайную игру, то во сколько же раз запутаннее это сплетение реального и воображаемого в детской душе! Так легко желание отождествляется с реальностью, мечта становится неожиданно воспоминанием о будто бы пережитом реальном событии... Эмпирическая личность ребенка — это светлый мезонин, держащийся на стойких и прочных основах нижней постройки; там, внизу, глазные двигатели — а наверху легкими движениями встают уже созревшие, уже властные чувства и увлекают дитя. Очень медленно развивается круг того, что начинается в эмпирической же сфере, — мы говорили уже о том, какое огромное значение принадлежит здесь волевой психологии, в частности — психологии решений. Хотя мы никогда не становимся действующими по чисто эмпирическим мотивам, хотя с духовной зрелостью нам становится изнутри ясной картина власти над нашей личностью внеэмпирических сил в нас, но между ранним детством и духовной зрелостью есть период, когда мы до того проникаемся напряженным чувством своего эмпирического «Я», что считаем себя полными властителями своей личности. В этом процессе только то и важно, только один продукт и нуждается в своеобразной обстановке отнесения к своей эмпирической личности всей активности: я имею в виду чувство ответственности. Когда это чувство разовьется и окрепнет, оно не нуждается в той «гипотезе», которая туманом обволакивала личность: чувство ответственности глубже и шире эмпирической личности, в нем есть метафизическая глубина, как это хорошо понял Кант. Но нежные ростки этого чувства, восходящие в душе робкими движениями стыда и совести, нуждаются в отнесении к себе, к эмпирическому «Я» своему, всей своей активности, — чтобы чувство ответственности покрыло всего человека, выпрямилось в своей идее.

Вот еще любопытный пример того, как действуют в нас внеэмпирические силы и как трудно сознанию охватить и расчленивать эмпирическое в нас, — я имею в виду пол в человеке. В раннем детстве пол, как эмпирический двигатель, как стимулирующая сила, почти ведь не существует, — и тем не менее действия пола могуче сказываются чрезвычайно рано. По Липману, который написал книгу, сводящую воедино данные о различии полов в тех или иных психических процессах, 46% этих различий

развиваются вместе с возрастом (т.е. вместе с эмпирическим формированием пола), 33% слабеют вместе с возрастом (т.е. по мере эмпирического выявления пола, как такового, отступают на задний план), 7% остаются независимы от возраста. Эти цифры хорошо показывают, что некоторые психические отличия полов не только не зависят от эмпирической половой жизни, но даже тускнеют по мере того, как энергия пола, ее творящая сила уходит в половую жизнь. Не ясно ли, что пол как действующая сила в человеке проявляет свое действие еще до своего эмпирического выявления, что пол есть метафизическое, а не чисто эмпирическое начало в нас? А вместе с тем как слабо охватывает наше сознание это участие пола в наших внутренних движениях! Метафизика пола глубже, таинственнее, чем это думал Шопенгауэр, — и сколько трудностей, провалов и страданий рождается на почве того, что мы к эмпирической стороне пола, к половым движениям в узком смысле неумело относим то, что даже не связано с половой жизнью, хотя полно того огня, которым горит пол во внеэмпирической стороне личности...

Когда наступает период развития интеллекта, когда дитя начинает «рационализировать» свое поведение, — эмпирическое «Я» стремится тогда стать настоящим истцом всей личности, стремится овладеть всей активностью. Конечно, и раннее детство дает немало места интеллекту, но оно обращено не к внутреннему, а к внешнему миру. Эмпирическая личность ребенка определяется главным образом ее эмоциональной жизнью, — и власть эмоциональных движений сказывается не только и активности, но даже в работе мышления. Раннее детство можно было бы с известным правом охарактеризовать как преимущественно иррациональный период жизни. Детская личность носит на себе печать этой иррациональности, которая иногда толкуется как дефект, хотя, конечно, это неправильно. Детская иррациональность есть обратная сторона того, что в детской душе доминирует эмоциональная сфера: интеллект и воля занимают второе, чисто служебное место, настоящий же центр личности лежит глубже их. Нам приходилось уже упоминать о детском эгоцентризме в раннем детстве, но как раз его и нельзя «вмешать» ребенку, так как его корень не в эмпирической личности, а в реальном «Я», потому-то детский эгоцентризм совсем не обозначает культы своей личности. Имея свой источник в реальном «Я», эгоцентризм означает только то, что дитя живет прежде всего своей жизнью, своими задачами...

Преимущественное развитие эмоциональной сферы, которое определяет дуализм реального и эмпирического центра личности, создает необычайную целостность и красоту детства, создает его поэзию и грацию. Всякое дитя прекрасно в своей непосредственности и чистоте, всякое дитя в настоящем смысле слова — грациозно. Господство реального «Я», слабая власть эмпирического «Я» ведет к тому, что в детях нет ничего искусственного,

намеренного, нет никакой позировки; дитя непосредственно следует своим влечениям и чувствам и как раз благодаря этому детство полно настоящей духовной свободы. Нет и быть не может для ребенка тех внутренних преград, которыми так заполнена душа взрослого человека; психические движения в своем действии не стеснены движениями, не сдвинуты этим бесконечным набором привычных, окостеневших, неизменных форм оценки и реакции. Духовная свобода, внутренний простор, открытый перед душой, слабость сопротивления тонкого слоя эмпирического материала, — все это дает каждому глубокому движению развернуться во всем его объеме. Эта внутренняя органичность и целостность придают детям то очарование, которое с детством навсегда отлетает от нас. Дети так милы и прекрасны, так трогательно прекрасны, что они вызывают нежные чувства в самых огрубелых сердцах, действуют на тех, кто никого уже не любит, кто душевно зачерствел. Есть что-то ангельское во всяком ребенке: лучи высшей красоты исходят от детей, и это делает детство идеалом человека. Слова Христа — не можем мы войти в Царствие Божие, если не станем как дети — имеют тот смысл, что мы снова должны достигнуть того душевного строя, в котором господство принадлежало бы внеэмпирическому центру личности. <...>

ОСНОВЫ ХРИСТИАНСКОЙ ФИЛОСОФИИ

...Чтобы уяснить себе христианское учение о разуме, как оно слагалось и формулировалось у Отцов Церкви, в общем церковном сознании, надо понять внутреннюю связь жизни разума и движений веросознания. Но прежде чем мы войдем *in medias res*, нам надо кое-что добавить к тому, что было сказано в предыдущей главе о работе разума. Чем движется эта работа, что стимулирует ее? Иначе говоря, какова динамика разума (конечно, в свете его статичности, которая уже предстала перед нами в предыдущей главе)?

Можно считать бесспорным и не нуждающимся в дальнейших анализах положение, что работа разума движется *замыслом познания*. Откуда в душе этот не гложущий в ней никогда замысел познания, каковы смысл и основа его, об этом сейчас не будем говорить, — лишь когда онтология познавательной активности раскроется перед нами в полноте, мы сможем с достаточной ясностью ответить на этот вопрос. Но самая наличность познания означает, что в нас всегда живет и действует интуиция смысла в мире — во внешнем и внутреннем мире. Именно эта, конечно, лишь предварительная интуиция не дает нам покоя, постоянно возбуждает деятельность сил познания и тем самым реализует в нас разум. Интуиция смысла (позже — см. главу «Христианские предпосылки знания» — мы будем характеризовать ее как «аксиому разумности бытия») *не есть итог или плод* познавательной деятельности — наоборот, динамически эта деятельность зависит от того, что нам предносится в бытии какой-то еще неведомый смысл, неведомая еще разумность — и мы ищем ее разгадать, войти в нее. Вся динамика познания именно в этом, — как только тускнеет или исчезает эта интуиция, мы и не ищем разгадки, не стремимся ничего познать. Познание предполагает непознаваемое, но предполагает не простое констатирование сферы непознаваемого, но некое предварительное убеждение («интуицию»), что мы можем проникнуть в эту сферу. Бывает и так, что «непознаваемое», лучше сказать «непознанное», зовет, но остается закрытым; говоря терминологией Габриэля Марселя, «проблема» (т.е. загадка, которую мы хотим познать) превращается тогда в «*mystère*», в непостижимую и закрытую тайну (например, в стремлении познать Бога вне Откровения), но это лишь сильнее вскрывает перед нами динамику познания.

Но если вдуматься в то, что значит «интуиция смысла» в бытии, то нам сразу становится ясно, что мы стоим здесь *на пороге того са-*

мого, что обнимается понятием веры: интуиция смысла, как мы дальше увидим, *есть один из аспектов веры*. Упреждая дальнейшие анализы, скажем: в обоих случаях (в интуиции смысла в бытии и в движениях веры) перед нами *одна и та же светоносная сила*, источник которой есть тот свет Христов, который просвещает «всякого человека, грядущего в мир». Чтобы понять этот важнейший тезис христианской гносеологии об исходном единстве веры и разума, войдем в анализ того, что следует разуть под понятием веры.

Разберемся прежде всего в терминологии. Понятие «веры» имеет много различных значений — нередко применяется оно и вне религиозных переживаний: таково, например, понятие «веры» у Юма, Якоби, в философии Хомякова («вера, как живое знание»). Чтобы установить, однако, исходный (и основной!) смысл понятия «веры», правильнее всего обратиться все же к фактам религиозной веры — имея в виду, что внерелигиозное использование понятия веры является вторичным, построенным по аналогии с религиозной верой.

Но в явлениях «религиозной веры» *не все покрывается феноменологией веры*, т.е. тем, что мы «сознаем» в переживаниях веры. Феноменология веры обычно является исходным материалом при изучении религиозной области — сюда одинаково относятся и глубокие анализы В. Отто, с его учением о переживании «mysterium tremendum» (см. его книгу «Das Heilige»), и примыкающие сюда построения Eliade с учением об «иерофаниях», как наиболее общем факте религии, — сюда же, конечно, относятся бесчисленные теории о «происхождении» религии (начиная с Лукрециевого учения о том, что timer fecit deos, вплоть до бесплодной попытки Вундта в его Völkerpsychologie разгадать тайну религиозной сферы). В общем во всех этих теориях всегда улавливается некая (хотя часто и очень малая) истина о том, что мы находим в феноменологии веры, — в построениях религиозного *сознания*, чего бы они ни касались (проявления благочестия, аскетических движений души социального претворения религиозных переживаний в «Богослужениях» с их бесконечными вариациями «ритуала» — наконец, различных «верований», «идей» о Боге или божествах, о связи человека с Богом и т.д.). Но все это поистине лишь Bewußtseinspsychologie — все это касается лишь того, чем заполняется религиозное *сознание*. Самое богатство различных форм его справедливо ведет к различным учениям о том, что стимулирует и движет религиозную жизнь, — и чем дальше идет изучение религиозной жизни человечества, тем, конечно, все больше материала дает оно для этого, но именно для изучения феноменологии религиозной сферы. Но все проявления религиозной жизни суть именно *проявления* — а основное в религиозной жизни есть по существу *уже не сфера феноменологии*, а то, что стоит позади ее, что движет эту сферу. Что это такое?

За сферой «проявления» религиозной жизни мы должны признать наличие «чего-то», что создает во всем человечестве, на самых низших ступенях культуры религиозную жизнь. Религиоз-

ная жизнь может быть груба, примитивна, целиком соскальзывать в магию, и все же человек неутомимо ищет, «чему поклониться», как выразился однажды Достоевский. Это «что-то», что стоит позади всякой религиозной «феноменологии», что «тянет» душу ввысь — может быть понято лишь так, что в самых своих глубинах душа уже сопряжена с Абсолютом, связана с Богом. Оттого при полном видимом отсутствии религиозных переживаний душа начинает «религиозно» относиться даже к тому, что по своему содержанию отрицает всякое Jenseits. Фанатизм — типичная болезнь религиозного сознания, — равно как психология сектантства — все это в изобилии находится, например, у деятелей науки, социальных работников. Почему? Не ясно ли, что религиозное отношение и здесь диктуется этой сопряженностью с Jenseits?

Но как же понять, как осмыслить эту основную сопряженность души с Богом?

Здесь мы должны прежде всего посчитаться с тем, что дает для изучения веры трансцендентализм.

Ценная сторона трансцендентализма и здесь заключается в том, что он выводит религиозную сферу за пределы индивидуального создания, устанавливает трансцендентальность самой категории религиозной жизни, невыводимость ее ни из каких психических актов. Это очень ценно для анализа того, что стоит позади феноменологии веры, позади различных ее проявлений. Но надо иметь в виду, что трансцендентальные категории вступают в «действие» тогда, когда налицо есть соответственный материал, — нельзя уже всерьез принимать систему Cohen'a, отрицающего во имя чистого трансцендентального идеализма всякое Vorsein. Трансцендентальные категории не порождают своего материала, а лишь его оформляют. И конечно, было бы невозможно думать, что любая категория (например, категория «святости» по определению Windelband в его «Praludien») применима к любому материалу. Нельзя чувственные ощущения «сделать» предметом религиозной категориальной обработки: нужно хотя бы элементарное ощущение, вызывающее у нас переживание mysticium tremendum, чтобы к этому ощущению привзошла трансцендентальная категория божества или святости, и тогда лишь возникает «религиозный опыт».

Мы не входим сейчас в общую критику трансцендентализма, для нас важно здесь отметить одно: верно или неверно применение построений трансцендентализма к сфере религиозной, но оно не дает нам ответа на поставленный выше вопрос: что стоит позади феноменологии религиозной сферы, что является онтологической основой этой феноменологии?

Прежде чем идти дальше в нашем анализе, воспользуемся одним очень существенным в общей гносеологии различием «первичного» сознания и сознания «вторичного». В русской философии это различие впервые развил А.А.Козлов; его позже использовал (в другом направлении) Н.А.Бердяев.

Под «первичным» сознанием надо разуместь то состояние духа, в котором еще нет различения субъекта и объекта — их неотделимость и есть важнейшая черта этого первичного сознания. О том, что есть действительно такая фаза в нашем взаимоотношении с бытием, учил уже Ясоби и все последователи его учения о «непосредственном сознании» (не знающем противопоставления субъекта и объекта). Об этом же у нас писал Хомяков в своем учении о «живом знании».

а) **Первичное сознание**, не зная еще раздвоения на субъект и объект, заключает в себе, однако, характерную двойственность, которая и переходит в дальнейшем в форму «веры» и «разума». Эту двойственность мы могли бы выразить терминами «Богосознание» и «миросознание» — в одном (первом) мы не отделены еще от Абсолюта, обращены к Нему, Им живем и питаемся от Него, а в другом мы вбираем в себя все, что несет в себе мир, еще не отделяясь от него. Это есть двойственность уже в первичном сознании — и никогда не удастся нашей мысли (кроме чистой абстракции) мыслить Бога (Абсолют) в Нем Самом, вне мира, как не удастся мыслить о мире вне «реляции к Абсолюту». Это основное сочетание (в первичном сознании) Абсолюта и мира — есть то, чего достигает в пределе естественная мистика (как на Востоке, так и на Западе), то сливающая мир с Богом (система акосмизма), то растворяющая мир в Боге (системы пантеизма), — но в обоих своих конечных выражениях акосмизма или пантеизма наша мысль не может мыслить Бога вне мира или мир вне Бога.

О реальности миросознания в первичном сознании говорить не приходится — миросознанием заполнена наша душа в знаковой всем более поздней стадии уже противопоставления «объекта» (мира) «субъекту» («познающему мир»). Но о Богосознании, как входящем в первичное сознание (еще не знающем раздвижения объекта и субъекта), надо сказать еще несколько слов.

Русскому философу А.А.Козлову принадлежит очень удачное различение двух типов Богосознания — одно он называет «знание Бога», другое «знание о Боге». «Знание Бога» и есть непосредственное Богосознание, живая и неустранимая, изначальная обращенность души к Богу, живая связь с Ним. Тут еще нет никаких «идей» или «верований» или «чувств», т.е. всего того, что войдет позже в феноменологию веры, в «знание о Боге». «Знание Бога» не есть вообще «творчество души», а есть первичное данное и неустранимое ее состояние. — оно-то и стоит позади феноменологии веры; оно, очевидно, связано с самой природой души — и, конечно, к нему и должно относить слова Иоанна Богослова о «свете Христовом, просвещающем всякого человека, грядущего в мир». Светоносная сила, исходящая от Бога в нашу душу, и создает это первичное Богосознание, — и от него неотделимо ничто, что происходит в душе. Поэтому-то «реляция к Абсолюту» сопровождает все акты духа, что эти акты определяются светоносной силой, приходящей к нам свыше от Христа. Нам уже приходилось указывать на то, что «реляция к

Абсолюту» сопровождает и те акты духа, которые по своему *содержанию* наотрез отвергают все абсолютное, — получается тот парадокс, о котором часто говорят, что атеисты *верят* в свое неверие, т.е. религиозно относятся к самому отрицанию всякого Jenseits, фанатически и сектантски, горячо и страстно, т.е. абсолютизируют свое утверждение отсутствия всего абсолютного.

Основной фонд всякого религиозного сознания, то, из чего «вырастает» религиозное сознание («знание о Боге»), к чему может применяться религиозная категория, есть именно это первичное Богосознание. Оно неустранимо из души, пока душа способна к актам духа; первичное «знание Бога» живо у самых упрямых и сознательных атеистов, т.е. в своей глубине их душа сопряжена с Богом, обращена к Абсолютному, все хочет поднять до абсолютной формы.

Но в *пределах* этого первичного Богосознания есть и мирознание, как мы говорили. «Знание Бога» (непосредственная связь души с Абсолютом) имеет рядом с собой первичное, нерасчлененное «знание мира», т.е. живую сопряженность с миром в его целом. Но как раз первичное мирознание и *вызывает к жизни наш разум, который рождается таким образом в лоне веры, в лоне первичной сопряженности духа и Абсолюта, духа и мира.* Самое отличие мира от Бога, «раздвижение» в пределах первичного (непосредственного) сознания происходит *по поводу мира* — в нем мы сразу натываемся на бесчисленное количество «различий». Как только мы «осознаем» это, начинается трансцендентальная обработка найденных различий, «рождается» разум, организуется сфера интеллектуальной работы, — и «объект» (мир) уже противопоставляется познающему субъекту. Так «первичное сознание», не знающее в себе противопоставления «субъекта» объекту, переходит в свою вторичную фазу, — т.е. непосредственное «знание мира» переходит в «знание о мире». Надо думать, что только *по поводу мира* и происходит этот переход души ко «вторичному» сознанию, — что же касается Богосознания, то оно переходит в свою вторичную форму (в «знание о Боге») уже тогда, когда «знание о мире» достигает значительных успехов. Именно тогда возникает потребность «знания о Боге» — *по аналогии «знания о мире».*

Мы с возможной четкостью проследили в нашем, конечно, гипотетическом построении «возникновение» (лучше сказать, первое проявление) разума, и из всего сказанного нам надлежит теперь сделать выводы, в которых мы нуждаемся столько же для темы гносеологии, сколько и богословия.

Первое, на что мы должны обратить внимание, есть *неотделимость Богосознания и мирознания* в начальной стадии жизни духа. «Разум» в его форме, как он действует ныне в нас, еще здесь нет (как нет и «веры», если иметь в виду феноменологию веры), — исходная основа разума и феноменов веры одна и та же — первичное сознание, в котором Богосознание («реляция к Абсолюту») неотделимо от мирознания. «Разум» — это уже феномено-

логия мирознания, как есть феноменология веры. Лишь в плане психической феноменологии и возникает тема о соотношении веры и разума, — в плане же «первичного сознания» этой темы нет. Этот тезис в высшей степени важен, как основа для дальнейших гносеологических изысканий.

Но к сказанному выше мы должны отнести и еще один вывод, бесспорный для христианского сознания, но своими итогами собственно вообще дающий впервые ясное истолкование деятельности разума. Первичное сознание мы связали со «светом Христовым», освещающим «всякую душу, грядущую в мир»; светоносная сила и веры (вся ее феноменология) и разума (возникающего тоже в плане феноменологии) *восходит, по нашему истолкованию, к одному, и тому же источнику*, к «свету Христову». И Богосознание в нас от света Христова, *от него же и мирознание* — это утверждает в отношении разума то, что в отношении феноменологии веры так легко принять — а именно *христоцентрическую природу разума*. Разум — есть то, что рождается из первичного мирознания, благодаря той светоносной силе, которая приходит в душу нашу от Христа. Разум действительно может быть характеризуем своей *lumen naturale*; неправда классического учения о *lumen naturale rationis* заключалась не в учении о «свете» разума, а в том, что этот свет не был понят как развитие и жизнь той общей светоносной силы, которая едина в начале по существу и остается единой и при обособлении разума и веры в плане феноменологии. <...>

Единство разума и сердца («сведение ума в сердце» по определению отцов-аскетов) и возможно и необходимо, но для восстановления этого единства необходимо, как учит нас Церковь, «очищение сердца», достигаемое через духовное сосредоточение, через духовную жизнь. Во всяком случае наш разум, несмотря на невозможность совершенно оторваться от сердца, *стремится к этому обособлению*, замыкается в себе. В той или иной степени это и удается ему — так и возникает тот *lumen naturale rationis*, который будто бы всегда равен самому себе. Фактически то, что для одного в свете его *lumen naturale* кажется ясным и бесспорным, не является таким для других людей. Восстановление же связи разума и сердца через преобразование сердца имеет свои ступени — и это объясняет нам динамическую природу ума и *невозможность уклоняться от углубления познавательной силы ума*. Сама истина в мирознании, благодаря раздвоению познавательной силы, двоятся у нас — как истина о том, что есть, и истина о том, что должно быть.

Но прежде чем вернуться к теме о соотношении разума и веры, мы должны остановиться еще на одной стороне в жизни разума, — именно на том, что разум *не является функцией индивидуального сознания*. Это значит, что в некоторых своих функциях (собственно, во всех, когда они развивают себя до конца) «разум» не просто надиндивидуален, но он вообще *не вмещается в пределы индивидуального сознания*, он всегда движется к надиндивиду-

альной значимости. Сразу бросается в глаза непостижимая «одинаковая» работа разума, ее полная приемлемость другими сознаниями. До всяких гипотез о том, как это истолковать, мы должны констатировать, что в своей работе разум явно не «принадлежит» индивидуальному сознанию. Он «действует» в пределах индивидуального сознания, а в своем «смысле» не знает этих границ.

Дело сейчас не в том, что это значит в плане онтологии — мы займемся этим дальше (при обсуждении вопроса о «субъекте» познания), а в том, что само понятие разума должно быть построено в связи с его наиндивидуальной значимостью. Тогда как «сердце» в человеке есть носитель и основа его индивидуальности, разум хотя и проявляет себя в личности, но как «надличная» сила. Все предстает перед нами здесь в таких чертах, как будто бы какая-то наиндивидуальная инстанция привходит в индивидуальное сознание и не просто регулирует работу разума, но и делает разум разумом. Ведь вне трансцендентальных категорий нет никакой работы в разуме, — а эти категории и есть наиндивидуальная инстанция. Если вспомнить учение об этом Пирогова, то при всей явной гипотетичности этого учения, оно дает нам как бы первую «фотографию» того, что происходит. Пирогов учил о существовании «мировой мысли», «мирового сознания», — индивидуальные же сознания лишь «радиоприемники» (говоря языком современной техники) этого мирового сознания. Очень близко стоят к этому построения кн. Е. Трубецкого о том, что мы «через всеединый Ум видим и познаем бытие», в силу чего открывается «нераздельное, хотя и неслиянное единство мысли человеческой и абсолютной».

Это ставит со всей остротой вопрос о субъекте познания — к чему мы перейдем дальше, а пока остановимся на понятии церковного разума, которое, после приведенных анализов, не включает ли в себе ответа относительно сочетания индивидуального и наиндивидуального материала в познании? Ведь познание реализуется всегда в каком-либо индивидуальном сознании, — и вне индивидуальных сознаний оно ведь не осуществляется, а в то же время познание не вмещается в пределы индивидуального сознания, имея наиндивидуальную значимость. Это есть *парадокс познания*, разгадка которого дается в учении о «церковном разуме».

Понятие «церковного разума» или «разума Церкви» может быть признано одним из самых распространенных у религиозно мыслящих людей понятий. Оно усваивает Церкви некую познавательную активность, познавательную функцию, не определяя точнее ни ее компетенции, ни реальных проявлений. Обычно «разум Церкви» означает, что в своем историческом развитии именно Церковь, как целое, и, конечно, как «тело Христово», как благодатный богочеловеческий организм, есть не только «хранилище веры» (*depositus fidei*), но и живая сила, которая на основе деятельности отдельных членов Церкви или соборов Церкви кладет на все свою печать. Именно к разуму Церкви должны быть относимы слова «изволися Духу Святому и нам»: это разум Церкви со-

общает высшую силу соборным решениям, литургическому материалу, каноническим установлениям. Разум Церкви не совпадает и тем более не тождествен с «consensus patrum» — ведь у святых Отцов есть немало разногласий, но подлинным субъектом догматических движений в Церкви, подлинной силой во вселенских соборах была сама Церковь при участии Св. Духа в жизни Церкви.

Однако нет и не может быть никаких внешних признаков участия Св. Духа в решениях Церкви — кроме одного условия: *рецепции самой Церковью* тех или иных высказываний в Церкви. Ни личная высокая авторитетность какого-либо деятеля Церкви, ни точное соблюдение всех канонических предпосылок при созыве Собора — *ничто не гарантирует участие Св. Духа* в высказываниях Церкви. Церковь, как таковая, непогрешима, но не все, что высказывается в Церкви (как бы высоко ни стояла личная авторитетность кого-либо), есть истина. Только рецепция самой Церковью определяет, где в каком-либо случае налицо участие Св. Духа. История Флорентийского Собора достаточно известна... Но тогда надо признать, что понятие «разума Церкви» становится совсем расплывчатым и неопределенным! Отрицать этого нельзя, но нельзя принять и того положения, которое стало определяющим в католической Церкви и было закреплено на Ватиканском Соборе 1870 года. Разум Церкви такими признаками, которые были установлены на Ватиканском Соборе, не улавляем. Но ввиду трудности иметь дело с *расплывчатым* понятием разума Церкви, с признанием принципа рецепции нельзя не поставить вопроса о том, *насколько реально само понятие «разума Церкви»*, насколько можно всерьез пользоваться им.

Но и обойтись без этого понятия «разума Церкви» невозможно: только Церковь есть «столп и утверждение истины» — истина живет в Церкви, а как людям Церкви овладеть этой истиной, живущей в Церкви. — это остается вопросом. Одно ясно: раз истина связана с сочетанием нашей умственной зоркости с действием Св. Духа и раз «Дух дышит, идеже хошет», то Он и не подчинен никаким человеческим замыслам и узнается лишь голосом самой Церкви. Нет и не может быть какой-то неизменной «персонификации» церковного разума; тот синергизм, который лежит в основе уловления истины людьми, может осуществляться совершенно неожиданным, необычным образом и может быть иногда реализован «устах младенцев».

Теперь мы можем вернуться к исходной теме о соотношении веры и разума. Это бесспорно два пути в жизни нашего духа, отчего и возможно их расхождение и противоборство. *Но вера не отлична от разума в своей основе* — то и другое есть проявления светоносной силы, входящей в душу от Христова света. И Богосознание и мирознание, неотделимые и субъективно и в самом своем содержании, определяются этой светоносной силой, единой по своей природе. Именно потому Богосознание не может быть как-то отделено от мирознания и обратно — мирознание не может быть отделено от Богосознания. Их единство хранится и ныне в озарени-

ях нашего сердца, но история разума, как *отдельной* функции духа, коренится все же в мирознании — на нем легче и отчетливее проступают функции разума. В путях Богосознания разум, по существу в него входящий, очень рано натывается на границу, за которой находится сфера «апофатики». И в мирознании есть своя апофатика, границы которой хотя и подвижны, но неустранимы совсем. И именно когда в мирознании мы доходим до этой границы (которая, как сказано, может передвигаться, но никогда не исчезнет), тогда единство Богосознания и мирознания являет себя с бесспорной очевидностью. Хотим ли мы это сознавать (что и осуществляется в религиозном понимании мира, в частности в системе христианского знания) или не хотим и просто ограничиваемся признанием сферы «непознаваемого» — это уже зависит от нашего устремления к единству духа или от нашего убегания от него.

NB Как известно, многие знаменитые ученые были верующими людьми. Глубокие познания и научный поиск не мешали им узнать Бога. Напротив, я думаю, проводя экспериментальную работу, открывая неведомое доселе человечеству, ученый ближе всего стоит к пониманию истины.

Долгие годы общественное развитие страны шло своим путем, Церковь — своим. Отрицательно это сказалось на культуре, нравах нашего народа. Отрыв веры от массовой культуры стал слишком велик. Радует, что люди тем не менее начали поворачиваться к Богу: возрождение храмов, прекращение массового атеистического движения (в том числе в учебных заведениях), безусловный интерес россиян к духовным ценностям. Многое предстоит сделать, в том числе и священникам, для возрождения такой парадоксальной для людей, воспитанных советской школой, связи религиозного мировоззрения и науки.

Но если именно в сфере мирознания оформляются раньше всего и проще всего функции разума, то понятно, что на путях мирознания как раз и крепнет и развивается разум. Исторически ступени этого созревания и вытекающего из него самообособления разума особенно ясны в истории античной мысли, хотя очень ясны и в истории индусской философии. Но самообособление разума подкрепляется в дальнейшем тем, что *Богосознание растет и развивается лишь благодаря Откровению*, — поэтому и в античной и в индусской философии Богосознание, по мере развития мирознания, как бы тускнеет, сжимается, теряет свою неотразимость. Вне Откровения человеческий дух становится жертвой одностороннего развития разума на путях мирознания, — и даже Богосознание подпадает под давление самообособившегося разума. Знаменитое *lumen naturale rationis* и есть как раз проявление этого самообособления разума, таящего в себе возможность и замысел «автономии». *Лишь при наличии Откровения*, которое дано нам лишь в христианстве, возможно не только равновесие веры и разума, но и новые перспективы для «верующего мышления», как выражался Киреевский. Расхождение веры и разума *не просто законно, но и неизбежно вне Откровения*, — и только восходя

Конечно, очевидны достижения науки (помните: человек — мастер в мастерской природы, творец своего счастья), научно-технического прогресса.

Но за XX век человечество

поняло, как отзывается на жизни Земли такое «хозяйничанье». Помню, в детстве мы не боялись бегать под дождем (о кислотных и радиоактивных не слышали), и воздух моей Москвы был совершенно иным по составу (теперь значительно уменьшилось количество кислорода!). В целом экологическая катастрофа — одно из главных «достижений» уходящего XX века. А вот «душа», «Бог», «знание о Боге» в свете все ускоряющейся жизни делаются слишком абстрактными.

И все же, когда находишься в праздничные дни в храме, перехватывает дух от волнения, слезы радости появляются на глазах при виде сотен молящихся верующих. Много из них молодых людей, детей. Значит, жива Россия, не все еще потеряно!

Для гносеологии, однако, факт культурного дуализма, собственно, уже и не существует — здесь как раз уже давно нет нигде места для религиозной установки. Правда, паскалевский иррационализм, иррационалистические течения в XVIII веке, возврат к интуитивизму в XX веке возрождают дуализм, но самое раздвоение познавательной силы, которое с полной силой выступает в различных формах иррационализма, остается загадкой, которая никого не томит и не волнует. Рационализм, поскольку «рядом» с ним открывается иррациональный подход к реальности, сохраняет по-прежнему свою непоколебимую самоуверенность, а перерождение рационализма, если оно возможно, то, конечно, лишь изнутри. Но как? Об этом уже много раз шла речь в настоящей книге, но сейчас нам должно войти в некоторые подробности, чтобы до конца осветить проблему взаимоотношения христианства и современного знания или, пользуясь нашей терминологией, взаимоотношения познания вне света Христова и познания в свете Христовом.

Надо не только открыто признать, но и до конца осмыслить самый факт, что в Европе (включая и Россию) существует не одна, а две культуры. Есть культура, которая хочет быть христианской, хочет быть верной Христу и видеть все «в свете Христовом», — но есть культура, выросшая вне Церкви, боящаяся Церкви и чуждая ей, вовсе и не ищущая того, чтобы глядеть на мир в свете Христовом! Уже в самом начале христианства эта тема встала перед христианской мыслью во всей своей остроте, поскольку христианство, выходя за пределы иудейства, развивалось среди античного мира, обладавшего к этому времени огромной и значительной системой культуры. Позиция христианства в отношении античной культуры была, однако, очень ясной: совершенно отвергая религиозные элементы (т.е. «язычество» в точном смысле слова) в античной культуре, христианство стало на путь рецензии всего того,

что могло в античности быть принято христианством. Из *этого*, собственно, и стала постепенно слагаться система христианской культуры в подлинном смысле этого слова, — и в этом процессе Церкви пришлось пережить немало трудностей, которые были связаны с появлением ересей. Все ереси имели источник либо в прямолинейном ветхозаветном монотеизме, либо в язычестве, — в обоих случаях христианство, пролагая свой собственный путь, посредством рецепции овладевало всем тем ценным, что давал и Ветхий Завет и античный мир. Внутри христианского сознания не было еще никакого раздвоения, над всем доминировала единая правда Христова, единый свет Христов! Но исторически жизнь христианского мира слагалась таким образом, что духовные силы уходили преимущественно на догматическую борьбу, вопросы же познания мира и человека освещались лишь попутно.

Между тем естественный интерес к пониманию природы и человека находил немалое удовлетворение в античных учениях, христианской же переработкой этого материала никто, собственно, не был занят. Только в различных «Шестодневках» затрагивались вопросы космологии и антропологии, но без достаточного углубления в самую проблематику, которая здесь была сложна. Это было тем более опасно, что еще до христианства в пределах эллинистического мира делались одна за другой попытки связывать темы космологии и антропологии с религиозными данными. Достаточно напомнить о самой влиятельной форме этих построений — о герметизме, который в первые века христианства овладевал умами с чрезвычайной силой. Поэтому, так как духовная энергия христианского мира уходила в это время на уяснение и разработку догматических проблем, — нечего удивляться, что герметизм, сочетавший алхимию, медицину, астрологию, оккультную антропологию с возвышенными богословскими теориями, привлекал к себе внимание тех, кто интересовался вопросами космологии и антропологии. Хотя христианство обладало ценнейшими идеями по этим вопросам (укажем особенно на идеи, развитые ап. Павлом), но те, кого влекло к себе изучение мира и человека, черпали свои идеи не из ап. Павла, а из мутных источников герметизма и аналогичных построений. Особую опасность представляло собой то, что кардинальная метафизическая идея христианства о том, что мир *сотворен* Богом, все более отщеснялась крупнейшей философской системой, появившейся в III веке по Р.Х. — системой Плотина и его последователей. В этой системе, при всей возвышенности учения об Абсолюте («Едином»), близкого в неоплатонизме к апофатическому богословию христианства, категорически отвергалась идея «тварности» мира. Мистицизм у Плотина (в его учении о Едином) и рационализм (в установлении *непрерывного*, а потому и рационального) «перехода» Единого в реальное бытие выдвигали перспективу, совершенно чуждую христианской (и библейской) метафизике. Здесь нам незачем следить за той борьбой между неоплатонизмом и христианской метафизикой, которая, начиная с Николая Кузанского — через

Джордано Бруно, Спинозу, Шеллинга, Вл. Соловьева, до сих пор мешает христианскому пониманию мира. Но и герметизм, сочтавший почти апофатическое учение о Боге с большим материалом эмпирического (часто и оккультно-эмпирического) характера, — также мешал развитию естествознания на основе космологии и антропологии ап. Павла и Отцов Церкви. Фактически дуализм религиозных идей о мире и (тогдашнего) «научного» изучения мира намечается (почти исключительно на Западе) уже с полной силой к IX—X веку. Ко времени же Альберта Великого уже с полной силой определилась трудность рецепции того знания, которое с переводом Аристотеля на латинский язык прямо хлынуло в Западную Европу. Решительный ум Фомы Аквината только подвел итоги этому процессу, отделив все, где чувствует себя сильным *lumen naturale rationis*, от того, к чему призывало христианство. Но если у самого Фомы Аквината мы находим все же мирное «сосуществование» двух учений о мире, то очень скоро изучение природы не только совершенно эмансипировалось, но при этом напиталось боязнью Церкви и недоверием к ней. Культурный дуализм стал развиваться с чрезвычайной силой — и мы уже достаточно говорили в I главе («Идея христианской философии») о том, что идея автономии знания и философии находит и сейчас в религиозной мысли Запада решительную поддержку.

«Сосуществования» двух подходов к пониманию мира *давно уже нет*, если не считать разных апологетических построений, имеющих в виду приблизить религиозное понимание мира к современному научно-философскому знанию. «Знание вне света Христово» давно считает себя единственной формой знания.

Мы старались в предыдущей главе показать принципиальную возможность построения знания и на основе христианских предпосылок. Достаточно ли при этом ограничиться одной лишь рецепцией того в современном знании, что приемлемо для христианского сознания? Конечно, нет! Путь рецепции правильный, но совершенно недостаточный, потому что самая основа современного знания такова, что она исключает христианские предпосылки знания. Дело идет не только о признании возможности чудес как действия Бога в мире, но и о целом ряде других принципиальных положений, которые лежат в основе современного знания и которые исключают раз и навсегда христианское понимание мира. Не христианство отвергает современное знание, но само современное знание, как оно строится ныне, отвергает христианское освещение тем знания. При таком положении было бы странно, если бы христианская мысль ограничивалась одной рецепцией в современном знании того, что для нее в нем приемлемо: христианская мысль должна заняться пересмотром основ знания, чтобы вернуть христианству его законное место в развитии знания. Этот ревизионизм, конечно, может иногда (вполне законно!) переходить в прямую борьбу с современными теориями знания, но смысл ревизионизма заключается лишь в том, чтобы от системы культурного дуализма,

что фактически имеет место в христианских народах, перейти к системе христианского знания — *не подавляя при этом, конечно, свободы* и тех течений, которые стоят на прежних позициях.

Краткий обзор относящихся сюда тем необходим для завершения наших построений.

...Мы относим к основоположным идеям современного знания: 1) учение о «бесконечной эволюции», т.е. отвержение учения о творении мира Богом; 2) вытекающее отсюда отвержение участия Бога в жизни мира, т.е. принципиальное устранение идеи «чуда»; 3) принятие факта закономерности в мире с устранением вопроса о том, почему существуют законы в жизни мира и почему мир «повинуется» этим законам; 4) к числу основ современного естествознания надо, наконец, отнести тяготение к механическому истолкованию природы и устранение телеологии в ее жизни. Эти тенденции новейшего естествознания оказали огромное влияние и на теорию исторического знания, в котором давно нет места учению о Промысле Божиим.

Во всех перечисленных темах мы не имеем в виду *защиту* христианских идей и апологетическое опровержение основных идей современного естествознания* — в настоящей главе мы хотим показать на указанных темах смысл христианского подхода к ним и тем самым изнутри осветить неправду и необоснованность внехристианской трактовки указанных тем.

Обратимся прежде всего к кардинальной части христианской доктрины о соотношении Бога и мира. Христианскому учению о том, что мир сотворен Богом («из ничего»), противостоят две идеи, властвующие в современной научной мысли — одна идет от Аристотеля, другая от Плотина. По Аристотелю, невозможно построить понятие *начала* (во времени) мира, поскольку любая точка в ходе времени предполагает предыдущую точку. Этот *regressus in infinitum*, конечно, сам по себе неопровержим иначе, *как при признании акта творения*, которым и полагается «начало» времени. Аристотелю, как и всей греческой философии, была чужда идея «творения», а то, что о творении пишет Платон в «Тимее», было всецело связано с учением о вечных идеях (что отвергал Аристотель), не говоря уже о том, что у Платона Демиург не творит мир, а формирует его «по идеям» — опираясь на то, что позже именовалось у него «иное».

Только ясное и четкое утверждение творения «из ничего» придает идее творения надлежащую силу. Почему Фоме Аквинату было трудно понять это, не будем здесь говорить: факт тот, что он признал философски неотразимой аргументацию Аристотеля, — т.е. не понял всей философской значительности понятия творения. Но позиция Аквината, принимавшего идею творения лишь в плане веры (Откровения), освободила знание от необходимости

* Я достаточно писал об этом в моей книге «Апологетика» (Париж, 1958).

исходить из идеи творения в понимании природы. Так вновь покорила себе умы греческая идея «вечного» движения в бытии.

К этому присоединилось влияние Плотина. Его система цельна, монистична, — в ней идея «эманации» или «излучения» (основной термин у Плотина «*prodos*») отвергает различие Бога и мира. Единое у Плотина «единосушно» Духу (*Nous*), а Дух «единосушен» Душе (миру); все бытие — от его высшей точки («Единое») до последней реальности едино. Здесь нет места тому кардинальному различению Бога и мира, которое христианство кладет в основу понимания мира. Никакой «рецепции» в этом пункте в отношении современных идей о мире быть не может.

Несколько иное приходится сказать о принципе «эволюции», который для современного знания является основным принципом познания.

Эволюция форм жизни есть бесспорно основной и существеннейший факт, — и христианское воззрение тем менее склонно его отрицать, что картина творения мира, как она изображена в Библии, говорит о все возрастающей сложности форм бытия. С другой стороны, Библия ясно и определенно говорит о том, что Господь призывает «землю» к самодеятельности («да произрастет земля... да произведет земля...», Бытие, I, II). Но библейское повествование, кроме признания самодеятельности, т.е. творческих усилий «земли», говорит об участии Бога *в переходе бытия от низших к высшим формам*, между которыми действительно трудно установить «непрерывность» в движении бытия. Современное научное сознание, однако, упорно и настойчиво защищает идею непрерывности в жизни мира, в развитии форм бытия. Почему? Прежде всего из постоянной, но вовсе не гарантирующей истины, вовсе не непреложной тяги ума к монизму, упрощающему загадки мира. На идее непрерывности, столь любезной именно стремлению к упрощающей рациональности, стоит и система Плотина — и один из секретов ее огромного влияния в истории мысли как раз и заключался в сочетании рационализма (в непрерывности бытия) и мистицизма (в учении о Едином, которое находится «по ту сторону бытия»), как это лучше других показал в своем этюде о Плотине Vrehier. Но тенденция к учению о «непрерывности» в развитии бытия не имеет в себе никакой обязательной силы, — и влияние этой тенденции в истории научной и философской мысли гораздо более определялось стремлением *понять мир вне Бога*, понять мир как замкнутое в себе бытие, непрозрачное для Бога, не дающее место Ему в жизни мира. Эта тенденция, столь близкая к секулярному пониманию науки, и является главной причиной того, почему современная мысль не принимает библейского учения об участии Бога в жизни мира.

Мы должны признать открыто и определенно, что учение о «непрерывности» в развитии бытия не имеет в себе ничего непреложного, обязательного. *Ничто не мешает* нам принять (в этой части) библейское повествование. Но в теме об участии Бо-

га в мире есть еще одна сторона, которую мы должны выделить особо — это вопрос о принципиальной возможности чудес.

Мы не будем входить во всю проблематику идеи чуда и позволим себе отослать читателя к соответствующей главе в моей книге «Апологетика», — нам достаточно подчеркнуть *неустрашимость* идеи чуда для религиозного (христианского) сознания и всю *произвольность* в тех тенденциях современной науки и философии, которые ведут к отвержению чуда. Кажется, у Вундта мы наткнулись (при анализе психофизической проблемы) на аргумент: «иначе, — пишет он по одному поводу, — нам пришлось бы принять идею чуда». Все это было бы смешно, если бы не было грустно. Люди науки, и вообще носители современного сознания, испытывают какой-то ужас при мысли о чуде — они *боятся* признать возможность его. Любой предлог становится «основанием» к отвержению чудес. Что донаучное сознание злоупотребляло понятием чуда, это бесспорно, но борьба с легковерием, с легкомысленным допущением чуда там, где вполне возможно «естественное» объяснение фактов, — все это бесспорно, как бесспорно и то, что с ростом знания многие загадки бытия были разгаданы и включены в цепь «естественных» явлений. Но отсюда до принципиального отвержения чудес — «дистанция огромного размера».

В другом месте (см. мою книгу «Апологетика») я достаточно ясно показал, что признание принципа причинности вовсе не включает в себе необходимости отвергать участие Бога в жизни мира. То учение о «случайности», которое в новое время развил Сомбат, вполне убедительно вскрывает принципиальную возможность вхождения Высшего Начала в жизнь мира. Это *принципиальное* принятие возможности участия Бога в мире (что и есть «чудо») не решает, конечно, само по себе вопроса о реальности чуда в том или ином случае. Необъяснимые сочетания фактов можно, при желании, сводить к тем загадочным явлениям, которые мы не умеем раскрыть до конца. Да, можно, — но важно и другое восприятие необъяснимых сочетаний фактов, — т.е. сведение их к действию Бога. Есть случаи, в которых логика фактов *принуждает* нас признать реальность чуда (таково, например, все то, что рассказал в своем этюде о Лурде д-р А.Каррель, или то, что я рассказал из жизни моей семьи в статье «Вера и знание» в сборнике, изданном профессором С.С.Верховским «Православие в жизни»), — но есть немало случаев, в которых остается возможность допускать «естественное» развитие события, — вопреки тому, что открывается очам веры. Так или иначе, *принципиальное* признание возможности чудес принадлежит к числу тех вопросов, в которых религиозное сознание остается твердым, в которых оно не может «уступить». В этих вопросах дуализм неустраим — здесь восприятие мира верующим сознанием и отвергающим веру сознанием расходятся радикально.

Менее остро, но, может быть, тем более серьезно, стоит вопрос о понимании того, что называют «законами» бытия. Самый

факт закономерности настолько общепризнан, что дело может идти только об истолковании этого факта.

В античной философии была целая мифологема о «необходимости» (ananke), которая «определяет» путь всего, — из этой мифологемы античная мысль рано перешла к понятию «закона», к понятию причинности. Эмпирический материал в обработке Аристотеля и его школы выдвигал понятие отдельных закономерностей, а в средней Стое (у Посидония) мы находим учение о космосе, пронизанном силами «универсальной симпатии». Так постепенно уже в античной философии оформлялось понятие всеобщей причинности, закономерности всего сущего. Но почему жизнь природы «подчинена» законам и как надо мыслить это «подчинение»? Когда стало складываться (попытки к XVII веку) механистическое истолкование явлений природы, тайна закономерности бытия, казалось, была найдена, но ценой исключения всякой телеологии. Венцом этого строя идей было учение Декарта о том, что животные не знают психической жизни, т.е. суть «механизмы», — что было доведено до конца в учении La Mettrie (о том, что *l'homme — c'est une machine*). В учении Дарвина о «естественном отборе» была сделана серьезная попытка понять эволюцию без активного «приспособления» организмов к окружающей среде. Хотя спор о факторах эволюции вовсе не закончен, но неоламаркизм, исходящий из признания «активного приспособления» организмов к среде, если и не до конца принят в современном естествознании, то все же не может быть полностью отброшен.

Христианство решительно и без колебаний признает телеологическое истолкование природы, что, конечно, вовсе не исключает и принципа причинности. Но христианская мысль устами еще ап. Павла выдвинула учение о *поврежденности* природы вследствие первородного греха, — а это учение по-новому освещает идею закономерности. Здесь с полной силой вскрывается то, что в бытии — во всех его формах — заложено начало нормативное, значение которого как раз и заключается в признании, что «норма» в бытии не осуществляется как раз вследствие действия греха в природе (через человека).

В этих темах научно-философские размышления часто приближаются к христианскому пониманию почти всецело, — и все же и в этих темах остро выступает дуализм христианского и внехристианского понимания природы.

Мы не входим ни в какие подробности при анализе поднятых здесь тем, — мы хотели только более конкретно показать действительность двух путей в познании природы. Как ни тягостен сам по себе факт дуализма в культуре, но раз он возник, он может быть преодолен лишь на путях взаимной свободы. И если современное знание сознает себя настолько зрелым, что отбрасывает всякую мысль о питании себя из сокровищницы Церкви, то христианское сознание, поскольку оно направляет научное и философское творчество, справедливо требует свободы и для себя. Мы

сознаем свой долг и утверждаем свое право изучать и толковать явления природы «в свете Христовом»...

Христианство все основано в своей метафизике на факте *боговоплощения* — именно боговоплощение и раскрывает особое положение человека в мире. Человек — *sarah infiniti* и даже больше — *sarah Dei*, только в человеке абсолютное бытие могло соединиться с тварной сферой — и соединиться так, чтобы все присущие тварной сфере качества сохраняли свою силу. Без этого абсолютное бытие, соединяясь с тварной сферой, раздавило бы ее без остатка, поглотило бы ее в своей бесконечной полноте. Но в боговоплощении не нарушается человеческая природа, как таковая, не умаляется и божественная природа. По формуле Халкидонского собора, божественная и человеческая природа соединены в Господе нераздельно, но и неслиянно. Господь Иисус Христос был истинный человек в полноте человеческой природы, но и божественная природа в Господе Иисусе Христе была во всей ее полноте. И эта тайна усложняется, — но, может быть, скорее и уясняется тем, что при наличии двух природ в Господе Иисусе Христе личностью была одна. Это различие «природы» и «ипостаси» (личности) должно положить в основу христианской антропологии — чем мы займемся в III томе, здесь же мы лишь отмечаем это существеннейшее различие — в мире имеющее место лишь в человеке. Напомним тут же, что в русском слове «личность» остается невыраженным то различие, которое мы находим в других языках — мы уже отмечали, что например, французский язык различает *la personne et la personnalite* (в немецком: *Person und Personlichkeit*, в английском *Person and Personality*), — и это различие мы пробовали по-русски выразить терминами «существо» и «личность». Принимая это различие и обращаясь к только что приведенному различию «природы» и «личности», мы должны сказать, что только в человеке наличествует это различие. В дочеловеческом бытии, например, в каком-либо животном, есть природа, имеющая свой «субъект» в «существо», но *нет личности*. Поэтому несомненно, что только в человеке имеет серьезный смысл различие «природы» и «ипостаси» (личности).

Не развивая дальше этих основоположных различий и касаясь их здесь лишь настолько, насколько они нужны для раскрытия положения человека в мире, отметим еще одну существенную сторону в человеке, как она предстает перед нами в свете христианства. Человек может и должен быть рассматриваем в трех аспектах:

- 1) Человек в его первоизданном состоянии, каким он был, когда был создан и жил в раю.
- 2) Человек после грехопадения и изгнания из рая.
- 3) Человек, входящий в благодатный организм Церкви.

Эти три различных аспекта должны быть рассмотрены в отдельности, но лишь в их связи и взаимоотношениях и выявляется природа человека в мире. Этот последний момент является определяющим основную линию наших анализов.

О природе человека в его первозданном состоянии и о его «сложении в мире» мы имеем несколько указаний в библейском тексте, — с другой стороны, те черты, которые стали характерными после грехопадения и которые присущи человеку и сейчас, позволяют нам судить косвенно и о том, чем был человек в его райский период. <...>

В католическом богословии вопрос о том, как был возможен грех, разрешается так, что человек *не был создан совершенным*; источником его несовершенства была наличность тела у человека, а общение с Богом было возможно лишь благодаря особой благодатной помощи Божией (*gratia superaddita* — «добавочной благодати»). С православной точки зрения это все неверно: тело, о котором Ап. Павел говорит, что оно есть «храм Духа Святого», не может быть признано источником «первичной немощи» человека (*infirmitas*). С другой стороны, боговоплощение означает, что тело человеческое не есть *источник* греха — ведь Христос жил в теле, развивался, знал голод и т.д. — не будучи через это причастен греху. А искушения, через которые прошел Господь перед тем, как Он выступил на Свое Служение, — лишь одно связано с потребностями тела, когда Господь после 40-дневного поста «взбалкал», а два других касались духовной стороны в человеке. Искушения вообще, по своей сущности, *духовной природы*, они имеют свой источник в духе, а вовсе не в теле. Правда, тело более серьезно страдает от искушений, но не оно является источником «слабости» (*infirmitas*) людей. Вопреки католическому учению, православие признает, что к первозданному человеку так же относятся слова Библии (все было «добро zelo»), как они относятся к творению вообще.

Но православие не может принять и того пункта в протестантской догматике, согласно которому прародители после грехопадения утеряли образ Божий, вследствие чего и ныне нет в людях образа Божия. Это учение (восходящее к формуле блаж. Августина о том, что после грехопадения люди *non rasse non rescae*) создает огромные трудности для протестантского понимания человека — в вопросе, в чем же, собственно (с христианской точки зрения), отличен человек от дочеловеческого бытия, в чем «суть» *humanitas*? Если человек не может не грешить, следовательно, он не свободен — как же в таком случае можно «сущность» человеческой природы видеть в его «ответственности»? Что сознание ответственности действительно принадлежит к самой «сущности» человека — это верно, но ответственность предполагает *свободу*, а свобода есть бесспорно существенное выражение образа Божия в человеке. В последнее время в протестантском богословии появилось очень странное учение о том, что после грехопадения в человеке сохранились «остатки» образа Божия — точно образ Божий есть что-то «вещное», от чего могут быть «остатки». Это, конечно, чистейший абсурд.

Итак, мы должны признать, что человек в первозданном состоянии был совершенным — и в Господе Иисусе Христе, в ко-

тором мы имеем как бы откровение о человеке, каким он был в первоначальном его состоянии, мы видим совершенного человека в полноте его свойств.

О том, как все же возможно было грехопадение первых людей, мы в подробностях будем говорить в книге, посвященной проблемам антропологии, здесь же кратко скажем, что грехопадение было возможно не вследствие «немощи» (*infirmitas*) человеческой природы, а, наоборот, вследствие *богатства* его природы. Обратим внимание на то, что грехопадение первоначально совершилось в ангельском мире, который по своей духовной природе был свободен от того ограничения духа, какое заключено в теле. Но тело есть не только ограничение духовных движений в человеке, но оно есть в то же время *инструмент*, с помощью которого действует человек, что открывает перед человеком безграничные перспективы творчества, т.е. расширяет богатство человеческой природы. Но в связи с этим расширяется и возможность искушений — кроме чисто духовных покушений (гордость, властность и т.д.) человек стоит перед массой телесных искушений («плоть немощна») — утомление, болезни, телесные страсти создают возможность «приражений», которые подчиняют себе дух человеческий. Дар свободы в человеке еще более, чем в ангелах, становится часто бременем, которое давит на человека.

Человек потерял свое место в природе в силу именно дара свободы, — он поддался искушению взойти на высоту бытия через «вкушение плода от дерева добра и зла». В этом глубоком символе заключена вся трагедия человека, — он пошел внешним путем для приобретения высшего ведения и тем подчинил себя именно внешним началам, стал рабом внешних начал бытия, быв перед тем их владыкой.

Ничто так не изъясняет нам всю правду библейского символа, как то, что человек, с самого уже начала своего бытия внерая, всячески стремился и стремится донныне *вернуть* себе прежнее царственное положение, стремится подчинить себе внешние начала бытия, силы природы. Так возникла первоначальная *магия*, из которой постепенно развилась наука, — и эта *связь научной пытливости с началом магии* чувствуется и ныне в естествознании. Мечта о возврате царственного положения в природе живет глубоко в человеке, как надежда вернуться к тому, чем владел человек, будучи в раю.

Тот лик человека, какой сложился после грехопадения, как раз и характеризуется этой двойственностью, так хорошо запечатленной Державиным в его известных стихах (в оде «Бог»):

Я царь — я раб; я червь — я Бог.

Человек подчинен природе в такой степени, что жизнь его постоянно висит на волоске — укус какого-либо насекомого, имеющего в себе (или на себе) «заразу», обрывает человеческую жизнь или подвергает мучительным болезням и страданиям. Вековая борьба человека против этой зависимости от слепых сил природы,

именуемая «медициной», достигла сейчас совершенно необычайных успехов, — но она-то и доказывает «рабскую» зависимость человека от той самой природы, царствовать в которой он был призван. Через магию, потом науку и технику, человек научился владеть многими силами природы. — и прогресс в этом направлении бесконечен, — но никакие завоевания науки не могут совершенно «победить» природу. Рано или поздно человек подлежит смерти; если, по «Премудрости Соломона», «Бог смерти не создал», то через грех в сферу человеческой жизни вошла смерть, которой мы все подвластны. Эта сила смерти кладет свою печать на всю деятельность, на все творчество человека, — и если победа над смертью, как мы видим, уже достигнута смертью и воскресением Спасителя, — то усвоение этого подвига Спасителя никого не освобождает от смерти, пока не придет Царство Божие «в силе».

Грех не уничтожил образа Божия в человеке, как полагает протестантская догматика, но он внес в человеческую природу начало греховности. Человек после грехопадения несет в себе два различных начала: с одной стороны, образ Божий, через который струится в нашу душу свет Божий, творческие искания добра и правды, а с другой стороны, в человеке есть начало греховности, которое как бы *паразитирует* на всем светлом и творческом, что рождается в нашей душе, — т.е. искажает движения души или разрушает их. Эта *биполярность* в человеке, наличие двух полюсов в нем и есть основная черта людей в их нынешнем состоянии. Свет и добро постоянно *рождаются* в нашей душе и почти всегда скоро либо слабеют и даже гаснут, либо переходят в недоброе и темные движения.

Но и в этом состоянии человек проявляет исключительную творческую силу. Появление человека на земле действительно знаменует настоящую революцию в жизни земли. Появление «культурных» растений, домашних животных, постройка жилищ, появление одежды, разной для различных периодов года, — все это только база, только начало творчества. Создание социального и политического строя, развитие знания, рост промышленности и связанное с этим развитие техники, рост эстетической культуры, прогресс в моральных идеях, наконец, наличие религиозных идей, культы — вся огромная область духовной жизни, духовных исканий, — воздвигает среди космической сферы особую сферу исторического бытия. И что особенно здесь нужно подчеркнуть — это то, что историческое бытие раскрывается по-особому, — в своей особой и своеобразной диалектике. Внешне это как будто укладывается в историю отдельных народов со всеми перипетиями, со всеми зигзагами подъемов, падений и т.д. На самом деле историософские размышления ведут нас к признанию, что субъектом исторического развития являются не отдельные народы, а человечество в целом. Эту мысль, как мы отмечали уже, высказывал у нас знаменитый историк С.М.Соловьев, а Влад. Соловьев положил ее в основу своих историософских построений.

Здесь не место обосновывать эту столь важную для философии истории идею, — но единство человечества прежде всего бесспорно в линиях космологии: человечество есть особая, новая группа в биосфере, — настолько своеобразная и обособленная, что она и требует ее выделения. Но то, о чем сейчас идет речь у нас, касается своеобразия *исторического бытия* — мы имеем в виду «развитие», т.е. движение в истории разных сторон в человечестве со своеобразной исторической причинностью или взаимозависимостями. Язык, нравы, моральная и эстетическая культура, идеология — все это «развивается» по своей особой диалектике, но все опирается на «космическую» базу. История человечества творится на земле *и для земли* — она есть выражение того завета властвования, который Господь вложил в человека при его творении. Не в порядке «игры» случайных порывов, но повинувшись именно этому завету, человечество через свою самоорганизацию, как она осуществляется в истории, овладевает постепенно задачей властвовать на земле. Через историю совершается спасение и человечества, *и всей твари* (как об этом учит Ап. Павел), — вся история мира увенчивается творчеством человека, обремененного грехопадением, но не растерявшего даров, данных Господом.

Все историческое развитие идет, однако, не в тех линиях, какие намечал Гегель, по-иному Маркс и диалектический материализм и совсем уже по-иному софиологический детерминизм (ярче всего у о. С. Булгакова, хотя под конец в его построениях прозвучала иная нота — см. об этом главу в моей «Истории русской философии»). Христианское учение *не знает исторического детерминизма*, но всецело основано на учении о спасении человечества через искупительный подвиг Спасителя, — история «нужна» не потому, что в ней «зреет» преобразование мира, но потому, что через исторический процесс человечество освобождается от всех пут, которые связывают наше сознание и затемняют основной смысл жизни. История все более обнажает борьбу добра и зла, устраняет все то, что «отчасти добро», а «отчасти зло», — по выражению Гоголя, наше горе в том, что «в добре мы не видим добра» — и обратно, в зле не видим зла. Невежество, социальные утеснения, болезни, общее неустройство жизни ведут к тому, что «пшеница» и «плевелы» (добро и зло) как-то неисследимо сплетены в истории. Как в нашем индивидуальном созревании мы постепенно научаемся видеть добро в добре и видеть зло во зле, так и смысл исторического процесса тоже заключается в обнажении духовной стороны в событиях, через отдельные и общие исторические явления. Через это обнажение духовного ядра, духовного смысла в жизни человечество становится способным усвоить искупительный подвиг Спасителя. Спасение же мира, т.е. преобразование его, явление «нового неба и новой земли» (2-е Петра, 3,13) есть дело Божие и не может быть «продуктом» или «итогом» исторического процесса. Поскольку при обнажении духовной стороны в жизни выступает во всей своей

значительности наша свобода, поскольку Царство Божие придет «в силе» по Божией воле, но и при свободном устремлении людей к нему, — постольку в истории нет и не может быть никакого детерминизма.

Человечество призвано к свободе, и только в актах свободы оно возвращается к тому «владычественному» положению, для которого было оно создано. Исторический процесс есть драматическая, часто трагическая повесть о блужданиях свободы. История становится в силу этого все более трагичной, так как все более и более ожидается от человечества свободное обращение к добру и правде.

Акты свободы есть функция индивидуума, отдельной личности, но поскольку личность обособляет себя от целого, постольку акты свободы оказываются лишенными того очистительного действия, которое могло бы быть в них. Сложность исторического процесса в том и заключается, что в истории дело идет о человечестве как целом, — но самые акты свободы осуществляются в индивидуальных душах. Отделение пшеницы от плевел совершается при свете истории, но через индивидуальные акты свободы, — и в день, который, по слову Господа, ведом только Отцу, мир, человечество предстанет на суд Божий, — и тогда и совершится отделение пшеницы от плевел, тогда и произойдет первое отделение овец от козлов. Единства человечества тогда не окажется — человечество будет состоять из двух разных «частей» («овцы» и «козлы») — и именно в силу этого разделения истории больше не будет. В этом неотвратимая правда «страшного суда», и все же, по слову ап. Иоанна, настанет царство святых («тысячелетнее царство»), в котором и осуществится восстановление первоизданной природы человека. В том же Апокалипсисе мы находим откровение, что это еще не конец; среди «козлов» и в силу молитв о них праведников начнутся сдвиги в смысле раскаяния. А те, кто останутся при прежнем зле, тех ждет второй суд и вторая смерть. Только тогда и придет Царство Божие в полноте и силе. Бог будет «всяческая во всех». <...>

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ ХРИСТИАНСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Предисловие

Мы живем в эпоху большого и напряженного творчества в педагогике, страстных и смелых педагогических исканий, — но эти искания, это творчество чрезвычайно обедняются двумя особенностями педагогической мысли в наше время. С одной стороны — в педагогике все больше торжествует близорукий педагогический эмпиризм, поверяющий те или иные замыслы в непосредственном опыте и не склонный к более глубокому анализу и теоретическому осмыслению того, что рождается в непосредственных интуициях и получает свое «оправдание» в опыте. Педагогическая мысль как бы останавливается на таком «оправдании» в опыте тех или иных начинаний и не дает себе труда извлечь из данных опыта и озарений интуиции тот драгоценный материал, который в них заключен. При торжестве педагогического эмпиризма не только ускользает от внимания более закрытая сторона этого материала, но часто не раскрывается самый смысл его, могущий стать ясным лишь в системе педагогики. Без воздействия указаний опыта и живых интуиций к их «смыслу», как он может быть раскрыт лишь в целостной системе, ценнейшие достижения педагогического творчества теряют самое значительное и существенное, что в них есть.

В *Трудно объективно оценить важность теории педагогики. Но дело в том, что весь период советской власти вся сфера образования находилась под мощнейшим идеологическим прессингом. То или иное научное изыскание, педагогический эксперимент входил в стены школы постольку, поскольку соответствовал партийным установкам на данный исторический момент. Невозможно было делать серьезный педагогический*

Но слабое развитие теоретической стороны в современной педагогике объясняется не одной склонностью к эмпиризму — тут проявляется другая ее черта: скованность педагогической мысли современными философскими и научными построениями. Я давно пришел к убеждению, что слабость и некая растерянность современной педагогической мысли связаны с ее полчищенностью принципам натурализма, тогда как надлежащее свое осмысление педагогическое творчество может найти лишь на почве религии, в частности — в системе христианской антропологии. Религиозная природа педагогического творчества

ческий прогноз, так как очередная смена партийного руководства, генеральной линии коренным образом меняли систему образования.

Школа, как государственная структура, была призвана выполнять социальный, а точнее «начальственный» заказ. Конечно, что-то изменилось за последние годы. Но педагогическая наука далека до сих пор от школы. Замечательное явление школы — экспериментальные площадки, частные школы, гимназии и пр. Все они тянутся к единению с передовой педагогической мыслью.

гического вдохновения не вмещается в систему философских идей нашего времени, — и этим и создается, по моему глубокому убеждению, тот внутренний тупик, в котором находится современная педагогика. Необходимо вернуться к христианской антропологии, чтобы в свете ее основных понятий осмыслить содержание педагогического опыта, накопленного за долгие годы творческих исканий. И прежде всего необходимо систематическое и решительное преодоление педагогического натурализма, чтобы сбросить оковы, стесняющие педагогическую мысль. Разительный контраст между смелостью и ясностью педагогических исканий, с одной стороны, и слабым развитием тех общих идей, которые светят нам в этих исканиях и должны быть приведены в связь в це-

лостной, органической системе, — настойчиво ставит вопрос о новом обосновании и освещении педагогических принципов.

Опыты построения педагогики в свете данных христианской антропологии имеются в наше время преимущественно в католической педагогике, очень богатой и часто очень глубокой. Но эти опыты неизбежно связаны с теми особенностями, какие присущи учению о человеке в католической догматике. Для православного сознания характерен совсем иной подход к учению о человеке, — в православном сознании основные идеи христианской антропологии получают другое освещение, другое истолкование. Я, впрочем, не занимаюсь в данной книге критическим сопоставлением православного истолкования основ христианской антропологии с тем истолкованием, какое мы находим в догматических системах католицизма или протестантизма: я занят в настоящей книге лишь тем, чтобы построить основные понятия педагогической системы в свете православия. Лишь изредка я отмечаю пункты разногласий или совпадений с идеями католической или протестантской педагогики — систематическое же сопоставление их с принципами православной антропологии и педагогики возможно в пределах настоящей книги.

Введение

Вопрос о религиозном обосновании педагогики

1. Настоящая книга посвящена анализу основных проблем педагогики в свете христианской антропологии, христианского учения о человеке. Она претендует на то, чтобы показать всю недоста-

точность, всю поверхностность того подхода к душе ребенка, который определяет основные линии современной педагогики, и вместе с тем раскрыть то, что дает нам христианская антропология для работы с детьми, для воспитательного воздействия на них. В наше время все еще очень сильна идея «независимой», «автономной» педагогики; религиозный подход к проблемам воспитания допускается лишь в специальных вопросах религиозной работы с детьми. Иными словами, в наше время все еще царит убеждение в том, что педагогика в целом, как система, независима от религиозных предпосылок. Это связано с основной чертой новейшей педагогики — с тем, что можно назвать педагогическим натурализмом. Если в вопросе о религиозном воспитании многие готовы допустить значение христианского вероучения*, то общее учение о развитии личности и воспитания ее строится совершенно независимо от религиозных идей, всецело опирается на данные науки и на указания опыта. Педагоги хорошо знают, что жизнь ребенка и развитие личности у него во многом есть «тайна», но, чувствуя эту тайну, считаясь с ней, они почти всегда успокаиваются на том, что дело здесь в несовершенстве современной психологии, в нашем неумении правильно подойти к детям и умело руководить ими. Иначе говоря, «в тайне» детской личности нет ничего, по этому взгляду, что выводило бы нас за пределы естественного порядка, что ставило бы лицом к лицу с высшими силами, что требовало бы религиозного освещения. В этом нечувствии того, что жизнь личности вообще, а детской в особенности, требует религиозного освещения, в той самоуверенности, с какой обычно пытаются истолковать жизнь души независимо от ее сопряженности с Богом, и заключается главный грех педагогического натурализма. Привлечение идей христианской антропологии к пониманию жизни души и внутренней диалектики ее исканий нужно вовсе не для одного религиозного или даже морального воспитания, — оно нужно для педагогики в ее целом. Если верно, что в человеке все «личностно»¹, т. е. все связано с центром души, с ее внутренним миром, то это значит, что идеи христианской антропологии или должны быть связываемы со всеми процессами души, или вообще должны быть отвергнуты. Невозможно какое-то частичное и ограниченное использование религиозного учения о человеке — здесь необходимо более решительное приятие или неприятие религиозного подхода к душе. С нашей точки зрения основная причина современного педагогического кризиса в том и заключается, что педагогическая мысль оторвалась от христианской антропологии, что вслед за другими сферами культуры педагогика стала на путь секуляризации, отделения себя от веры, от Церкви. Преодоление педагогического натурализ-

* Впрочем, есть немало педагогов, которые и в вопросе религиозного воспитания детей отказывают Церкви в ее праве определять его путь. В русской литературе эту мысль особенно горячо защищал Вентцель. См. об этом мой очерк «Русская педагогика в XX в.». (Примеч. В.В.Зеньковского)

ма, возврат к обоснованию педагогики в целостном христианском мировоззрении, привлечение идей христианской антропологии к освещению основных проблем педагогики — и есть та основная задача, в разрешении которой лежит ключ к плодотворному творчеству в сфере воспитания.

2. Общий процесс секуляризации различных сфер культуры и отделения их от веры и Церкви, как он проявился в Европе, проник в педагогику сравнительно поздно. Однако уже в XVIII и особенно в XIX веке, особенно в связи с развитием психологии, внешним большим оживлением в работу педагогической мысли, идее «автономии» педагогики стала пользоваться очень большим успехом. Конечно, «автономия» эта утверждалась лишь в отношении к религии, — зависимость же от философии, наоборот, первоначально подчеркивалась даже сильнее. Но уже во второй половине XIX века стала намечаться в педагогике тенденция оторваться и от философии и всецело связать себя лишь с науками о ребенке («педологией»). Эта тенденция отрыва педагогики и от философии закончилась полным фиаско и привела уже в XX веке к острой постановке вопроса о миросозерцательной установке в педагогике. Именно эта потребность в установлении связи педагогики с целостным мировоззрением привела к восстановлению связи педагогики с философией, — в частности с «философией ценностей» (т.н. Wertphilosophie), — и на этой почве возникли системы педагогического идеализма (отчасти у Willmann'a, у Kerschesteiner'a; в русской литературе у С.И.Гессена). Но это течение педагогического идеализма, восстанавливавшее связь педагогики с философией, не могло удовлетворить запросов педагогической мысли, которой, в сущности, нужно не философское, а религиозное ее обоснование, т.е. связывание с целостной жизнью, а не только с философской системой. Миросозерцательные искания педагогики шли, по существу, гораздо дальше чисто философского синтеза и ставили проблему религиозного порядка. Это очень ярко сказалось в возрождении педагогического утопизма — с той, однако, его особенностью, что педагогический утопизм XVII и XVIII веков мечтал о «новой породе людей», развивался в тонах индивидуализма, новейший же педагогический утопизм свои мечты связывает с утопией социального преобразования. Такова утопия Л.Толстого и его последователей, таковы некоторые искания немецких педагогов и особенно замечательная утопия американского педагога Ко (G. Coe). Но с особой силой и совершенно исключительной влиятельностью проявилась эта тенденция в советской педагогике, где все школьное и внешкольное дело связывается с утопией интегрального коммунизма, вообще с конечными судьбами человечества. И как раз эта черта советской педагогики, целостность ее миросозерцательной установки, ее совершенно сектантская страстность объясняет влияние на современную педагогическую мысль в Западной Европе и Америке. Советская педагогика тоже проникнута утопизмом — вплоть до своеобразной теории «отмирания школы», логи-

чески вытекающей из основных предпосылок советской философии. Теория эта, впрочем, была признана «опасной», когда советская политика вернулась к некоторому реализму²; все же ее проявление очень интересно освещает диалектику советской педагогики.

Автономизм в педагогике был исторически связан с философией Просвещения, столь типичной для XVIII, а отчасти и XIX века, — с верой в возможность рационального переустройства жизни на началах разума, с признанием, что это переустройство жизни всецело в нашей власти. Автономизм в педагогике сочетался естественно с педагогическим натурализмом, т.е. с отвержением действия супернатуральных начал в развитии личности, — но он в то же время ставил четко и настойчиво вопрос о развитии творческих сил в ребенке. По мере роста психологического знания, в особенности по мере роста психологии детства, в педагогическом сознании все яснее выступал вопрос о возможности творческого влияния на развитие детской души путем создания определенных условий жизни ребенка. Педагогический анархизм, требовавший полного невмешательства в жизнь ребенка, оказался совершенно несостоятельным; все педагогическое творчество последних десятилетий было направлено как раз на исследование тех факторов, которые наиболее благоприятны для развития личности. Но тем самым все яснее становилось, что личность человека не развивается «из самой себя», что в ее высших и творческих силах она связана с миром ценностей — сверхиндивидуальных, сверхэмпирических. Так была подготовлена почва для педагогического идеализма, связывающего высшие силы в человеке с трансцендентальной сферой, — но тем самым открывался простор и для религиозного понимания педагогического вхождения в душу ребенка. Вель трансцендентализм, признающий личность связанной с сверхиндивидуальной сферой ценностей, означает не отрицание религиозной проблемы, а лишь воздержание от религиозного реализма. Можно, конечно, защищать эту позицию «воздержания», но по существу там, где открывается в личности сверхличное и сверхиндивидуальное, мы имеем дело уже с религиозной проблемой. Педагогика, ощутившая в развитии личности ту таинственную глубину, силы которой не находятся в распоряжении личности, вплотную подходит к религиозной постановке педагогических проблем³.

В *Искренне пытаюсь, но не могу понять механизм «религиозного освещения» педагогики. Введение соответствующих предметов, глубоко верующих педагогов, изменение содержания программы? Конечно, начали свою работу воскресные школы при храмах, различного рода духовные учебные заведения, но процент их невелик, а перспективы выхода на общеобразовательную школу призрачны. Я знаю, что значительная часть педагогов современной российской школы крайне отрицательно относятся к подобному сближению, и это не вина их, они так воспитаны. Вся свою педагогическую жизнь они занимались прямо противоположным.*

3. Религиозное направление в педагогике хочет только открыто и прямо признать этот факт и систематически связать, в надлежащих местах, педагогическое мышление с религиозной сферой. Оно меньше всего хочет отрицать свободу педагогической мысли или практики, отрицать все неоценимое значение эксперимента и исканий в школьном деле или отодвинуть на задний план все те богатейшие данные, которыми пользуется педагогика из отдельных наук или философских дисциплин. Но оно хочет открыто признать факт связи педагогической мысли с системой религиозных идей и эту связь понять и осмыслить. Меньше всего здесь дело шло бы о навязывании педагогической мысли каких-либо положений, авторитетно предписываемых педагогике. Период секуляризации как всюду, так и в педагогике имел то положительное значение, что вскрыл имманентную закономерность, присущую разным сферам культуры, в том числе и педагогическому мышлению, уяснил внутреннюю диалектику в развитии педагогической мысли. Эти завоевания XIX века в педагогике не могут быть ни отменены, ни забыты, — но они не должны закрывать наши глаза на то, что общие цели, к которым стремится направить детскую душу педагог, не могут и не должны быть им «придуманы», не могут быть делом его вдохновения или произвола. Ни само дитя в своем еще бедном сознании, ни педагог в его личном мирозерцании не обладают достаточными данными для решения вопроса о тех целях, какие должны быть поставлены воспитанию. Субъективизм ребенка и субъективизм педагога одинаково шатки и недостаточны, — необходимо опираться на объективную сферу, на те ценности, которые возвышаются над личностью и придают ей значительность. Личность не может быть абсолютирована, она не развивается сама из себя, но приобретает свое содержание в общении с миром ценностей, в живом социальном опыте, в обращении к Богу. Хотя личность всегда своеобразна и единична и неповторима в этом своем своеобразии, хотя основа этой особенности и своеобразия лежит в самой глубине личности, в неразложимом метафизическом ее «ядре», но все же личность наша становится «самой собой», «находит себя» лишь в живом и действенном взаимообщении с людьми, с миром ценностей, с Богом. Личность и метафизически и этически не замкнута в себе, — она входит в систему мира, подчинена его законам, сопряжена с высшими началами, стоящими над миром. Нельзя поэтому объявлять идею личности верховным и последним принципом педагогики*: хотя развитие личности есть важнейшая задача воспитания, но смысл, цели и условия этого развития личности могут быть поняты лишь в системе целостного ми-

* Надо признать двусмысленным и то утверждение современной этики, которое видит в личности «самоцель»: это противоречит всей жизни личности. Лишь Абсолютная Личность — Бог — есть «самоцель»; человек, как тварное существо, не может жить вне связи с Абсолютом. (Примеч. В.В.Зеньковского).

ровоззрения. Именно в силу этого «автономия» педагогики, — если только не обозначать этим именем скромного права педагогики на применение своего педагогического критерия к оценке тех или иных средств воспитания, — не может быть защищаема. Педагогика должна быть укоренена в целостном мировоззрении, должна освещать основные свои проблемы теми принципами, которые ей дает антропология, философия и религия.

4. Если говорить серьезно и не играть словами, то при обосновании педагогики возможно сопоставлять только три мировоззрения: натурализм, трансцендентализм и супернатурализм. Натурализм, как отрицание всякого абсолютного начала, неизбежно усваивает «природе» божественные свойства (вечности, неиссякаемой мощи, закономерности и т.п.) и в этом смысле философски не может быть удержан, ибо сочетает в понятии «природы» несоединимые категории преходящего и вечного, условного и безусловного, тварного и абсолютного. Отсюда неизбежная склонность философского натурализма к пантеизму, к мистическому усмотрению в глубине природы божественной силы, к религиозному имманентизму. Как мировоззрение натурализм противоречив и может быть удержан лишь при условии, что его не додумывают строго до конца. Что же касается его значения для педагогики, то он решительно не в состоянии обосновать и осмыслить того, на чем держится вся педагогика — нашей веры в дитя. С натуралистической точки зрения можно верить в те или иные силы в человеке при правильном их развитии, полагаться на «характер», развитой интеллект, вообще на разные функции духа, — но не во что верить дальше, ибо сама личность есть «продукт» эволюции. Феррьер пытается спасти веру в человека, в дитя тем, что вводит в свою систему очень важное понятие *elan vital spirituel*; для него человек не есть чистое создание природы (*Le progres spirituel*, p. 446), в нем действует *loi divine* (p. 346). Это дает некоторое основание для веры в детскую душу, в возможность раскрытия в ней творческих сил, — только ведь система Феррьеря и не есть чистый натурализм (в человеке недаром усматривает он *une misere* (p. 346). С наибольшей ясностью все эти противоречия встают в советской педагогике, которая чужда, конечно, всякому пантеистическому мистицизму, без остатка исключает человека в систему природы, а в то же время стремится воспитать героическую волю, способную преобразовать действительность, преодолеть «косность» законов природы. Ставя героические задачи перед педагогикой, требуя воспитания необыкновенной силы духа (необходимой для революционного преобразования мира), советская философия в то же время исповедует материализм и узкий натурализм...

5. Ошибки философского натурализма преодолеваются в трансцендентализме, который признает невыводимость из порядка природы высших принципов, которые сообщают человеческому духу его способность возвышаться над природой, над закономерностью ее. В этой своей стороне трансцендентализм, конечно, ценен для педагогического сознания, поскольку он окрыляет

его, раскрывает правду основного замысла в воспитании: этот замысел всегда пронизан верой в свободу, признанием возможности преобразования естественного хода жизни в свете идеала. Для трансцендентализма личность не до конца подчинена закону причинности, который есть лишь категория познания; в личности есть начала, независимые от причинности, что делает возможным возвышение личности над «самой собой», т.е. преодоление естественного ее развития, просветление личности высшими началами.

Трансцендентализм при обосновании педагогики исходит из учения о верховном значении мира ценностей. Это очень глубокое и существенное построение не только освобождает педагогическое сознание от узости натурализма, не только зовет к преобразению личности в ее фактической подчиненности законам природы и социальной жизни: трансцендентализм в педагогике открывает простор для педагогического вдохновения, для творчества, для постоянного движения вперед. Но трансцендентализм превращает в простую «категорию» не только причинность: такой же «категорией» является для него и религия. Для нее тоже есть место в системе духа, но только как категории, что есть, конечно, решительное убийство всякой религиозной жизни, которая всецело держится сознанием трансцендентности Божества: вне этого сознания невозможен тот трепет перед Богом, который, по справедливому учению Р. Отто, есть первофеномен религии (это же выражал и древний мудрец в своем учении о том, что «страх Божий есть начало премудрости»). Трансцендентализм неизбежно переходит в религиозный имманентизм, чрезвычайно легко вырождается в простую риторичку в сфере религии, вообще лишает религию ее смысла, ее силы. Трансцендентализм есть поэтому по существу безрелигиозная философия, вернее философия безрелигиозности, есть высшая и утонченнейшая форма позитивизма. Но тем самым та вера в человека, в силу души, которая есть основа и оправдание всякого воспитания, становится в трансцендентализме безграничной и этим ослабляет свое значение для обоснования педагогики. Личность настолько не самосуца, на ней так легла печать тварности (помимо ее подчиненности законам природы), что сама по себе, даже приобщаясь к миру ценностей, она не может всецело овладеть ими. Именно воспитание приучает нас к смирению перед тайной духовного возрастания человека, не позволяет сводить эту тайну всецело к имманентным личности силам. Если натурализм не объясняет силы человека, его творческого самопреодоления в себе, то трансцендентализм не объясняет как раз противоположного — зависимости человека от какого-то высшего принципа, что дает нам лишь религиозное обоснование педагогики. Оно одно объясняет и силу человека, и необходимость «благодатной», т.е. от Бога, а не от безличных «ценностей» идущей помощи. В этих двух ошибках — натурализма и трансцендентализма — открывается путь для религиозного освещения тайны человека.

Спор между трансцендентализмом и религиозным реализмом (утверждающим трансцендентную реальность Божества) есть спор

давний и незаконченный — не столько по философской равнолупстимости обеих позиций, сколько потому, что в этом споре замешана человеческая свобода. Человеку дана свобода и признания и отвержения Бога — и поскольку в трансцендентализме (в отношении к религии) сказывается желание укрыться от Бога, уклониться от встречи с Ним, постольку спор с трансцендентализмом и не может быть закончен. Богоборчество, отрицание религиозной правды, стремление обойтись без Бога остаются всегда возможны, как возможен бунт и у тех, кто признает существование Бога (Иван Карамазов). В последнем счете выбор той или иной позиции определяется здесь не теоретическими соображениями, а тем или иным решением в глубине нашего сердца. В самом нашем сердце — мы увидим это дальше — таится двойственность, создающая почву для основной внутренней борьбы в нас... Все же признание формальной возможности и «методологического» равноправия религиозной и безрелигиозной педагогики не означает их равноценности, не означает одинаковой их силы в постановке и разрешении педагогических проблем, одинаковой возможности для них охватить эти проблемы, оставаясь верными их исходной основе.

Дело критического анализа, насколько он здесь доступен нам, установить внутреннюю цельность и верность своей исходной основе — в одной или другой системе. И все же никогда момент свободы не может быть так отодвинут или ослаблен, чтобы для него собственно не оставалось места, — ибо центр тяжести спора вовсе не лежит в вопросе об истинности или неистинности религиозного понимания мира и жизни, а в том, чему мы служим в жизни — Богу или всему, что хочет быть без Бога и против Него. Та лукавая позиция, которую нередко можно встретить в новейшее время, когда утверждают, что безрелигиозное мировоззрение совсем не есть антирелигиозная позиция, может, конечно, соблазнить кое-кого, но по существу кроме лукавства здесь ничего нет. Или безрелигиозная позиция отрицает существование Бога, и тогда она неизбежно перейдет в борьбу с «предрассудком» религии, или, если она не отвергает существования Бога, она остается безрелигиозной позицией в силу именно свободного нежелания служить Богу, то есть по существу бунт, который может лишь прикрываться маской «лояльности». *Tertium non datur* в этой сфере, — и вся идея «нейтральной» культуры (науки, искусства, техники и т.д.) так беспощадно развенчана самой жизнью, что можно даже не спорить с ней. Мнимость «нейтральной» культуры не устраняет, однако, того, что есть начала одинаково дорогие (хоть и не одинаково понимаемые) и безрелигиозному и религиозному мировоззрению: таково в частности начало свободы. Где нет свободы, где воцаряется фанатизм, там начинается искажение культуры в обоих ее пониманиях. Фанатизм современных «идеократий» (во главе с советской идеократией) так же отвратителен, как изжитый уже историей религиозный фанатизм, вспыхивающий, впрочем, и ныне в разных сектантских течениях. Но если свобода дорога для обеих систем культуры, то, ко-

нечно, смысл свободы, ее императивы раскрываются в религиозном мировоззрении иначе, чем в безрелигиозных системах.

6. Религиозное обоснование педагогики чуждо — надо открыто признать это — значительному числу современных педагогов — даже лично религиозных. С одной стороны, это связано с общей реакцией в культурном сознании Европы после средневековья; у педагогов эта реакция против авторитарной системы до сих пор очень остра, в силу чего так часто современные педагоги боятся «миросозерцательной» установки, возбуждающей подозрение возможностью фанатического насилия над свободной мыслью. С другой стороны, у педагогов есть свои особые мотивы видеть в принципе свободы нечто священное и дорогое: они сознают, что их первое призвание — охранять свободу ребенка, свободу раскрытия им своей индивидуальности. Это признание за ребенком права «быть самим собой», отвращение ко всякому насилию над детской личностью вызывает у педагогов особое «ревнивое» отношение к принципу свободы.

Но охрана свободы в развитии ребенка вовсе не противоречит религиозному обоснованию педагогики, а, наоборот, только в нем и получает надлежащий свой смысл. Пора уже перестать ссылаться на авторитарную систему средневековья — просто потому, что даже католицизм в наше время очень далек от средневекового понимания свободы. Достаточно взять в руки любое сочинение современной католической педагогики, чтобы убедиться, что принцип свободы уважается и признается здесь не меньше почувствовать правду и красоту детской души и тем напомнить о новозаветном отношении к детям. Церковь всегда хранила и помнила слова Спасителя о детях, но она никогда не ставила их в центре всей антропологии. Правда, внимание к детству, к его своеобразию и особой психической структуре вообще зарождается лишь в XVIII веке, достигая своего полного раскрытия уже в XIX веке, когда создается особая наука о детской душе. Но все же XVIII веку принадлежит огромная заслуга возврата к новозаветным мотивам в антропологии — и здесь к учению Руссо о детской душе надо присоединить ту философию «целостности», которую развивал в своей антропологии, в своей эстетической теории Шиллер, идеи которого нашли особенно живой отклик как раз в русской религиозно-философской мысли. Конечно, XVIII век, просвещение вообще жило не только любовью к человеку и человечеству, но и отвержением всего супранатурального. Сплетение положительного и негативного, некая коренная двусмысленность отличает вообще натурализм в антропологии и педагогике, — и в этой двусмысленности, увы, как раз лежит причина и того, что педагогический натурализм оказался так живуч, так влиятелен в педагогическом мышлении.

8. Развитие педагогики выдвигало, естественно, на первый план все то, что оправдывает ее веру в детскую душу: на этой ведь вере основывается весь смысл педагогического вхождения в жизнь ребенка. Но только что отмеченная двусмысленность педагогичес-

кого натурализма, как он с особой силой проявился у Руссо, а затем у его последователей, привела к тому, что вера в детскую душу вела к забвению или устранению учения о первородном грехе. Здесь надо искать объяснения того, отчего тема воспитания в новейшей культуре оторвалась от темы спасения. Этот разрыв двух тем, по существу глубоко связанных одна с другой, имел самое ровное влияние на развитие педагогики. Воспитание ребенка ставилось вне связи с темой о спасении, подготовка ребенка к жизни в этом мире ставилась вне связи с подготовкой его к жизни вечной. Если у Канта в его философии религии звучит с полной силой мотив о радикальном зле человеческой природы (в противоположность учению Руссо о радикальном добре), то в его антропологии и педагогике этот мотив не играет никакой роли. Педагогическая тема по существу оказывалась стоящей вне всего основного христианского благовестия о спасении, — кроме реакции против церковной культуры средневековья. Причина этого лежала в недостаточном раскрытии христианского откровения о человеке и в одностороннем развитии этой христианской идеи в системе натурализма. Именно то, что вера в человека и вера в ребенка формулировались в тонах натурализма (хотя эта вера в своих корнях христианского происхождения), и рисует нам ту запутанность, в какой пребывали религиозный и антирелигиозный мотивы в основной установке культурного сознания. Лишь в наше время, когда учение о человеке медленно возвращается к тем идеям, которые лежат в основе христианской антропологии, становится все более ясным христианское ядро, христианский смысл основных педагогических интуиций. Без этого невозможен «возврат», внутреннее «обращение» педагогической совести (это очень важно понять), педагогического творчества к христианству. То, что педагогическое сознание хранит в себе как свои интуиции, так и свои «категорические императивы», есть драгоценность, отречение от которой просто разрушает право «вмешательства» в жизнь ребенка, изнутри разлагает педагогическое вдохновение. И все то, что не соединено внутренне с этим вдохновением, не может органически войти в систему педагогического мышления. Вопрос религиозного обоснования педагогики есть поэтому прежде всего вопрос об осознании внутреннего сродства, внутренней, органической близости и единства педагогических интуиций и религиозной сферы. Это не значит, что проблема идейного взаимопроникновения педагогики и религиозной мысли сама по себе уже включена в эту первую тему (об отношении педагогической интуиции и религиозного сознания), что в диалектике педагогического мышления в его отношении к религиозным идеалам нет своей собственной закономерности. Но всякое идейное сближение педагогической и религиозной мысли, если оно не дано уже в стадии интуиции, осуждено на то, чтобы остаться внешним, совершенно искусственным и потому бесплодным.

9. Самое раскрытие внутренней близости и органической связи педагогической интуиции и религиозного сознания пред-

полагает достаточное развитие личной религиозной жизни и подлинного педагогического вдохновения. К сожалению, однако, в силу того «обмирщения» души, которое связано с отрывом культуры от Церкви, целые ряды поколений педагогов — даже если они оставались религиозными людьми — упрямо и настойчиво раздвигали в себе свои педагогические интуиции и религиозное восприятие жизни. Здесь и находится корень горячей веры многих педагогов в необходимость «автономии» в педагогике, их глубокое убеждение в том, что педагогические категории и религиозная мысль должны быть строго отделяемы друг от друга.

Поскольку наше время освободило нас от сектантской преданности секуляризованной культуре, поскольку все глубже и шире раскрывается нашему времени сила и правда христианства, постольку возникает реальная почва для религиозного обоснования и освещения педагогики. Эта тема звучит все еще как новая тема, к ней многие относятся осторожно и боязливо, но она ставится самой жизнью, вытекает из глубины нашего сознания. Нужно ли к этому добавлять, что среди религиозных систем, которыми живет современный мир, одно лишь христианство может оплодотворить педагогическую мысль, может срастись с педагогическими интуициями? Самая высокая форма внехристианского религиозного сознания — ветхозаветный иудаизм, хотя и чувствовал (в позднейшую эпоху) тайну человека*, — все же слишком был славлен началом закона, близоруким утилитаризмом в оценке жизни, хотя и возвышался в пророческих откровениях до освещения жизни религиозным принципом. Ветхому Завету были даны мессианские чаяния, но не было дано откровения о богочеловечестве — которое является основным для осмысления педагогического дела. Среди других религий много глубокого и существенного знал о человеке индуизм, который ныне выступает — в несколько модифицированной форме — в теософии и антропософии. В наши дни это единственно серьезный противник христианства — и, конечно, не в богословской и метафизической сфере, а именно в учении о человеке, о внутреннем составе его, о динамике его развития и факторах его. Не следует отрицать того, что и теософия и особенно антропософия много дают педагогической мысли, обогащают педагогическое вдохновение: они достаточно гибки и во многом бесформенны и в силу этого (как всякая форма эклектизма) и «удобны». Их основной «дефект» лежит, однако, в том, что это не религии, а полурелигиозные системы, живущие паразитарно за счет чисто религиозной сферы. Мы коснемся позже более детально вопроса о значении этих течений современности для разрешения проблем педагогики, — предваряя тезис, который мы имеем в виду обосновать в одной из дальнейших глав. Я могу здесь сказать, что «обоснование» педагогической системы на теософии или антропософии не может быть признано верным ни с религиоз-

* См. особенно книгу Премудрости Иисуса сына Сирахова и книгу Премудрости Соломона. (Примеч. В.В.Зеньковского)

но-философской, ни с педагогической точки зрения. Религиозные идеи теософии и антропософии не могут быть удержаны в свете религиозного разума; педагогическим же исканиям они не удовлетворяют потому, что глубочайше имперсоналистичны.

10. Но если предварительно согласиться с тем, что одно лишь христианство может в полноте раскрыть и осмыслить то, что дано в непосредственных педагогических интуициях, то тут же надо подчеркнуть неодинаковость положения в этом вопросе разных христианских исповеданий. Хотя основные расхождения различных христианских исповеданий связаны с чисто догматическими вопросами, они не ограничиваются одной лишь сферой догматики, но проникают во все стороны жизнепонимания. Особенно здесь существенны различия в учении о человеке: христианская антропология в католицизме и в протестантизме очень глубоко и серьезно расходится с пониманием человека в православии. Здесь совсем не место заниматься критическим или полемическим сопоставлением православного учения о человеке с антропологией западного христианства; мы заняты в настоящей книге раскрытием православного подхода к человеку, к педагогической работе над душой ребенка. Заметим только, что православие в этих вопросах ближе к Евангелию, что оно глубже и цельнее выражает то отношение к человеку, какое заповедал нам Христос. Церковные разделения, разбившие христианский мир, сказались действительно очень глубоко в понимании отношения Церкви Христовой к миру, к культуре, к истории, — и отсюда вытекает тот факт, что проблемы христианской культуры ставятся и решаются неодинаково в различных исповеданиях. Существовала раньше и ныне вновь стремится овладеть умами идея католической культуры. — как существует и протестантская культура, правда очень многообразная в зависимости от исторических условий. Что же касается идеи православной культуры, то она несомненно была раньше развита очень слабо, — хотя в течение всего XIX века (по крайней мере у нас в России) к уяснению проблем православной культуры были направлены усилия самых выдающихся людей (Гоголь, Достоевский, Владимир Соловьев). Сейчас пришло время творческого развития системы православной культуры, в рамках которой должна быть построена и система православной педагогики.

11. Этот замысел, имеющий в виду органически связать проблемы педагогики с духом и основными началами православия, имеет самую глубокую связь с общей задачей построения системы православной культуры. Завоевание школы для этой идеи, одушевление ею педагогических деятелей, действительное приближение школьного и внешкольного воспитательного дела к путям православной культуры является грандиознейшей, а вместе с тем исключительно важной задачей. Если не удастся ничего сделать в этом направлении, то напрасны будут все теоретические построения и организационные начинания, — ибо отравка современным «дуализмом культуры» происходит еще на школьной скамье. Разумеется,

не может быть и речи о том, чтобы «православная школа» — которая к тому же есть еще тема исканий — насаждалась сверху, путем государственных декретов. Если мы стремимся к «новой» школе — внутренне, а не внешне проникнутой началами христианства, руководимой духом Церкви, а не ее властью, то имеем в виду начинания отдельных групп, частную инициативу. Я мыслю рост православной культуры, культуры, проникнутой духом православия и в сознании своем утверждающей эту связь, — через «островки» или оазисы православной культуры, которые своим очарованием, своей правдой должны изнутри овладеть душой народа. Немыслима целостная, религиозная школа вне соответственной среды, и организация «пришкольной среды» внутренне связана с такой школой.

NB *Думаю, что православная церковь должна действовать более активно в этом отношении, не боясь быть отвергнутой администрацией школ. Главное — сеять веру, плоды появятся позже.*

Но когда думают, что сама школа может стать исходной точкой такой новой среды, основой социального преобразования, то становятся на путь педагогического утопизма. Школа не может быть основной движущей силой социального преобразования, но она чрезвычайно нуждается в наличии живой и духовно здоровой пришкольной среды.

Обе задачи — социальное преобразование и создание надлежащей пришкольной среды — неотделимы, конечно, одна от другой, — но вся главная тяжесть в решении этих задач должна лежать не на школе, а на обществе, точнее говоря, на тех социальных группах (общинах), внутри которых тема религиозного преобразования должна быть поставлена во имя ее собственной правды, а не во имя утилитарного мотива (создания надлежащей пришкольной среды).

12. Мне хотелось бы здесь же, во Введении, очень кратко коснуться вопроса об отношении замысла настоящей книги к русской педагогике в прошлом.

Русская педагогика имеет некоторые своеобразные черты, которые еще недостаточно поняты и изучены (см., например, руководство по истории русской педагогики Каптерева и др.) ввиду общей неизученности и недостаточной понятости великого движения в направлении духовной культуры в России в XIX в. Однако все признают бесспорным главой русской педагогики Ушинского, синтетическому дарованию которого уже раскрывался в полноте тот замысел, который предносится в наше время мыслящим педагогам. Во всяком случае я лично чувствую себя очень глубоко связанным с творчеством Ушинского, с его интуициями, с его основными идеями. Другим близким и дорогим другом в прежней русской педагогике является для меня Рачинский, имя которого должны с глубоким чувством благодарности вспоминать все, кто верит в религиозные пути русской педагогики. Вне этих двух имен у нас нет прямых предшественников, хотя свой мед собирал я в наш улей с различных цветений в обширном саду русской педаго-

гики. Основной и руководящей идеей моей является идея целостного синтеза и органической системы, растущей из основ православия и охватывающей всю полноту той реальности, к которой она обращена, а вместе с тем «диалектически» завершающей ход идей в развитии педагогической мысли. Речь ведь идет не о том, чтобы искусственно связать истины православия с проблемами и построениями современной педагогики, а о том, чтобы раскрыть внутреннюю связь подлинных и серьезных достижений современной педагогической мысли с тем глубоким пониманием человека, какое развивает христианство. Этот синтез должен быть органическим, а не искусственным, подлинным, а не словесным; тема настоящей книги в том и заключается, чтобы построить системы педагогики в свете и духе православия, т.е. осветить все проблемы современной педагогики тем учением о человеке, о его внутреннем мире, о его судьбе, какое живет в православном сознании.

Глава I.

Основные проблемы воспитания

1. Поскольку дело воспитания свободно в постановке своих задач, поскольку оно не стеснено тем, что ему навязывается обществом или государством, оно всецело обращено к личности ребенка, направлено на развитие и раскрытие личности, ее своеобразия, ее даров и сил. В этом смысле понятие личности является основным и центральным понятием педагогики, — и чем больше педагогика руководствуется этим понятием, тем настойчивее она выдвигает его основополагающее значение. Можно прививать детям какие-либо навыки, сообщать те или иные знания, если это требуется жизнью, но с педагогической точки зрения ясно, что любая программа воспитания должна быть такой, чтобы эти навыки и знания не внешне, не механически закреплялись в личности, но связывались с ее внутренним содержанием, с ее внутренней жизнью. Педагогически плодотворным можно признать лишь то усвоение навыков или знаний, которое связывает их с жизнью личности для нее самой. В этом превращении извне приходящего материала во внутренне обусловленные силы и движения души собственно и заключается задача воспитания: извне навязанное должно через воспитание стать внутренне необходимым. Этот процесс «интроцепции», как его называет В.Штерн, вводит в состав личности, во внутреннюю систему ее движений и сил то, что приходит к ней извне: обойти же личность, как-то безлично привить ей что-либо, значит по существу умерщвлять и убивать начало личности. В этом смысле современное педагогическое сознание всецело обращено к личности ребенка: в ее законах, в ритме ее развития, в ее заболеваниях оно ищет руководящих указаний при выработке тех или иных приемов.

Это центральное значение понятия личности для педагогики не означает, однако, что оно является в ней верховным принципом. Ни в метафизике, ни в этике невозможно абсолютирование лично-

сти, невозможно это и в педагогике. Личность связана всегда с каким-либо социальным целым, она включена в порядок природы, в своей внутренней жизни обращена к миру ценностей, ищет опоры и восполнения в Боге. Абсолютный характер понятие личности получает лишь в применении к Богу — в человеке же начало личности является уменьшенным и ограниченным с разных сторон. Метафизический индивидуализм, т.е. возведение принципа личности в человеке в абсолютное, самосушее начало противоречит системности и единству мира, в котором множественность личностей не устраняет их живой связанности и взаимозависимости. И в моральной сфере начало личности не может быть абсолютизировано: сфера ценностей не создается личностью, а наоборот, ее созидает и питает. И в педагогике центральное значение понятия личности не дает права приписывать верховное значение принципу личности. Воспитание, конечно, всецело обращено к личностному бытию, оно не знает другого бытия, оно не может ставить себе целью обезличить дитя, ослабить в нем начало личности. Но если начало личности в человеке не абсолютно, не является самосушим началом, то нельзя говорить о воспитании личности в детях вне содержания самой жизни личности. Нельзя превращать начало личности в какую-то самосушую, ни от чего независимую силу, отделять личность от всего того, что определяет смысл ее жизни.

2. В начале личности, не абсолютном самом в себе, есть все же сияние Абсолюта. Мы поймем смысл этого при изложении системы христианской антропологии, — но в поклонении началу личности *quand tete* сказывается как раз ощущение этого «луча» Абсолютного Бытия, которое почитает на человеке. Так возникло в педагогике течение, возводящее задачу воспитания личности, как таковой, то есть вне вопроса о смысле ее жизни, — в высшую тему педагогики. Смысл воспитания, согласно этому течению, состоит в том, чтобы дать личности ребенка вообще «раскрыться» — в полноте ее сил, помочь ей творчески осуществить то, что заложено в ее глубине, в основе ее своеобразия и особенности. Это и есть превращение центральнойности понятия личности в верховный принцип педагогики: вся работа воспитания с этой точки зрения заключается лишь в том, чтобы личность могла свободно творить самое себя, чтобы ее творческие силы не были ничем стеснены. Чем бы ни стала личность, но если она свободно избирает свой путь и находит удовлетворение в той жизни, какую она строит — это оправдано в глазах педагогов тем, что верховное значение принципа личности здесь не нарушено. Это превращает воспитание в сущности в бессодержательную задачу, в чистое развитие принципа личности — независимо от того, во что выльется жизнь личности. Слепое преклонение перед началом личности ведет к педагогическому анархизму, к отрицанию объективных принципов воспитания — как это мы и видим в ряде течений, особенно у Л.Толстого и его различных последователей.

Огромное, однако, число современных педагогов свободно от такого формализма в вопросе о воспитании личности. Веря в твор-

ческие силы, заложенные в детской душе, в действенность внутренних факторов душевной жизни, они озабочены, однако, тем, чтобы обеспечить ребенку здоровое, крепкое, творческое развитие в определенных его линиях. Одни заняты тем, чтобы развить те дарования, какие присущи данному ребенку, укрепить и усилить те психические функции, которые дадут возможность личности наиболее полно и ярко выявить себя. Другие придают существенное значение развитию социальных сил в ребенке, накоплению в нем социальных навыков, способности: проникаться теми задачами, которыми живет общество. В Америке придают главное значение формированию «характера» — умению проводить в жизнь свои идеи, осуществлять свои замыслы. Идея развития творчества в человеке есть вообще одна из любимых и дорогих идей для современной педагогики, можно сказать — высшая цель, к которой стремится современное воспитание. Но в американской педагогике к этому присоединяется еще очень четкое определение условий развития творческой силы — это и есть «Charakterbildung», формирование силы, необходимой для реализации творческих замыслов человека. Воспитание характера означает здесь воспитание умения достигать поставленных целей, умения овладевать средой и теми силами, какие находятся в данной обстановке.

Все эти определения задач воспитания отходят от чисто формального сосредоточения на развитии личности «вообще» или на идее «гармоничного» раскрытия ее сил — они выдвигают на первый план те или иные конкретные цели, в достижении которых усматривают «благо» личности. Нельзя сомневаться в том, что педагогическая мысль движется в этом случае глубокой любовью к детям и чувством ответственности за их будущее, что она стремится дать максимум того, что вообще может дать воспитание. Педагогическое внимание сосредоточено здесь на том, чтобы развить в ребенке те функции, которые сделают его сильным и творческим в условиях современной жизни и освободят его от возможных конфликтов или неверных путей.

В таком педагогическом реализме есть, конечно, много очень ценного. Задача воспитания понимается здесь не так, что нужно вообще помочь ребенку стать «личностью» и «раскрыть» себя, — а так, что принимаются во внимание те стороны человека, в развитии которых обеспечивается «удача» и «благо» личности. Не бесформенный и бессодержательный культ личности, легко заканчивающийся торжеством импрессионизма, имеется здесь в виду, а развитие силы — физической, социальной, силы «характера» — развитие самодисциплины, технических предпосылок творчества, наконец развитие творческих сил в ребенке, насколько они в нем имеются. В таком сосредоточении внимания на крепости, силе, творческой мощи личности есть как раз много реализма, ценность которого особенно велика перед лицом тех многообразных заболеваний личности, которыми особенно страдает наше время. Есть, однако, какой-то невыразимо мучительный контраст между тем,

как усиленно выдвигается в воспитании задача развития силы личности, умения ее «найти себя» и «отстоять себя» в сложных условиях современной жизни, — и тем, как придавлена, стеснена личность человека в наше время со всех сторон, какой забитой и бессильной сознает она себя. Современная психопатология достаточно разбирается в бесчисленных формах этой угнетенности, — и самое обилие школ, расходящихся в истолковании этой угнетенности, дает возможность глубже и полнее вдуматься в трагедию современного человека. Вот уж когда особенно уместно вспомнить стихи Шиллера, волновавшие Митю Карамазова, — о том, что Церера

«В унижении глубоко
Человека всюду зрит».

«Страшно много человеку на земле терпеть приходится, страшно много ему бед», — добавляет к этим стихам Митя Карамазов. Тот же самый мотив реализма, который ставит остро вопрос о развитии социальной, творческой и просто личной «силы» в детях, — он же ставит с чрезвычайной остротой вопрос о том, что та сила, которую воспитание хочет выработать в детях, не предохраняет их от трагедий, от жестоких и мучительных неудач, от безрадостности и даже бессмысленности жизни. То, о чем заботится современное воспитание, конечно, нужно и важно, но оно или не затрагивает основной тайны в человеке, проходит мимо самого существенного в жизни, — или слишком слабо и незначительно, чтобы оказаться способным обеспечить детям «благо». Физическое здоровье, культура ума и чувств, сильный характер, здоровые социальные навыки не спасают от возможности глубоких, часто трагических конфликтов в душе человека, не охраняют его в страшные часы одинокого раздумья. Тема о человеке оказывается шире и глубже, сложнее и запутаннее, чем ее знает современное воспитание.

3. И прежде всего здесь приходится посчитаться со всей той «бездной бессознательного», как выражается Феррьер, в которой таятся различные конфликты, нередко приводящие к душевным заболеваниям, тягостной неврастении или к социальному авантюризму, в который так же порой спасается мятущаяся душа, как она, по выражению Фрейда, спасается от внутренних терзаний в душевную болезнь...

Для педагогики особенно ценно и важно, среди разных современных теорий, учение Адлера — не в том, как он толкует природу человека, а в его учении о психических компенсациях. Впрочем, и работы Фрейда и его школы, если отбросить их односторонность, важны тем, что они раскрыли всю реальность, а главное, всю динамичность нашего «подполья». О том, что жизнь души за порогом сознания имеет огромное значение в развитии человека, в ритме (или аритмии) его внутренней жизни, знали давно, но лишь после работ Фрейда, Адлера, Юнга и других психопатологов стала ясна вся напряженность закрытой жизни души, массивная тяжесть того, что «на дне души таятся». Конфликты, которые образуют содержание нашего подполья, возникают так «естественно», почти

неизбежно, что вся культура душевной периферии, которой обычно занято наше воспитание, кажется просто легкомысленным обходом полдных трудностей в душе. Если по Адлеру в человеке живет неистребимая потребность социального самоутверждения и если, в силу закона компенсации, накопление опыта неудач развивает в глубине души страстную потребность найти возможность компенсировать этот опыт, невзирая ни на какие препятствия, — то это значит, что в этом направлении должна лежать главная педагогическая забота наша о детях. Можно было бы назвать аксиомой педагогики положение, что мы должны помочь детям в первую очередь тем, в чем они не могут обойтись без нашей помощи. Конечно, и родители и педагоги чувствуют в тех или иных проявлениях детской души скрытую логику, скрытую напряженность их внутренней жизни, — но, сосредоточивая задачу воспитания на развитии периферии души, мы словно хотим убежать от серьезных задач, стоящих перед нами. Можно сказать и больше. «Периферийность» нашего воспитания, его современных форм сама является часто источником разнообразных осложнений в детской душе. Очень многие конфликты в детской душе создаются нами самими. Мы этого не замечаем, дети тоже забывают об этом, но те раны, те внутренние обвалы, которые совершаются в юной душе, замирание творческого огня и переход на линии банальности и обыденщины, — все это остается в детях часто навсегда. Современная психопатология, а за ней и современная криминология побуждают переносить именно на детство возникновение тех внутренних диссонансов, тех сил саморазрушения, вкуса к извращениям (конечно, не в одной лишь сфере пола), тех надломов, которые изнутри губят душу. Нельзя игнорировать всего этого, нельзя не отдавать себе отчета в том, что целостность — столь излюбленная и действительно нужная нам — заключается вовсе не в «гармоническом» развитии души (т.е. ее периферии!), а в установлении условий внутреннего равновесия, самообновления души.

4. Величайшей загадкой и в то же время важнейшей темой для воспитания является начало свободы в человеке. Это начало свободы таинственно и глубоко — тут действительно дело идет о центральной «тайне» (*mysterium libertatis*) в человеке. В сознании этого современное воспитание хочет быть свободным, хочет идти навстречу свободе ребенка. Поскольку оно решительно порывает с тем довольно бесцеремонным навязыванием детям разных требований, правил, которое отличало воспитание прежнего времени, поскольку современное воспитание хочет быть внимательным к запросам и интересам ребенка, к его внутреннему миру, к его желанию самому определять свой путь, — оно угадывает величайшую правду о человеке, о детской душе — правду о том, что все подлинное в человеке может быть только свободным, идущим изнутри. Уважение к детской индивидуальности, признание права ребенка на то, чтобы идти «своим» путем — иметь свои вкусы и интересы, сознание того, что внутренняя динамика души противится всякому принужде-

нию. — все это настолько укрепляет идею свободы в современной педагогике, что вне ее нельзя и мыслить воспитания. Но идиллический, наивный взгляд на свободу давно уже исчез, после тех крайностей, в какие вылилась идея свободного воспитания у Толстого; вообще в течении педагогического анархизма тема свободы, оставаясь основной и неустрашимой, раскрылась во всей ее загадочности. Что значит свобода в детской душе, каковы ее условия, каково место ее в человеке? Идея свободы выражает самое глубокое, самое индивидуальное, неразложимое в человеке, в ней есть не только отсвет абсолютного, что ее делает подлинным божественным даром. — в ней есть что-то призывное и преображающее. Свобода светит человеческой душе не как реальность, не как данная ей сила, но как возможность, как звание, — и как раз в идее свободы есть начало освобождения человека от власти природы, от своего прошлого, своих привычек и страстей. Свобода дана и не дана. Еще Джон Ст. Милль сознавал, что для воспитания необходим, как он говорил, «предрассудок свободы», — и тут есть то вечное, что свобода не есть нечто изначала данное — ее поистине надо «завоевывать», ее нужно утверждать и находить. Свобода связана в нас с тем, что дух наш смотрится всегда в бесконечное, томится в нем, — и это томление уже само по себе вносит начало свободы. В сознании свободы раскрывается впервые путь творчества: в этом смысле можно сказать, что задача воспитания в том, чтобы зажечь душу идеей свободы, привести к свободе, взволновать и вдохновить душу идеей свободы. Свобода не дана, а задана — но не в смысле чего-то надуманного или выдуманного; она нужна душе, как живая вода, сообщающая ей жизнь, дающая ей крылья. Потому и бессмыслен педагогический анархизм или утверждение, что в ребенке есть свобода. В воспитании дело идет об «освобождении», т.е. о восхождении к свободе. Однако это утверждение не следует понимать так, что свобода в ребенке лишь потенциальна: она есть и в детской душе, но только она глубже сознания, в силу чего она имеет иной смысл, чем свобода в зрелой душе. Но воспитание работает над эмпирической личностью, над той ее частью, которая связана с миром вещественным и социальным; духовные силы ребенка (в том числе дар свободы) создают возможность и основу воспитания, но они не создаются воспитанием. В этом смысле воспитание имеет задачу помочь ребенку стать свободным, обрести свободу.

Но здесь-то и встает перед нами вся трагическая особенность современного воспитания. Оно верит в свободу, потому что глубоко ощущает ее основное значение в судьбе человека; оно стремится «освободить» дитя, т.е. дать ему силу самообладания, возможность подниматься над случайными, периферическими желаниями, — оно, наконец, хочет сделать свободу творческой. Но дар свободы — великий, но и страшный дар; без него не цветет, не раскрывается личность, но в свободе же источник всех трагедий, всех испытаний человека. Свобода ставит нас неизменно и неотвратно перед дилеммой добра и зла — и как часто свобода, под-

линная, глубокая, блистающая всеми дарами человеческой души — уводит нас на путь зла и разрушения — себя и других! Если нельзя ставить задачей воспитания развитие начала личности вне связи со сферой смыслов, — то еще менее можно развивать свободу, не обеспечивая ее связи с добром. А как это обеспечить? В том ведь и сущность свободы, что она не может быть заранее определена в своих актах: чем глубже наша душа, тем яснее выступает в ней иррациональность свободы, ее хаотичность и аритмия.

Для педагогического сознания все это ставит очень мучительный и роковой вопрос. Вне развития свободы нет смысла в воспитании. — оно превращается вне свободы в дрессировку, в подавление личности и унижение ее. Но развивать свободу — не значит ли углублять в детях право «выбора», возможность ухода в сторону зла? Не нужно быть придирчивым к современности, чтобы признать, что современный человек не умеет отстоять в себе добро, что он чрезвычайно легко поддается соблазнам и искушениям. Зло стало таким открытым, дерзким и часто безнаказанным в современной жизни, что оно легко отстраняет добро в душе. Нельзя уклониться от этой проблемы под тем предлогом, что каждый человек сам ответственен за себя, что наша задача только «поставить на ноги» дитя, — а куда оно пойдет, став на ноги, это уже не наша забота. Такая позиция не только недопустима, но она педагогически преступна: жизнь слишком полна трагедий, сил саморазрушения, чтобы об этом не думать. Идиллия в этом вопросе недопустима — перед детьми слишком рано обнажаются тайны жизни, слишком рано открывается темная сторона ее.

5. Все это ставит очень остро и ответственно вопрос, от которого не смеет отвернуться педагогика, вопрос о том, как обеспечить связь свободы и добра. Для педагога беспорна правда свободы, но песомненно и то, что эта правда гибнет и топчется, когда свобода ведет к злу. Как же подлинно обеспечить то, чтобы свобода внутренне и подлинно была связана с добром? Как превратить начало свободы в источник творчества, а не произвола, восхождения к добру, а не служения злу? Свобода так часто переживается люлями как бремя, — и не только в наше время, когда индивидуум жаждет раствориться в массе, в коллективе и спешит отказаться от своей свободы. Вся «тайна» свободы в ее странной антиномичности — в ее глубокой связи с самой основой личности и в ее «неустроенности», в возможности срыва, ухода во власть страстей. Свобода больше смущает, чем помогает, больше обременяет, чем окрыляет: «благие порывы» так легко оказываются смятыми, бессильными, и лишь в горьком раскаянии после совершенного греха сознаем мы всю реальность свободы, которая была в нас и которой мы все же не владели.

В свете этого по-новому освещаются те задачи воспитания, о которых мы говорили выше. Устроение и развитие периферии души и наличность тяжелых конфликтов в глубине подсознательного заставляет сомневаться в том, что мы правильно пони-

маем задачи воспитания. Но загадка свободы, ее правда и ее неместимость, ее ценность и возможность зла через свободу ставят еще более серьезную и трудную проблему. Как связать в душе ребенка дар свободы с добром? Как наполнить развитие разных сил в человеке глубоким смыслом, связать душу с миром ценностей — не минуя свободы, а через свободу? Развитие дара свободы в ребенке не может быть понято формально, мы не можем уйти от ответственности за то, станет ли дар свободы источником греха или проводником правды.

Это есть великая проблема зла в человеке — которая предстает педагогическому сознанию, конечно, с большей остротой и напряженностью, чем она ставится в философии, в чистой этике. Мы не только ответственные за дитя, но еще в большей степени вопрос о зле стоит для нас остро потому, что мы имеем дело не с человеком «вообще», в его отвлеченности, а с живыми детьми, благо и счастье которых нам дороже всего на свете. Проблема воспитания добра или направления ребенка к добру есть не частичная проблема воспитания, а главная и основная проблема. В этой задаче мы становимся лицом к лицу с загадкой свободы, с невозможностью принудительно привести дитя к добру, с мучительным сознанием того, что вся работа воспитания может быть сведена к нулю этим началом свободы. Глубина свободы в человеке, если угодно, мешает воспитанию, но что бы ни говорили, нельзя воспитать к добру как-то помимо свободы и вне ее. Добро должно стать собственной, внутренней дорогой, свободно возлюбленной темой жизни для ребенка, — и то, что добро нельзя «вложить», что никакие привычки, заученные правила, устрашения не могут превратить добро в подлинную цель жизни — это превращает ранее упомянутые цели воспитания во что-то бесконечно маленькое, вторичное. Есть какая-то непобедимая пошлость в том, чтобы в воспитании забыть о центральности, существенности темы добра, чтобы ее отодвинуть куда-то, сложить с себя ответственность за нее, предоставить ее «свободе» ребенка и отказаться от того, чтобы «вести» его к добру. Когда так говорят о свободе, то в сущности играют словами: ведь вся загадка свободы в человеке в том и состоит, что свобода не связана изнутри в нас с добром.

Можно было бы, конечно, отодвинуть проблему добра, освободить воспитание от задачи развития добра в душе ребенка. Такой аморализм в педагогике означал бы, однако, лишь отсутствие в нас любви к детям, подлинной заботы о них. Спорить о том, входит или не входит тема добра в задачи воспитания, не приходится — скорее надо бояться того, что самую эту тему понимают, отделяя ее от начала свободы, сводят просто к насаждению добрых привычек, к подавлению или ослаблению дурных движений души. Постановка вопросов так называемого морального воспитания вне трагической темы свободы очень часто встречается и в современной педагогике — и как раз там, где есть склонность к педагогическому натурализму. Трансцендентализм

в педагогике свободен от этой ошибки, он отчетливо выдвигает положение, что моральное воспитание есть воспитание к свободе и через свободу. Но отчетливая постановка этого вопроса выводит нас далеко за пределы той остановки на периферии души, которая так свойственна современной педагогике. Не приспособление ребенка к жизни, а развитие в нем сил добра, обеспечение связи добра и свободы должно составлять цель воспитания; приспособление (функциональное, социальное и т.д.) к жизни имеет ведь чисто инструментальный характер. Добро в душе не рождается ни от физического здоровья, ни от хороших социальных навыков, ни от развития творческих сил: оно так же невыводимо из периферии души, как ныне в психологии мышления признается сознание идей (в актах так называемой идеации), невыводимых из чувственного материала знания.

6. Мы не раз говорили о том, что одна из главных задач педагогики — осмыслить и обосновать, можно сказать — «оправдать» веру в детскую душу. Только та педагогическая система, в которой получает свой надлежащий смысл эта вера, правильно освещает самую «суть» воспитания. Но в свете всего сказанного выше обоснование веры в детскую душу, не отрицая значимости эмпирических сил, явно относится не к ним. Дитя может быть подготовленным к «технике» жизни, оно может даже развить творческие силы в себе, — но как все это будет связано с добром? Есть ли вообще в детской душе некий залог добра, на который можно было бы опереться в стремлении развить в нем волю к добру и тем изнутри связать начало свободы с добром? Если есть некий «залог добра» — не простая «категория духа», формально ставящая тему морали, но живое и подлинное приобщение к Добру как вечному началу, то в каком отношении оно стоит к человеку, как его понимает современная мысль? Нам нужна вера в детскую душу, но ее нельзя объявлять «предрассудком» и в то же время на нее опираться; нам нужна вера в человека, но она должна быть «bene fundata», как говорил Лейбниц.

Все воспитание воодушевляется верой в возможность преобразования и просветления души человеческой, — но это предполагает некий «залог добра», живущий в душе независимо от естественной диалектики его жизни.

Новый свет, неизбежно осложняющий всю эту тему, бросает на затронутый вопрос то, что жизнь может оборваться раньше, чем воспитание добьется своего. Смерть опрокидывает всякие расчеты, но особенно бессмысленна и трагична она в отношении к тому духовному созреванию, которое идет в человеке. Смерть принижает человека, как торжество природы над ним. — и философия смерти как будто оправдывает натуралистический подход к человеку. Но бессмыслица смерти, возможность того, что весь план воспитания детей в один момент теряет всякое значение, не может зачеркнуть все же того более глубокого подхода к человеческой душе, о котором мы говорили выше. Мы сказали, что смерть «принижает» чело-

В *К сожалению, нам приходится не только учить понимать жизнь, но и принимать смерть. Как здесь быть людям неверующим? В чем искать успокоение? Мне приходилось бывать на похоронах в семьях моих учеников: смерть матери, любимого дедушки. После пережитого внутренний мир ребенка меняется.*

Несколько лет назад в 10 классе, где я преподавала историю, трагически погиб мальчик. Готовясь к уроку, я не знала, что должна сказать детям. Отчего-то потянулись руки к молитвеннику, видимо, сердце подсказало путь. «Отче наш...» прочитала на уроке в мертвой тишине потрясенного класса. Огромный букет алых гвоздик лежал на одной из парт. Мы вместе плакали, но все же верили, что душа близкого всем человека нас слышит, что она бессмертна. В трудные минуты жизни мы особенно ясно начинаем чувствовать Бога!

века; да, — но и углубляет тайну его бытия, бросая новый свет на смысл жизни, на иерархию задач, разрешаемых жизнью. Свет, идущий от смерти, не делает ли человека как раз более значительным, чем мы склонны думать о нем? Тема смерти настойчивее, чем что-либо другое, ставит проблему отношения к вечности, — и та вера в человека, которая сама освобождает педагога от плена пустякам и мелочам жизни, здесь не получает ли новый смысл? Тайна смерти не может не тревожить педагогическое сознание, требуя такого подхода к детской душе, который не отменял бы смысла в нашей ежедневной работе с детьми. Перед лицом смерти мысль о детях, забота о них, проникновение в глубину того, что в них совершается, ставит вопрос о нахождении внутренней связи между воспитанием к жизни и «воспитанием» к тому, что есть за смертью. Эта тема неустранима для педагогического сознания. Нельзя детей вести так, чтобы тема смерти была чистой бессмыслицей; в нашей педагогической обращенности к ребенку есть глубокое сознание ответственности, есть напряженность заботы о всех ступенях и формах его бытия — и это одно не позволяет выключить тему смерти из педагогических размышлений. Поскольку мы сознаем, что служение добру не ограни-

чено законами жизни, не исчерпывается правилами жизни, поскольку мы приобщаемся к началу вечности в самой идее добра, — постольку сама жизнь предстает перед нами как неизгладимое сочетание вечного и преходящего. Смерть не может зачеркнуть того, что уже здесь сопряжено с вечностью, — и это значит, что в теме смерти углубляется, а не меняется перспектива воспитания. Как лучи вечности пронизывают нашу жизнь и осмысливают ее, так и воспитание должно связать требования жизни с законами вечности. Воспитание должно готовить к жизни во времени, но и к жизни в вечности — к жизни земной и к жизни вечной.

Надо понять, что это все не риторика, не надуманное осложнение педагогической мысли, а наоборот — неустранимая тема ее. Надо понять, что связывание в воспитании проблем земной жизни с темой вечности не вытекает из религиозного обоснования, а наоборот, его требует. Потому и необходимо религиозно осмыслить

вопрос воспитания, что есть смерть, есть неизбежный разрыв в движении души к ее целям. Как правильная философия жизни должна быть построена так, чтобы в ней был дан ответ на то, что есть смерть и куда ведет она нас, так еще более тема смерти должна быть связана с философией воспитания. Если в свете смерти многое в жизни открывается в своей ничтожности и незначительности, если многое оказывается пустым и ненужным, то еще более ненужным, обидно пустым может оказаться в свете смерти многое из того, чем мы заняты в воспитании. В теме смерти все вообще светится двойным светом — земного и вечного — в их взаимной связанности. Оставаясь в условиях земной жизни, мы ведь уже здесь живем в вечности — такова основная интуиция религиозного сознания. И только в этой интуиции, в этом сознании соединенности земного с вечным до конца раскрывается основной смысл нашей заботы о детях, нашей педагогической работы с ними. Смысл воспитания раскрывается для нас в свете идеи спасения — и то «благо», какого мы, движимые педагогической заботой о детях, ищем для них, есть частичное или всецелое благо спасения.

7. Воспитание в последнем своем смысле и должно ставить проблему спасения — ставить ее более

В Роль учителя — быть примером борьбы со злом в себе. Часто мы пытаемся навязать свою «модель добра». Даже если она верна, воспитанник должен выбрать ее сам, в противном случае он останется при своем мнении, а душа его замкнется. Ребенок должен пойти к светлой цели и служить ей, а педагог — помочь выбрать эту верную дорогу (но не «указывая пальцем»!).

«Радость жизни в добре»...

Побудить к добру может чувство сопричастности общественным идеалам, нужности людям. Нездоровое общество сегодня помимо своей воли калечит новые поколения. Часто на выпускном вечере думаешь, глядя на счастливые лица ребят: «Не потеряйтесь в нашей жизни. Вам надо выстоять, найти свое место и остаться ЛЮДЬМИ».

даже остро и серьезно, чем в другой постановке ее. Родители и педагоги ищут для детей всецелого и всеохватывающего блага, которое устранило бы от них все, что может ослабить или обессилить их. Мы ищем, например, для детей физического здоровья, чтобы спасти их от болезней и страданий, мы ищем развития всех психических сил, чтобы избежать тех ущемлений души, тех неровностей и провалов, которые образуются при подавлении каких-либо склонностей. Мы задумываемся над всем тем, что вскрывает современная психопатология и криминология, чтобы спасти детей от угнетенности, чтобы избавить их от мучительных диссонансов в душе. Мы хотим воспитывать детей в свободе, чтобы спасти их от тех катастроф, которые неизбежны, когда свобода души подавляется или стесняется. И мы хотим обеспечить связь души в ее свободе, в ее подлинной внутренней жизни — с добром, чтобы спасти ее от подчинения злу, от ухода в тьму греха. В свете раскаяния о содеянных грехах мы сознаем всю трагическую неустроенность человека, все бес-

Для достижения результатов нужна огромная душевная работа учителя и ученика. Помню, однажды с учителем литературы мы вывели мой 10 «Б» на экскурсию по пушкинским местам Москвы. Увидев, как многие из детей (не пытаясь это афишировать) крестились, входя в храм, девочки надевали платки, косынки на голову, многие поставили свечи своим близким... учительница призналась, что никогда не видела такие одухотворенные лица. И я поняла — мои малыши выросли и то, что годами закладывалось по капельке, теперь — в их душе.

Как важно научить своего питомца, сопереживая близким, вовремя вспомнить о них, в храме поставить свечи за здоровье и за упокой души родных людей, задуматься о вечном, стремиться в свете повседневности искать тайну бытия. Дети не имеют достаточного жизненного опыта, мудрости, они постоянно должны ощущать рядом доброго друга, учителя, наставника.

как понять скованность этой духовной силы природой, психическими тренирами, злом? Если в человеке есть дар свободы, право самоутверждения, отчего

NB В какой-то мере кризис сегодняшнего образования в том, что авторы школьных программ, учебников, учителя на 90 процентов люди из прошлой жизни, по сути остались атеистами, а значительная часть современных детей уже начала искать «дорогу к

силе свободы, всю власть искушений — и всю правду и радость жизни в добре. А в суровом свете смерти мы не можем не глядеть на жизнь, на ее содержание и пути с точки зрения вечной жизни.

Как спасти дитя от болезней, скованности законами физической, социальной, исторической жизни, как осмыслить задачи воспитания в свете тех трагедий, какими полна жизнь, в свете смерти, обрывающей жизнь порой в самом расцвете ее? Можно вслед за Феррьером признавать, что все в человеке держится его изначальной обращенностью к духовному миру (elan vital spirituel), но из такой антропологии нельзя объяснить тех обвалов, которые так часто случаются в душе, того непонятного влечения ко злу, которое входит отравой в душу и губит ее силы, нельзя понять, почему наличность elan spirituel не освобождает никого от власти смерти. Проблемы воспитания, если их брать во всей сложности, во всей их глубине, стоят перед нами как неисполнимые часто задания, которые не вмещаются в те учения о человеке, о его природе, какими мы обычно пользуемся. Темы воспитания, как они ставятся нашей любовью к детям, нашей заботой об их благе, как-то странно несоизмеримы с современной антропологией. Если есть в человеке elan spirituel, которое есть «сам Бог в нас»,

как понять скованность этой духовной силы природой, психическими тренирами, злом? Если в человеке есть дар свободы, право самоутверждения, отчего Откуда в человеке влечение ко злу рядом с подлинной любовью к добру? Все это требует иного понимания человека, чем мы его имеем ныне, — и это иное понимание найдем мы лишь в той антропологии, какую развило христианство. В свете христианской антропологии основные вопросы воспитания получают новое освещение, получают иной смысл, чем обычно мы видим в

храму». И для полноценного воспитания и обучения педагог обязан хотя бы понимать это, иначе он не сможет установить нужный контакт и окажется беспомощным.

Помню, 7 лет назад в храме Спаса Преображения (Тушино) батюшка открыл моим ученикам, да и мне тоже, символическое значение иконы Георгия Победоносца: борьба добра и зла в душе человека.

Задача каждого — победить в себе зло, как Георгий победил дракона.

Цель педагогики — идти к добру. Эти красивые слова порой трудно реализовывать в жизни, зло так сильно, что воли одного человека, даже опытного педагога, бывает недостаточно. И наверное, здесь должна прийти на помощь православная община. Но сегодня это лишь призрачная мечта. Поэтому учителю нужно научиться интуитивно почувствовать, как идет этот процесс в каждом ребенке, и по возможности поддержать светлое начало в душе питомца. Не загонять зло вовнутрь, воспитывая лживое, двуличное существо, а научить видеть в себе «темные» стороны и побеждать их!

Глава V.

Духовная жизнь в различные периоды детства

1. Учение о примате духовного начала в человеке ставит вопрос о феноменологии духа в смысле ступеней его раскрытия в эмпирической жизни человека, т.е. ставит вопрос о ступенях и формах духовной жизни у ребенка, у отрока и юноши. До последнего времени учение о духовной жизни в детстве совершенно отсутствовало*, но сейчас положение в этом вопросе стало совершенно меняться. Еще в своей «Психологии детства» (вышедшей в свет в 1922 г.) я развивал учение о том, что самое деление детства на различные периоды связано с различной духовной установкой в душе ребенка. Новейшие исследования, в частности стремление установить иное деление детства на различные периоды (Ch. Bühler, Kroh.) не поколебали моего взгляда.

Но не только в основе различных ступеней в развитии детства лежат разные духовные установки, но в самом строе души новейшие исследования выдвигают момент духовности (особенно работы Шарл. Бюлер и Пиаже). Конечно, при современном состоянии психологии детства нет возможности связать эмпирию детства с развитием духовной стороны с достаточной полнотой,

* См. мою «Психологию детства». (Примеч. В.В.Зеньковского)

но и сейчас возможно наметить основные линии в духовном созревании в разные периоды детства.

Что значит факт «естественного развития» детства? Конечно, мы имеем в нем дело с присущей всякому живому существу «энтелехийностью», в силу которой *elan vital* движет развитие организма, определяет морфологическую и функциональную дифференциацию в нем. Феррьер справедливо расширяет это учение об энтелехийности в развитии ребенка, вводя сюда момент духовности, выдвигая понятие *elan vital*. Это понятие имеет чрезвычайно важное значение для того, чтобы уяснить себе движущую силу духовного развития ребенка, но оно страдает неопределенностью. В свете понятий христианской антропологии для нас ясно, что духовное начало в ребенке есть образ Божий в нем, т.е. начало личности, укорененное в Боге — Творце, связывающее дитя со всей тварной Софией, т.е. идеальной живой основой тварного мира. Тема детства есть поэтому развитие начала личности, развитие духовных ее сил — разума и свободы, творчества и саморегуляции. Но по своему единосушию со всем человечеством, дитя приходит в мир с тем раздвоением духовной жизни, которое образует основу греховности, — оно подобно первозданному человеку, не каким он был в раю, а каким был по изгнанию его из рая. Оно в то же время изнутри, софийно связано со всем человечеством, развивается при неперенном взаимодействии с социальной средой. Развитие личности ребенка идет в этих трех направлениях: развитие своеобразия, основных сил, творческого начала в ребенке, — развитие в нем исконного раздвоения добра и зла и связанное с этим развитие начала свободы, — развитие связи его с социальной средой, через усвоение языка. Все это не просто «духовное развитие», но целостная жизнь, — образ Божий, «божественная искра» одушевляет эмпирическое развитие, с которым связывает свою судьбу, свой крест. Духовная сфера и эмпирическая личность неразрывно и неповторимо личностны, в живой и интимнейшей связанности, в подлинной целостности они имеют единую жизнь. Центр тяжести лежит не просто в развитии эмпирии ребенка, но в соотносительном и целостном сочетании зреющего духа и его эмпирии. В различном соотношении этих двух сфер в человеке и лежит источник различия фаз в развитии ребенка, — а самая последовательность этих фаз определяется энтелехийно устремлением духовного начала к выражению в эмпирию, в этом смысле имеющей инструментальное значение в смысле ее подчиненности путям духа. Иерархическая конституция изначала присуща человеку, хотя и выражена в разные периоды жизни неодинаково. Пояснение этого важнейшего принципа для понимания детства можно видеть в нашем мышлении, где имеет место параллельное явление. Акты мышления, как это установлено очень строго в современной психологии, производны, т.е. они не могут быть генетически объяснены из жизни восприятий и образов, в этом смысле они нечувствительны, — однако они всегда нуждаются, хотя бы в небольшом объеме, в чувственном материале (восприятий или образов), опираясь на ко-

которые развивается система «нечувственных актов знания», как говорят в психологии. Иначе говоря, нечувственные акты знания опосредствуются чувственным материалом, но не происходят из него, не рождаются из него*. Точно такое же отношение должно быть установлено и для понимания связи духовной жизни и эмпирии человека: духовная жизнь непроизводна, т.е. не рождается, не создается эмпирическими процессами в душе или теле. Но она все же нуждается для своего развития (в тварном существе, каким является человек) в эмпирическом материале, которым опосредствуется развитием духовной жизни. Это есть теорема чрезвычайной важности и для психологии детства (да и не одного детства), и для педагогики, она уточняет функцию эмпирии в духовном развитии, подчеркивает разнородность, но и взаимозависимость их. Как эмпирическое развитие одушевляется и направляется духовным началом, так и духовное развитие нуждается в эмпирии, которой оно опосредствуется в своем выражении. Важно одно: духовная жизнь не рождается из эмпирического развития, не создается им, а только им опосредствуется, — в этом именно смысле эмпирия имеет инструментальное значение в духовном развитии.

2. Мы не будем, конечно, излагать здесь всех фактов, собранных психологией детства, наша задача лишь уяснить феноменологию духа, т.е. ступени и формы духовной жизни в ребенке в разные периоды его жизни.

Мы говорили уже о том, что иерархическая конституция человека так же свойственна ребенку, как и взрослому, — хотя соотношение сил психических у него иное, чем у взрослых. Дитя медленно, шаг за шагом овладевает своим телом, приобретая тем волевой опыт, раскрывающий перед ним путь свободы, столь связанной с волевой сферой. С этой стороны развитие ребенка есть постепенный выход на путь свободы, овладение ее даром. Но столь же медленно овладевает и детский интеллект своей темой, накапливая материал для познания, вращая в различные формы мышления, овладевая тем огромным культурным наследством, которое оно должно усвоить, чтобы стать самостоятельным человеком, чтобы творить жизнь свою. Это медленное созревание воли и интеллекта уже само собой создает для эмоциональной сферы условия большего развития и действия, чем у взрослых. Дети экспансивнее, непосредственнее, горячее переживают свои эмоции, чем взрослые, и богатство эмоций, их свежесть и подвижность, их сила и страстность кладут свою печать на все процессы в детской душе. Самые эмоции, со стороны своего психического содержания, еще недостаточно выявляют идейную, смысловую свою насыщенность, дети не могут еще психи-

* Установление этого важнейшего тезиса в психологии мышления является заслугой преимущественно немецкой психологии (так называемой Вюрцбургской школы и школы Гуссерля), хотя и французская психология в лице Бергсона и его последователей дала много для установления указанного тезиса. (Примеч. В.В.Зеньковского).

чески овладеть содержанием своих чувств, потому что та сила, которая служит средством психического выражения чувств (воображение), еще находится лишь в процессе развития. Однако всем известно, какое большое место в душевной работе ребенка принадлежит воображению, — само познание мира, которое, как будет еще показано ниже, одушевляется миросозерцательной установкой, в значительной степени связанно с работой воображения. Сфера воображаемого и сфера действительного рано опознаются ребенком как две различных сферы, — но их связь и взаимозависимость, их отношения друг к другу прикрыты еще густым туманом, который никогда окончательно не рассеивается и для зрелого сознания (что имеет очень глубокий смысл, но о чем здесь не место говорить). На этой именно основе, на чрезвычайной близости и неисследимости их перехода одной в другую основано чрезвычайно важное, можно сказать, центральное явление в детской жизни, а именно — игра. Главное «занятие» детей заключено в игре: как показал впервые Гросс, теория которого остается в основе верной и доныне, игра создает исключительные благоприятные условия для развития всех сил ребенка — тем, что объект игры берется лишь частично из действительного мира, а в главной своей части творится воображением (чем создается и безопасность для ребенка и открывается простор

NB *Мир — театр... Театр во взрослой жизни (лицедейство может быть грязным, страшным, героическим), театр детства — игра (искрящееся воображение, рождающее чувство свободы). В игре формируется модель будущей семьи, понимание своего места среди себе подобных, фантазия о лучшей жизни. Игра бывает гораздо реальнее повседневной жизни. Это важно понять учителю (воспитателю) и не «давить» на ребенка своим представлением о правилах, как ему играть, что рисовать, сочинять, а только чутко, ненавязчиво направлять мысль. В противном случае не родится свобода, а личность будет навсегда подавлена. Творческий огонь так легко загорается в детстве, но еще проще его погасить.*

для проявления различных сил, не стесняемых уже рамками действительности). В игре дитя устремлено к реальности, но свободно от ее давления, — и это не только важно для того, чтобы зреющие силы ребенка легко выступали наружу — но важно для того, чтобы деятельность ребенка не имела характера труда. Игра есть свободное творчество, важнейшее проявление эстетического начала в человеке — поэтому в игре больше всего зреет активность ребенка, сознание и навыки своего творческого отношения к миру. В игре же впервые возникает и опыт свободы — правда, еще лишенный в значительной степени морального характера, ибо тот тип свободы, который открывается в игре, хотя еще недифференцирован, но все же преимущественно приближается к эстетической свободе. В связи с этим стоит поразительный и мало еще объясненный факт чрезвычайного развития у детей эстетической жизни — сравнительно с другими сферами духовной жизни. Собственно зрелость и заключается в том, что мы перестаем «играть» так, как играется в детстве. Бе-

ря детство в широком смысле, как фазу, предшествующую зрелости, т.е. захватывая сюда и юность, надо признать, что по существу игра во всех периодах детства занимает доминирующее место, хотя в форме своей игра меняется, симптоматически отражая те различные этапы, через которые проходим мы в созревании. Игра остается и у взрослого человека, но зрелость характеризуется таким давлением действительности, которое превращает игру лишь в забаву — тогда как в детстве и юности игры, будучи и забавой, совсем не являются только ею — их смысл не в забаве, а в творчестве (конечно, различном для различных периодов детства).

3. Ключ к пониманию детского «поведения» и особенностей детства лежит в игре, но было бы односторонне и неправильно освещать детство исходя лишь из факта игры. Другим, чрезвычайно существенным ключом к психологии детства является влечение к смысловой сфере, стремление проникать в сферу смыслов, овладевать ими и жить ими. Между прочим, игра не только вся пронизана этим влечением, но она служит ему, являясь одним из простейших средств для проникновения в сферу смыслов. То, что сквозь внешнюю оболочку физического или социального мира для детской души раскрывается таинственная и манящая к себе сфера смыслов, которые дитя пытается постигнуть, — что детская душа наполняется горячим и страстным желанием проникнуть в ту светящуюся сферу, откуда лучи освещают для него мир, что дитя не просто живет в мире, не просто ориентируется в нем и приспосабливается к нему, но любит мир, живет горячим и страстным к нему интересом, стимулирующим всю психическую жизнь ребенка, — это является величайшим свидетельством того, что и в ребенке идет подлинная духовная жизнь, зажигающая его душу влечением к Бесконечности. Во влечении к смысловой сфере, в непосредственной интуиции смысла в мире, в наивной, но необычайно живой и глубокой, непосредственной вере, что во всем есть смысл, в таинственном, чисто духовном, но зажигающем всю психику ребенка касании к этой сфере смыслов дана изначальная точка всей духовной жизни ребенка — умственной, религиозной, моральной, эстетической. Прежде всего это проявляется в умственной жизни ребенка — чем больше мы проникаем в нее, чем полнее и всестороннее охватывает исследование работу детской мысли, тем яснее становится, насколько верно судил о детстве Sully (первым давший цельную картину детской души), говоривший, что дети «великие метафизики». Существенна здесь мирозерцательная установка, стремление к тому, чтобы через познание частей мира понять его как целое; эта категория «мира в целом» есть не продукт, а предпосылка работы мысли у ребенка. Очень важно понять это, понять, что интуиция целого, оставаясь неосознанной, направляет всю детскую мысль и регулирует ее. Средства мышления еще элементарны, так как мысль оперирует сначала заключениями по аналогии, — более же высокие процессы мысли, связанные с развитием речи и социальным общением, развиваются несколько позже. Но мышле-

нис по аналогии является могучим возбудителем умственной пылкости у ребенка, который ищет гармонии и соответствий во всем мире, подходит к составлению картины мира с убеждением, что единство в мире есть и должно быть лишь понято и открыто.

Труднее констатировать, в силу скудости и неяркости эмпири-

NB *Помню, как я мечтала в детстве о том, чтобы ожил Ленин, и готова была за это отдать жизнь. А моя старая бабушка учила, как надо складывать пальцы для крестного знамения. Школа нас воспитывала в идее, что «партия — ум, честь и совесть нашей эпохи». В двадцать с лишним лет я была старшей пионервожатой и гордо носила красный галстук. Но часто в трудные минуты невольно глаза смотрели на небо и искали там ответ на вопрос «как жить?».*

Уже работая учителем истории, я продолжала неосознанно искать эту ускользающую истину. Как-то в разговоре с отцом одной своей ученицы речь зашла о вере в Бога. «Дается она от рождения или воспитывается?» — спрашивал он. Тогда я ответила: «Воспитывается». Но почему же во многих и во мне тоже, несмотря на мое партийно-комсомальское прошлое, сохранилась искра Божия? Думаю, не вызывает сомнения, что за последние десятилетия наше общество проделало огромную духовную работу. С болью, с потерями стало приходить понимание непленности тех вечных ценностей, которые пытались изжить, стереть из сознания россиян.

ческих проявлений, развитие духовной жизни ребенка в смысле религиозной работы души. Тот не поймет ничего в материалах по детской религиозной психологии, кто не будет исходить из гипотезы, что интуиция смысла в мире, всю действительность чего мы сейчас видели в очерке умственной жизни ребенка, является началом и движущей силой религиозного сознания ребенка. Мир для ребенка не есть набор случайных и отдельных фактов, но он весь пронизан смысловыми лучами, исходящими из какой-то точки. Это есть прежде всего религиозное переживание — и притом основное. Что смысловая основа мира, источник светоносных излучений есть Существо, — Верховное и Благое, — это не требует доказательства для ребенка: необходимо лишь оформить то, что заключено в означенной интуиции. Без преувеличений можно утверждать, что психология детства устанавливает здесь религиозный корень и религиозный смысл всякого познания. Недавно Prof. Bovet утверждал, что религиозное сознание развивается из семейных переживаний ребенка; в действительности же дело обстоит совсем иначе — религиозное сознание ребенка лишь оформляется в свете того, что дают ребенку его семейные переживания. Религиозные категории, столь глубокие и иерархически столь богатые и насыщенные, не требуют для детского сознания никаких усилий при их оформлении. Что есть Бог — дети осознают в свете и семейного опыта, и традиции (иконы, молитвы, культ), но что есть над миром Бог, как Творец и Вседержитель, от которого исходит смысловая гармоничность мира, — это ясно детям «само собой». Непосредственность и

простота детской религиозности, ясность и чистота в их религиозных движениях составляют для нас, взрослых, идеал, к которому так трудно нам приблизиться. Не мыслям и образам детским — примитивным и наивным — поклоняемся мы, а той райской простоте в Богообщении, которая теряется нами при отходе от детства. Потому мы и чувствуем, что дети гораздо ближе к Богу, чем мы, — не по одной своей, моральной чистоте и невинности, но по духовности своей которую нам трудно понять и вместить, но которая неотразимо умиляет нас в детях. Здесь заключен бесспорно один из аспектов евангельского учения о детской душе, зовущего нас уподобиться детям. Разумеется, дело и идет именно о духовной чистоте и ясности детской души, а не об их представлениях о Боге...

4. Здесь не место говорить подробно о религиозной психологии ребенка, — мы коснулись ее лишь для того, чтобы отдать себе отчет в духовной жизни в раннем детстве. Обращенность детской души к Богу, чистота и непосредственность ее свидетельствуют о том, что в детской душе изначальное развоение в духовной сфере еще не достигает плана сознания, что со стороны сознания еще не исходит ничего, что усиливало бы или подчеркивало возможность роста личности в противопоставлении себя, своей самости Богу. Наивный эгоцентризм ребенка в эту пору не мешает ни развитию живого интереса к окружающему миру, ни простоте и серьезности обращения души к Богу. Все это не значит, что детская душа целостна и в своей глубине, что ей чуждо различие добра и зла. К детской душе в раннем детстве больше, чем в какой-либо другой пору в нашем развитии, относится притча Господня о пшенице и плевелах. Увы, растут на ниве детской души и плевелы — и в таком странном, для нас часто совершенно непонятном и загадочном соседстве с добром и правдой, что именно к раннему детству нельзя подойти правильно без учения о восхождении греха к самой софийной основе в человеке, о «первородной» греховности. Дитя, конечно, наивно и в добре и в зле, моральное сознание еще не связывает путей добра и зла с волей, с свободным решением, но вкус ко злу (уже сознаваемому как недолжное, но только не связываемому с чувством свободы) уже есть налицо. Здесь не место анализировать эту странную игру света и тени, это одновременное движение по путям добра и зла, эту неожиданность плевел, неисследими сплетающихся с пшеницей. Свообразие детства не в отсутствии влечения ко злу, не в отсутствии духовной развоенности, а в непрозрачности ее для оценивающего сознания, — точнее говоря, в чисто объективном («проективном» по терминологии Болдвина) сознании двух путей, без отнесения к себе, к своему «авторству» права и обязанности «выбирать». Свообразие детства в недостаточной освещенности основной тайны нашей личности (той тайны, которую грубо отвергают защитники теории перенеплощения), что наше эмпирическое «Я», каким мы познаем себя в эмпирической обстановке нашей жизни, есть то же «Я», которое лежит в глубине духовной жизни. Пути добра и зла, вкус к добру и злу — все это есть в душе,

но не связано еще с моментом свободы. Самое чувство ответственности, рано просыпающееся у ребенка, связано пока с эмпирической активностью, с эмпирическим авторством, но не с «сердцем», не с источником наших обращений к добру или злу. Дитя поймет наказание за дурной поступок, но не могло бы понять идеи наказания за дурную мысль, за влечение ко злу. Образ Божий в ребенке сияет свободнее, как бы заметнее именно в силу того, что эмпирическое сознание ребенка еще не стало субъектом свободы. Тайна свободы развернется позже, когда дитя сознает, что его влечения, желания и замыслы исходят от него самого, когда оно поймет (конечно, непосредственным знанием, а не в отчетливой формуле, еще недоступной по примитивности процессов мысли), что оно несет ответственность за свою собственную глубину, за свое сердце, за свои желания и замыслы. Свобода в ребенке есть, он фактически выбирает в глубине своей между добром и злом, но не сознает этой свободы, не относит этих глубинных движений сердца к тому центру личности, каким является пока эмпирическое «Я».

Духовная жизнь раннего детства поразительна тем, что «греховное» в ней еще ничтожно и мелко — не по своему объему или значительности, а по периферичности в составе всего, чем занята духовная жизнь. Дитя вживается в весь безграничный мир «смыслов» — в природу, в человеческие отношения, в то, что над человеком (что дитя смутно, но твердо сознает); духовно вовсе не пусто раннее детство, как может показаться при свете той огромной психофизической жизни, развитие которой в раннем детстве нам видно прежде всего. Дитя вживается в духовный мир, который своей светлой бесконечностью обвивает детскую душу. Как есть грудной период в телесном развитии, так собственно и духовная жизнь ребенка в этом его одушевленном припадании к «смыслам» (что называется яснее всего в развитии интеллекта, в вопросах и суждениях ребенка, но не ограничивается одним интеллектом) есть какой-то духовный «грудной период», когда дитя питается у материнской тоже груди, — света божественного в мире. Не зная ни умом, ни в слове, что в нем зреет, дитя дышит этим дыханием бесконечности — просто, беспечно, наивно, но и непосредственно, живо, глубоко. Оно набирается на всю жизнь безмолвных, но творчески действующих в нем интуиций — и в бесконечном мире духовного бытия, которым питается дитя, оно как бы расправляет свои крылышки, крепнет и раскрывается в том, что в нем глубже и души и тела — в своей духовной внутренней жизни. Сознание мало связано с этим миром духовности и все больше и больше, хотя еще в границах наивного эгоцентризма, уходит во внешний мир, чтобы затем совсем слиться ему в плен, — а рядом для духовной жизни ребенка просто и легко открывается благодатная бесконечность, безмолвная и неименуемая, но светлая и близкая. Это есть пора своеобразного скрытого дуализма, Vorspiel к драматической внутренней борьбе между двумя питательными источниками человека — Вечностью и тварным бытием, — но в эту пору этот внутренний дуализм, это со-

существование рядом двух путей жизни не замечается ребенком и не таит в себе никаких взаимно ослабляющих начал. Как не конкурируют, а восполняют друг друга глаз и ухо, так духовная и психическая жизнь, большое и малое, вечное и преходящее, Бог и малельская собственная задача созревания не мешают, а восполняют друг друга. В сущности детство уже дает — хотя наивное, а потому и подлежащее крушению, но пока все же несомненно целостное стяжение в личности ребенка двух жизней, но так, что одна не мешает другой. Только это и означает, на мой взгляд, евангельское указание на тип детства, как духовную задачу для взрослых: пребывание в тварном мире и даже служение ему ни в малейшей степени не должно ослаблять или затруднять окрыленность духовной жизни, цветение в нас духовной силы. Мы не можем снова стать детьми, да и ценности нет в том, что неизбежно лишь для детства — в наивности и неосознанности своей двойной жизни, — но то равновесие, которое у ребенка является неустойчивым, уступая место другим периодам развития (а для нас, взрослых, задачей как раз является создание тоже равновесия, устойчивого и «критического», т.е. осознанного и свободного от наивности) — это равновесие и определяет духовно психологическую высоту ребенка. Евангелие восхищается, конечно, не наивность, а внутреннюю гармонию двух жизней, их творческое и живое равновесие у детей. Мы увидим дальше, насколько может быть оправдана вся эта — в значительной мере, конечно, гипотетическая* — интерпретация детства.

Существенны в изложенной схеме два момента: наличность духовной жизни в ребенке, с одной стороны, а с другой стороны — светлый и благодатный смысл этого прикосновения детской души к духовному миру. Темное в духовном мире, конечно, тоже вливается в детскую душу, но обычно и нормально оно никак не может соперничать с «естественной» благодатностью детской души. Свобода в ребенке реально, конечно, уже дана, как соприсущий всякой духовной жизни момент, но и сознание свободы нуждается в достаточном опыте, чтобы охватить весь объем нашей свободы (от физического действия до последних глубин сердца), которая дана человеку. Опытное познание силы (силы «решать» и «решаться»), которая в нас призвана «распоряжаться» свободой, растет медленно. То, что Церковь не считает дитя «ответственным» за свои поступки до 7 лет — почему дитя и не нуждается в покаянии — не означает того, что у ребенка нет грехов. Свет детской души ими, однако, не затемняется, но уже близок перелом, та трагедия, которая обрывает раннее детство и выводит дитя совсем на иную дорогу. Замечательно именно то, что в раннем детстве дитя уже свободно, но еще не ответственно, — это как бы прообраз святости, которая всегда свобода, но к которой

* Гипотеза эта многообразно удостоверяется ее соответствием фактам, как это может быть показано лишь в системе психологии: однако в дальнейшем не раз будет дано много материала для ее «оправдания». (Примеч. В.В.Зеньковского).

некуда приложить момента «авторства» (а потому и «ответственности») ввиду (окончательной уже) победы над темным началом и подлинной связи с Богом. В ребенке уже есть и темное: изначальная (для нас, после грехопадения вообще) двойственность в софийной основе мира входит и в детскую душу, но лишь опыт свободы, некоторая ее мера, давая в руки ребенка силу выбора, начинает «странствование по мукам», начинает драматическую борьбу добра и зла уже не над нами, а в нас. Уже во втором детстве мы вступаем «активно» в борьбу двух начал, а в раннем детстве в нас есть двойственность, есть борьба даже, но без онтологической основы для «ответственности». Из приведенного ясно, что моральный процесс в ребенке в раннем детстве представлен лишь как прелюдия к будущему моральному созреванию. Это, конечно, не «аномия»*, ибо «номос» очень рано встает в ребенке, а потому и весь этот процесс в ребенке следует считать «гетерономным», — но одно лишь верно в той моральной характеристике раннего детства, которая дается в понятии «аномии» — это то, что к раннему детству нельзя относить, как уже было указано, момента ответственности.

5. Раннее детство дает парадоксальную картину сочетания духовного богатства и медленно возрастающей силы эмпирической психики. Духовное ядро личности является одновременно и центром духовного опыта, подлинной и светлой жизни в Боге, в добре, — и энтелехийным началом, движущим развитие психофизической стороны в ребенке. Вся сфера эмпирии в ребенке еще не обладает достаточной «силой», чтобы влиять на внутренний мир ребенка; его духовная сфера свободна от давления эмпирии, а изначальная двойственность в духовной сфере еще не имеет опоры в сознании и не может ослабить того света, который исходит от образа Божия в детской душе. Но приходит время, когда эмпирическое сознание оказывается достаточно сильным, чтобы стать самостоятельным центром души; то, что называют «характером», как совокупность регулирующих сил, слагается уже в такой степени, что внутренний мир души в значительной степени теряет свое влияние на непосредственное самовидение и самочувствие. Когда приходит эта пора — начинается уже второе детство, с которым уходит навсегда наивная целостность детской души. Эмпирическое сознание становится очень важным фактором жизни, создается настоящая «цензура сознания»; мир глубоких внутренних переживаний и всего, что не могло удержаться в сфере эмпирического сознания, остается за пределами сознания, без непосредственного влияния на активную сферу. В самой духовной сфере, под влиянием возросшей силы эмпирического сознания, намечается отход от прежней духовной установки, намечается духовный поворот к миру, стремление войти в мир, слиться с ним и овладеть им. Конечно, этот духовный

* Эта идея Наторпа была воспринята у нас С.И.Гессеном и положена в основу его большой книги по педагогике. Неверная схема значительно искадила многое ценное в этой книге. (Примеч. В.В.Зеньковского).

поворот создается в достаточной степени тем психо-биологическим созреванием, которое делает возможным и привлекательным самостоятельное вхождение в мир. — но, с другой стороны, оно знаменует отказ от «духовного первородства», отход от той непосредственной, но глубокой жизни в благодатной Бесконечности, которая была присуща ребенку в раннем детстве. Тут, конечно, не может быть и речи не только о сознательности (нарочитости) этого ухода от светлой духовной жизни в Бесконечность, но даже об осознанности того, что совершается на пороге второго детства. Эта «измена» идет глубже сознания — и потому в сфере сознания еще живут «по инерции» те движения, которые еще недавно были живым отзвуком души на касание к «мирам иным». Как дитя, поворачиваясь спиной к матери, вовсе не отрывается от нее и не думает, что матери близко нет, — так и в духовной жизни ребенка при его всецелом повороте к миру нет ни отречения от неба, ни сознания того, что оно куда-то удалилось. А все же духовная жизнь уже следует за эмпирическими движениями, кончается период благодатной целостности, детская невинность исчезает навсегда — дитя устремляется к миру. Отсюда те характерные черты, которые мы находим во втором детстве — стремление приспособиться к миру и людям, к порядкам и законам природы и социальной жизни. Это годы «учения» по преимуществу, годы порядка и подражания старшим, усвоения социальных навыков, но и годы пробы сил, детского лукавства и храбрости, героических увлечений различными сказочными или историческими образами. Все это чрезвычайно важно для социального созревания ребенка, важно для его умения овладеть средним минимумом социального опыта и социальной традиции, необходимым для достижения социальной зрелости. Духовный «интерес» перемещается к миру, и это уже делает невозможным прежний наивный эгоцентризм; дитя, конечно, остается в какой-то доле эгоцентричным, сосредоточенным на себе, но для него уже невозможна прежняя бессознательная и наивная эгоцентричность — наоборот, во всем проступает стремление сообразоваться либо с непосредственными житейскими требованиями, либо с «идеалом» и «моделью», взятыми из сказок или истории, или окружающей жизни. Наступает пора реализма, трезвости, пора приспособления к миру и людям — и духовная жизнь, почти всецело обращенная в эту сторону, сразу мелеет, теряя ту перспективу Бесконечности, в которую еще недавно она уходила всей душой. Этот факт духовного обмеления, обращенности к миру конечному и тварному и создает тот трагический отрыв от детского творчества, которым отмечено первое детство, — творчество остается еще возможным лишь в своих «концах» — в известных уже формах дифференцированного искусства, поскольку оно открылось ребенку. В общем же дитя обращено к миру земному и конечному, и те предпосылки, которые создавали в раннем детстве такое изумительное богатство эстетической жизни, исчезают. В силу этого во втором детстве эстетическая жизнь становится слабее и ограниченнее, — поток творческих уст-

ремлений входит в определенные берега, становится узким и мелким. Наоборот, духовная жизнь гораздо определеннее и яснее струится через моральную сферу — второе детство есть классическое время оформления моральных идей и правил (конечно, гетерономного характера). Не только житейская трезвость и реализм характеризуют второе детство, но и формирование моральной трезвости «практического разума». Я не хочу отрицать того значительного вклада в моральный мир ребенка, который несет с собой раннее детство, — но печать трезвости, печать «правил» и «законов», объективно предстоящих человеку и подлежащих исполнению, идея «нормы», «долга» — все эти типичные черты моральной психологии определяются и оформляются как раз во втором детстве. Дитя типически «послушно» в эти годы, с интересом и увлечением принимает оно в душе разные правила и законы, вообще «приспосабливается» — к законам, не только физического и социального мира, но и мира морального. Гетерономность моральной жизни определяется не только неспособностью формировать свои собственные моральные идеи и склонностью брать их из традиции, но и устремлением именно к тому, чтобы понять, что «нужно» делать, наслаждением в приспособлении. Это мораль не творчества, а послушания и следования авторитетам, это радостный отказ от случайностей своих моральных выдумок в пользу правил и идей, воплощаемых в ярких героических образах. Это мораль подражания и возвеличения «героев». Все это очень ценно и полезно, но все это сравнительно с предыдущей эпохой — мелко и бедно, узко и бескрыло.

Для религиозной жизни пора второго детства в общем неблагоприятна. Удивительный мистицизм раннего детства с его интуициями и прозрениями исчезает, духовная чуткость к горнему миру слабеет, но зато гораздо ближе становятся жизненные образы религии. Христианство, раскрывающее жизнь Спасителя и Божией Матери, жизнь святых и их подвиги, становится особенно питательно и нужно именно в этой своей земной стороне, трогательной, глубокой, но земной. Религиозное сознание растет, но и мелеет, теряя свою интуитивную чуткость, но зато оно становится определяющим источником моральной жизни, питая и согревая моральную сферу. Чрезвычайно просто и естественно дети в это время переходят к религиозной активности — посещение храма, особенно прислуживание в нем, выполнение обрядов и соблюдение церковных требований становится естественным и приятным.

Духовный мир ребенка, живя и развиваясь, все же теряет самую существенную черту — живое томление души о Бесконечности. Мы уже говорили в другой связи, что именно это томление образует самую основную и творческую черту духовной жизни, — и то, что второе детство, с его обращенностью к миру земному, как бы гложет для зовов иных, то, что оно уже не ищет бесконечности, становится *terre a terre* — может быть плодотворным лишь как переходной период, как рост трезвости и реализма, но если бы оно продолжалось слишком долго — оно могло бы убить совсем основные ис-

точники духовного озарения. Второе детство духовно неправильно, односторонне, — и оно уже начинает новую черту, остающуюся для всех периодов — возможность духовных искривлений. Первый же крупный акт свободы, которым открывается второе детство, отдаст дитя в плен земному и конечному миру, т.е. ведет к отказу от «духовного первородства». Это типично не только для данного периода — свобода остается часто и дальше темной, неосознанной силой во многих сторонах нашего бытия, и второе детство открывает период извращений, проблески которых можно найти уже после 4—4,5 лет. В некоторых отношениях второе детство является духовно особенно хрупким и податливым в силу того, что дитя уже обладает свободой, но еще не сознает до конца ее смысла, ее власти, ее объема. В этом отношении второе детство напоминает те первые стадии в развитии зрения, когда дитя может смотреть, но не видеть (в полном объеме доступного ему позже «видения»), не владея достаточно всеми мускулами глаза. Дитя еще легко допустит в это время угнетение свободы, — но реакция придет в свое время в виде острого ее проявления накануне отрочества и в течение его.

Вместе со свободой впервые в достаточно серьезном и полном смысле слова второе детство тоже обладает качеством «личности». Эмпирическое самосознание, сознание своего авторства и своей ответственности, интересы, влечения, вкусы и запросы уже слагаются в некоторую систему, слабо, но все же управляемую эмпирической личностью. Дуализм двух типов, двух слоев внутренней жизни, который мы видели в раннем детстве, сменяется уже некоторым, пока неустойчивым единством, которое, увы, состоит в том, что часть духовной жизни уходит в «подполье» — уже формирующееся обычно в это время, — а то, что не скрывается в подполье, становится связанным с эмпирической жизнью ребенка, находясь у нее в плену, ею живя, ей себя отдавая. Именно это срастание духовной сферы с эмпирической сферой, пока еще начальное и слабое, полагает начало «характеру», саморегуляции личности — чем навсегда обрывается связь с ранним детством, которое мы сравнивали выше, в его духовном статусе, с грудным периодом в физическом кормлении. Дитя, конечно, питается от духовной сферы, но питается уже «само», «свободно», само распоряжаясь собой.

6. Но само же эмпирическое развитие приносит конец этому периоду тем, что наступает в нем фаза интенсивного полового созревания — отрочества. Известно, что эта фаза предваряется некоторым телесным и психическим увяданием — ослаблением памяти, внимания, упадком прежних интересов, особенно ярко выраженным негативизмом (термин Св. Buhler) — отталкиванием от всего, чего хотят окружающие. Даже такие функции, как «высказывания» (Aussage), не говоря о других более сложных, показывают упадок — у девочек к 11—11,5—12 годам, у мальчиков к 12,5—13—13,5. А затем начинается беспокойная, тревожная и противоречивая пора интенсивного полового созревания — когда новая сила (пол), до сих пор действовавшая или скрыто или неполно, выступает на пер-

В Поведение учащихся в этот период невозможно понять без учета их возрастных особенностей. Я порой мечтаю работать в однополый школе, гимназии. Есть у нас положительный опыт дореволюционных русских гимназий. Должен быть особый подход к содержанию образования юношей и девушек.

Кроме того, как бы мы ни критиковали пионерскую организацию и как бы ни пытались убедить, что детям подобного не надо, очевидно, что такие формы воспитания (кстати, опробованные и использующиеся сегодня во многих странах) помогают юному человеку легче пройти путь «узнавания себя», перейти от одного качественного этапа взросления к другому. У костра, в романтике походных песен, в совместной работе легче переживаются тревожные ощущения изменений, ожидание будущей взрослой жизни. Да, им нужна наша помощь, нужен добрый друг — умный и надежный наставник, но им максимально необходимо и ощущение коллектива своих сверстников (и не только на уроке). Если этого не может предложить школа, предложит «улица» (подвал, подъезд), религиозная секта (это большая, хотя и не очень заметная проблема сегодня) или еще какие-нибудь «хорошие дяди».

Неизбежное ощущение непонятности, одиночества отгораживает подростка от взрослых, «найти подход» к нему в это время очень трудно, так как

вый план. Пол окончательно формируется со своей телесной стороны, сменяя прежнюю, относительно «недифференцированную» фазу, сосредоточиваясь — хотя и не исключительно — в генитальной зоне. Это вызывает целый ряд существеннейших перемен в жизни мальчика (вторичные половые признаки) и девочки (менструации), останавливая на некоторое время обычный рост различных органов тела. Но самые существенные, многообразные и опасные проявления пола имеют место в психической сфере. Для их понимания необходимо так формулировать совершившиеся в душе изменения: после периода трезвости и погружения в «порядок» природы, социальной и моральной жизни подросток чувствует себя подхваченным новой и неведомой ему силой, которая действует в его собственной глубине. Эта сила властно и нетерпеливо опрокидывает привычки, сложившиеся вкусы, толкает куда-то вперед, мутит и волнует душу, бросая ее из одной крайности в другую. Внутреннее беспокойство, часто противоречивые желания, бурное проявление капризного «своеволия», часто желание действовать вопреки правилам и собственным привычкам, упрямство и молодая заносчивость — все это с резкими переходами от одного к другому, общая страстность и порядочность, длящаяся в своих пароксизмах недолго, но очень бурно и сильно, — все это показывает, что душа подростка совершенно отошла и от трезвости и реализма, от следования правилам и от приспособления к порядку, — что она вновь, хотя и по-иному, чем в раннем детстве, возвращается к себе — но уже не в форме наивного эгоцентризма, а в форме мечтательного эгоцентризма. «Мечтательность» есть ключ к этому периоду и вот почему. Лишь с этим периодом начинается настоящее самосознание, вкус и влечение к своему внутреннему миру,

неясны истинные мотивы поведения, тайной для взрослых остается внутренний мир. А какие трагедии в нем разыгрываются! При этом мир фантазий (мечты) и реальность могут переплестись удивительным образом. Действительность сегодняшнего дня многих из них пугает. Подростки ищут некую нишу своей душе. Я сталкивалась с тем, что в 16—17 лет молодые люди приходили к Бову буквально за 2—3 месяца до окончания школы. А кто-то в это же время уходил с головой в коммерцию, современную музыку, различного рода «фэнство».

Главное, думаю, чтобы у воспитанников не пропала уверенность в своих силах и вера в завтрашний день, чтобы наступило «утро» взросления, открывая прекрасную зарю на горизонте, а не увела бы их жестокая реальность по темной дорожке. Ведь надо полагать, что современная молодежь, не имевшая религиозного опыта в детстве, особенно неуютно чувствует себя и «вредными привычками» пытается найти свою правду.

И на сегодня вопрос воспитания личности в вере остается открытым, так как нет официально установленной государственной политики. Одни храмы восстанавливать мало, души надо лечить и направлять их в эти храмы!

острое самоподчеркивание своих желаний и порывов. Внутренний мир, окзывающийся бесконечным и бездонным, иррациональным и непостижимым для самого же подростка, выдвигает различные «мечты» — чувства, желания, планы, совершенно не считаясь с тем, насколько они реализуемы. Острый и упорный ирреализм, нежелание считаться с реальностью, уверенность в праве жить своим миром и придает всем замыслам и желаниям характер мечты, которая изолирует подростка от социального мира. Этот период, тоже по контрасту и с ранним и вторым детством, имеет большой вкус к асоциальности — к удинению и одиночеству, к трагическому чувству непонятности и ненужности никому, вообще к оторванности от всего и от всех. Совсем новый стиль замечаем мы в духовной жизни в этом периоде: вновь чувствует себя душа перед лицом безграничной, бесконечной перспективы, которая, однако, не вне его, а в нем самом, в таинственной глубине души. Перспектива эта темна и неясна, от нее исходят излучения, которые с какой-то силой одержимости оплетают душу. Она не сплошь морально темна, скорее она морально двусмысленна, ибо в ней начатки и страстных порывов к самопожертвованию, и начатки самого грубого и неприкрашенного эгоизма, — но она несет с собой свои императивы, которых подросток не умеет объяснить другим, но которым он не может не отдаваться с какой-то сладостной и стыдливой страстностью. Отсюда постоянные конфликты новых мотивов с привычными мотивами жизни — и неизбежность хотя бы частичного и не систематического, но тем более страстного отрицания традиционной морали, подросток вступает в стадию частичного или (реже) полного аномизма, субъективизма и

импрессионизма. Суть этого морального перелома вовсе не в отрицании гетерономии (чужой воли) и в выставлении своей воли, —

этот момент является здесь производным и вторичным; основным является отрицание практического разума, непосредственное упоевание набегающими влечениями, «алогизм» в морали, импрессионизм. Если взять еще глубже, то нетрудно увидеть здесь всходы морального мистицизма, т.е. построение своего поведения в соответствии с тем, что обладает внутренней, не от разума, не от традиции, а собственной светящейся силой и непрерываемостью. Этот очень знаменательный, очень творческий, но крайне хаотический новый стиль в моральной психологии лучше всего характеризует строй духовной жизни, обретающей неожиданно крылья — еще молодые и ненадежные, но изнутри растущие, кажущиеся «своими». Ирреализм всей духовной установки, небрежное и презрительное отношение к реальности, мечтательный эгоцентризм оказывается следствием прилива новой мистической силы, которая, конечно, меньше всего осознается в своем восхождении к тайне цветения пола. Если к этому времени — под влиянием ядовитой среды — воображение подростка уже занято сексуальными сюжетами, то в его сознании с этим могут быть связаны только различные телесно-сексуальные движения, — чем намечается болезненный, но почти неизбежный, можно даже сказать, нормальный (для юношей) разрыв сексуальности и эротики, обычно, впрочем, преодолеваемый в явлениях «влюбленности». Но если подросток не сознает, что цветение пола лежит в основе того ощущения в нем новой силы, неопределенной, но мягущейся, бурной и страстной, влекущей к тому, чтобы дать ей выразить себя, — то объективный анализ легко устанавливает связь этого нового самоощущения, мечтательности, обособления, морального импрессионизма с цветением пола, которое подводит подростка к внутренней бесконечности, к внутренней бездне. Бессознательное ощущение бесконечности, бездонности того, что в нем живет ныне, духовно отрывает от мелководья реализма, увлекает на безбрежный простор того неясного и темного, но сильного, сладостного, что трепещет в глубине души.

Духовный мир подростка снова эгоцентричен, снова твердой точкой кристаллизации является личность сама в себе, все вращается вокруг нее и для нее — но вместо ясно очерченных и определенных линий ограниченного, конечного мира, это «все» выходит далеко за пределы этого мира, нарушает все законы и правила; мечта и реальность вновь оказываются плохо различимыми. Наступает странный рецидив того, что было в раннем детстве, где игры заменяют реальность, — с тем лишь различием, что в раннем детстве для игр нужна хотя бы «капля» реальности — здесь же всякая даже «капля» реальности мешает, здесь все берется в субъективном плане, что и позволяет смешивать реальное и вымышленное. Воображение занимает непомерное место в душе, но оно не преобразует, не одухотворяет реальность, как в раннем детстве, а наоборот, устраняет реальность, заменяет ее. Оттого всякая влюбленность, фиксирующая «объект» половых исканий, имеет огромное значение как преодоление дурной субъективнос-

ти. Правда, на этом объекте может сгущенно вмещаться для подростка вся реальность, все может окрашиваться из этой точки — но все же здесь есть выход из другой субъективности.

Одно из самых существенных, хотя пока и бесплодных, но очень «мутящих» переживаний в это время есть новое переживание безграничности и некоторой безосновности, глубины свободы; именно переживание свободы опьяняет, одуряет подростка. Что делать со свободой, в чем ее смысл и «тайна», существуют ли для нее границы или нет — все это остается неясным, но самое сознание свободы наполняет душу до опьянения, — и подростку хочется без конца пить из этого источника, утверждать свою свободу, даже нелепо — «рассудку вопреки, наперекор стихиям». И вся та строительная работа по выработке характера, тот опыт саморегуляции, который накопился в течение второго детства, оказывается здесь таким маленьким, бесцветным — можно сказать, чисто техническим, дающим власть над собой, но слепым, не знающим, куда и зачем употреблять эту власть. Личность становится вновь расплывчатой, способной кинуться во все стороны, сразу же отменить вчерашние решения; небольшой опыт саморегуляции может удержаться в это время лишь там, где он показан технически, например в спорте, но эта техническая его функция лишена уже всего того морального одушевления, которое недавно еще было в душе.

Ужасно пестра, неопределенна, противоречива религиозная сфера в это время. В итоге второго детства небо оказывается окончательно потемневшим, закрытым, глаза как бы уже разучились глядеть в ту светлую Бесконечность, которая со всех сторон обливала детскую душу в былое время, светила, ласкала, шла в душу. Все темно над подростком. Вдруг он «решил» (!), что Бога нет, и уверен, что в нем нет веры, — а то вдруг по привычке, по неисчезнувшей инерции — начнет молиться — и на время глубокое волнение, мистические восторги охватят душу. Это все лишь искушения, это лжеблагодать. Религиозная сфера как будто вся в скорлупе, живет она прошлым, где-то сосредоточенно в душе наливается «сок», — но по существу отрочество религиозно пусто, хотя очень мистично — но мистикой земной, даже подземной, но отнюдь не небесной. Религиозные рассуждения, в которых идет та же игра, как и всюду в этом возрасте, могут быть пусты или серьезные, глубоки или поверхностны, но, увы — они нереальны. Опасная, жуткая пора — сумерки перед зарей, некая темная ночь перед грядущим восходом солнца.

Духовный лик отрока определяется все же тем, что его духовность, уже навсегда сросшаяся с его эмпирической личностью, становится свободной от плена внешнего мира. Правда, она в новом — жутком и страшном, но и творческом плену таинственной силы пола, она воспламеняется тем огнем, который разгорается в темной глубине юного существа, но этот новый плен уже связывает личность с таинственными недрами «земли», уходит корнями в извечную, софийную основу мира. Личность расплывчата,

но в ней иначе льется уже кровь земли, могучие токи творческой силы пола ее заполняют. К чему эта сила, какие задачи она ставит и поставит — это все неясно, но в отрочестве происходит таинственное «возвращение» или таинственное сочетание с миром в его безграничности, в его софийной вечности, — но, увы, через двусмысленную силу пола...

7. Диалектика духовного и психофизического развития подходит к своему завершению, когда наступает юность, синтетически соединяющая все предыдущие периоды, чтобы дать возможность личности вступить в новую фазу — зрелости. От раннего детства возвращается в юности эстетический тип мироотношения — хотя уже и на ином основании, чем это было в раннем детстве, а все же с живым и укрепляющим чувством светлой бесконечности, вновь открытой юной душе. От второго детства в юность входит внимание к законам и порядкам мира внешнего, социального и морального, — хотя это внимание уже не связано с послушанием и приспособлением ко всем этим законам, а, наоборот, полно творческих замыслов о преобразении мира через подчинение его законам. Наконец, от отрочества в юность привходит могучая сила пола, но как бы укрощенная и просветленная в светлом развитии эроса, обычно находящего свой объект, в восторженном поклонении которому расцветают все лучшие силы души. Юность, по существу, является периодом органическим, периодом внутреннего единства и творческой цельности, периодом увлечений и вдохновения, энтузиазма и доверчивого отношения к миру и людям. Юность богата силами, полна творческих замыслов, паразитична в своем идеализме, смела, порывиста, но вместе с тем добра и великодушна. Юность художественна потому, что путь жизни, уже почти открытый, еще не стесняет, не мучит — это пора выбора пути жизни и составления планов, по преимуществу пора свободы и творческой независимости, пора грандиозных замыслов, ярких утопий, героических решений. Ключ к этой психологии юности заключается в ее духовном строе — в том найденном, хотя бы и интуитивно, равновесии между эмпирическим и духовным составом человека, которое еще не есть предельное и последнее достижение этой «мистической» задачи, но которое уже не основано на наивности раннего детства. Юность тем и прекрасна, тем и чарует, что в ней, «по естеству», еще раз выступает рядом духовная и эмпирическая сторона в нас — и в этом их взаимопроникновении заключено настоящее мистическое и эстетическое достижение. Здесь нет прелестной, но наивной и потому подлежащей скорому распаду ранней детской близости двух сфер в человеке; от юности всегда веет гениальностью, хотя бы блесками ее, хотя бы только в отдельных ярких точках — ибо здесь духовный мир действительности одухотворяет и согревает эмпирический состав человека. Этот духовный мир не оттеснен «приспособлением» к жизни, как во втором детстве, он свободен и полон того дыхания бесконечности, которое никогда не выступает в своем эмпирическом выражении так полно, так ясно и так пленительно, как именно в юности. От духовного

мелководья не осталось ничего, хотя юность знает мир, любит его и хочет на него действовать, чтобы творчески в нем проявить себя. Но та бесконечность, которая разворачивается во всей своей полноте перед юностью, не есть только темная бесконечность пола — от этой узости тоже свободна юность. Она тоже живет полом, она полна его огнями и исканиями, но это не все, чем юность живет, — перед ней вновь открывается бесконечный простор неба, и оттого в юности столько естественного великодушия и благородства, столько духовной прямоты и доброты. Личность достигает своего почти уже полного расцвета, еще не исключая того многообразия, которое в ней есть, но так легко и радостно относясь к нему, словно в нем есть неистощимое богатство сил. Юность нерасчетлива, хотя порой в ней уже действует инерция житейских привычек, вошедших в душу от периода второго детства, — она нерасчетлива, ибо богата — и ей легко пожертвовать всем. За этим, часто легкомысленным отношением к своему богатству стоит все же настоящая сила, — и как часто именно в эту — пожалуй, только в эту — пору в живом и горячем порыве отдает себя юность на всю жизнь на какой-либо подвиг и остается свободно верной всю жизнь ему. Вдохновение юности есть не мечта, а подлинный художественный замысел, предваряющий период творческой работы.

В юности достигает полноты субъективного и объективного своего созревания дар свободы. Юность уже сознает до конца свое право на свободу, сознает всю силу ее — быть может, и не в расчлененном сознании, а более — интуитивно, но сознает вполне. С другой стороны, личность действительно уже овладевает даром свободы, ибо ни физическая, ни социальная, ни моральная сила и традиция уже не стоят на пути к свободе. Только в юности (до зрелого периода) возможны действительные, а не мнимые героические решения «на всю жизнь», только в юности возможно воспламенение души раз навсегда — без колебаний и перемен, без измены и увядания.

8. По существу юность лучше всего можно было бы охарактеризовать как религиозный период, но не в смысле содержания духовной жизни, а в смысле типа его. Религиозная жизнь сочетает нас с Богом, с Бесконечностью и наполняет все наше тварное бытие этим устремлением к Ней, — и именно это мы имеем в юности, хотя бы сознание юного существа или совсем было чуждо религиозной категории или же ее сознавало неадекватно. Последнее бывает чаще, чем второе, наиболее же редко первое (сознание «смысла» своей юности), и это связано с целым рядом не только всеиндивидуальных, но и индивидуальных причин. Чаще всего мы находим либо полное опустошение, либо одичание, либо искажение религиозного сознания, при котором либо совсем отсутствуют религиозные категории, либо они открывают душе Бога не в Его непостижимом, всеохватывающем пламени любви и творчества, а в искусственно и искаженно суженном образе Бога — Судии, чуждого земле и непреклонного в своих требованиях. Религиозность юности — мистичес-

кая, она живет и пульсирует в таинственном своем питании от вечного Огня, от светлой и благодатной творческой Силы, от божественной Любви, вечно творящей и во всем милосердной. И если религиозное сознание сужено или опустело или почти исчезло — душа все равно, чуть-чуть, хотя и не всецело — напоминающая раннее детство с его неповторимой непосредственностью, глядится в бесконечность Божию и ею пламенеет, ею одушевляется. Но то, что юность по существу, в своем пламенении, живет мистической религиозной жизнью, конечно, неполно и недостаточно: ограниченность юности и источник ее бед в том и заключается, что она редко сознает в адекватной полноте весь смысл того, чем светится и чем горит ее душа. И здесь не только возможно то, что вся чисто религиозная сила этого горения окажется неузнанной в своем подлинном смысле, но возможно даже, что юность в горении сердца и чистом энтузиазме отдаст себя разрушению религии в мире. Замечательный факт юности заключается именно в этой ее ограниченности — в богатстве и насыщенности ее религиозных сил и в неосознании эмпирическим сознанием подлинного смысла того, чем живет и держится она. В этой духовной слепоте при изумительном духовном богатстве не только обнаруживается то, что юность все же входит в общую систему детства, но проявляется и вся трагическая неустроенность человека, общая повинность греху, лежащему в мире. Св. Крещение освобождает отдельную душу от бремени ее участия в первородном грехе, но не уничтожает силы первородного греха в мире, — и здесь надо искать ключ к разгадке самого трагического и самого существенного факта в юности. Духовная слепота (лишь у избранных свыше людей устранимая силой внутреннего свечения) не может быть устранена никаким «образованием», вообще через интеллект; юность изнутри должна увидеть себя в Боге, осмыслить творческую силу свою как силу стояния перед Богом. Лишь в порядке внутреннего свечения открывается это в душе — вне этого она пребывает в некоем духовном потемнении. Не религиозное образование поможет здесь душе — ей нужно спасение, ибо основная тема юности, идущей к зрелому ответственному периоду жизни, заключается в том, как найти себя в Боге, уже будучи в Нем. Этот парадокс греха, нависшего над миром, в том и заключается, что мы, в сущности, только в Боге живем, только Им и держимся, пребываем в Нем, — а между тем не можем найти Его, хотя Он возле нас. Это относится и к тем, кто вполне религиозен в своем сознании: душе самой должно открыться то, что прекрасно выразил блаж. Августин: «для Себя создал Ты нас, Боже, и не успокоится душа наша, пока не найдет Тебя». Это нужно не понять, а почувствовать в глубине души.

Тема спасения по существу ставится для воспитания, для педагогического мышления именно юностью — столь уже богатой в своих силах и столь духовно слепой. Детство раннее, детство второе, отрочество — это все еще Vorspiel, только обращено к будущему, юность же — уже почти зрелость, одной ногой она в зрело-

сти. — а вместе с тем все то, что ждет нас в зрелом возрасте, как бремя и неправда, изнутри уже связано с юностью. Свобода уже в полном расцвете, но она так двусмысленна, что ее нужно спасти, как дар, как силу творческую и благую. Личность уже окрепла, почти выявилась — но во всей силе своего греховного обособления, именуемого индивидуализмом. Органический синтез, целостность души даны в такой привлекательности, в таком обещающем подъеме, а вместе с тем уже видна невозможность осуществить и сохранить эту целостность. «Мгновение» юности так прекрасно, но ему нельзя сказать: «остановись»... Не грехи юности — (их может не быть), а ее греховность «по существу» — ставят тему спасения, и кто только может понять это, может войти в эту тему, тот уже не сможет ее забыть. Не будь юность так прекрасна, так привлекательна, она не могла бы так остро ставить эту тему — но на фоне этой весны, этого благоухания расцветающей жизни кто видит «греховность» юности — того тем более она поражает.

9. Первое и основное, что типично и существенно для юности — это существенная греховность ее «обособления». На фоне того, что раскрывается нам в тайне Церкви, как тайне благодатного единосущия, всякое обособление, существенно связанное с выявлением личности, как таковой, является грехом. Надо тут же подчеркнуть: Св. Крещение снимает грех в личном начале, в полюсе личности у каждого из нас, освящает и очищает функцию личности, но каждый из нас укоренен мистически в соборности всего человечества и мира — и это внеличное в нас не может быть очищено Крещением потому просто, что оно существенно едино для всего мира: софийное в человеке, «доипостасное» не может быть освящено тем, что освящает именно полюс личности в нас. И то, что развитие личности сопровождается утерей непосредственного ощущения единосущия (что частично вновь открывается нам лишь через любовь и брак), то, что личность, развиваясь, неизбежно обособляет себя — это не есть ее грех, это есть следствие неправды, во всем мире лежащей, это есть функция того раздвоения в софийной основе мира, которое дает два лика тварной Софии. Конечно, психоматериальная действительность становится проводником, а отнюдь не источником* этого духовного обособления, которое «фатально» присуще нам всегда и везде. Именно в юности, несмотря на ее подлинную доверчивость и легкость любовного отношения ко всем людям, по контрасту становится особенно ясно, что личность, как мы ее видим в мире, несет в себе начало разрушительное в своей социально-духовной слепоте, в нечувствии своего действительного, но закрытого для сознания единосущия с другими людьми. В самых лучших своих движениях мы в юности все-таки движемся нашим «я» в сторону обособления — и так лег-

* Здесь я решительно расхожусь с Н.О.Лосским в его учении о природе и источниках личного обособления (см. его «Органическое учение о мире»). (Примеч. В.В.Зеньковского).

ко всем жертвуем и губим и людей, и ценности. Рационализм и крайний ригоризм, нечувствие истории и слепое отталкивание от нее, следование идеям вместо любви к живым людям, фанатическое устранение всего, что мешает юношескому радикализму, — главным образом связаны с роковой социальной слепотой. Факт мистического единства — не только «солидарности», но и единосущия (это понимал Шопенгауэр, впервые в новой философии подошедший и в своей этике и метафизике, и особенно в вытекающей отсюда философии музыки, к проблеме тварного единосущия) остается закрытым и может только отвлеченно, а не жизненно мистически открываться личному сознанию. Вся неправда в истории, столь существенно и глубоко связанная с антиномией в личности (все творческое идет из глубин личности и все личное в то же время обособляет ее, разбивает последние остатки живого, хотя бы частичного единосущия), уже как бы предопределена здесь. Необходимо спасти личность от неверного ее погружения в себя, от фатального ее обособления — но не так, как думал Л.Толстой, доходивший до мысли, что личность вообще должна быть подавлена для того, чтобы добро могло в ней проявиться — а так, как это дано в Церкви. Оцерковление личности — это и есть ее спасение — и это и есть основная педагогическая проблема. В Церкви постепенно, через процесс внутренней жизни и через благодатное срастание с Церковью в таинствах, в молитве, мы начинаем понемногу опытно опознавать изначальное единосущие, которое ныне лишь в Церкви и может быть реализовано. Вся сложная работа над самим собой — как она идет через жизнь в Церкви — возвращает нас к этому — уже воскресшему в Церкви, но лишь через жизненное вращение становящемуся «нашим» единосущию, — и так происходит постепенное отрешение наше от обособления. И мы, взрослые, не можем дать этого юности — ни через беседы, ни через прямые приказания — а лишь через тот безусловный процесс оцерковления, в котором вся суть педагогического процесса. Мы не можем, имея детей, ждать, что когда-то, став зрелыми, они сами поймут, что их путь лежит к Церкви — ибо они могут и не понять, могут огрубеть, путь Церкви может оказаться навсегда заслоненным и закрытым. К Церкви нужно вести детей с раннего детства — хотя процесс оцерковления личности, по существу, может начаться лишь в юности. То спасение личности от начала обособления, от социальной слепоты, о котором пока идет

Мы так мало знаем о себе! Странные мысли, фантазии снов. Ребята любят об этом поговорить. Если нет веры, то существует суеверие. Мир загадочен, окружен мистикой... как его понять?

речь, должно начаться именно в юности, как задание и путь всей жизни, как содержание того подъема и порыва, который безымянно горит в юной душе, как управление тем мистическим богатством, которое именно юности присуще в особой степени. Поэтому даже не с юности, а раньше должно начаться питание ребенка благодатными силами

Церкви, чтобы не оказалось сердце юноши глухим, когда придет час творческих исканий. Вся система воспитания в этом аспекте определяется именно темой оцерковления личности, — здесь намечена центральная точка, центральная основа воспитания.

Но греховность юности не в одном социальном обособлении, — она имеет еще два аспекта — в отношении к природе и к Богу. Не только в людях мы «естественно», при росте нашей личности, не «замечаем» нашего единосутия — но мы неизбежно противопоставляем себя и всей природе. Мы становимся к ней или в утилитарно техническое, или беспечно эстетическое отношение — и не возвышаемся до того братского отношения, которое раскрыло бы нам глаза на наше правильное отношение к природе. Как из социальной слепоты в духовном нашем мире естественно проистекает искривление морального сознания и растет естественный, но роковой индивидуализм, так из забвения нашего родства с природой, из нашей космической слепоты входит существеннейшее искажение в наше личностное самосознание. Познавательное и эстетическое творчество становится хотя и радостным и дорогим делом, но в нем мы не ощущаем того, что мы через это участвуем в жизни природы. Дурной ирреализм в самом сознании, отрывающий нас от мира, создающий роковые миражи солипсизма, утеря сознания онтологического момента в знании и в искусстве, — все это сближает и познавательный, и художественный процесс с игрой в дурном смысле слова. Именно наше время достаточно знает, какие ядовитые цветы растут на этом греховном моменте в личности: все уродства современной культуры глубоко связаны с утерей правильного отношения к природе, с утерей сознания наших обязанностей в отношении к природе.

Но своего апогея греховность, соприсущая личности в естественном ее росте, достигает в отношении к Богу. Идея «сыновства», непосредственное и жизненное сознание того, что мы дети Божии, не отвлеченная, но жизненно-мистическая реальность для нас нашего Богосыновства оказывается далекой именно в юности с ее исключительной склонностью уходить целиком в мир. Так называемое «естественное язычество» юности состоит именно в этом. По типу, по основам своего духовного бытия юность есть по преимуществу религиозная фаза (ибо оба начала — Бог и мир — уже открыты в полноте), но эта мистичность, эта религиозность юности (даже если она сопровождается развитием религиозного сознания) не сознает в духовной слепоте своей то, что она в Боге находит весь свой огонь. Юность в религиозной своей жизни антиномична именно по этому сочетанию религиозности самого стиля внутренней жизни и по духовной своей слепоте. Религиозная направленность к миру — вот что характеризует юность, и если даже религиозное сознание церковно, если оно просветлено, то за редкими исключениями оно все равно в плену у мира: в глубине юного существа — и от этого «вклада» отрочества лишь очень медленно мы освобождаемся — и живет сам мир — он не вне давит, он изнутри

«держит» и стесняет духовный мир юноши. Может ли дать натуральное развитие человеческой души больше, чем дает светлая, одушевленная и творческая юность, — все же ослепленная миром и им занятая? Вель зрелая жизнь настолько будет обременена житейскими заботами, что обычно ее вдохновение не идет дальше того, что видела юность. Юность раскрывает нам не грехи, а греховность человечества в целом, свидетельствует о той темной преграде между человеком и Богом, которую создал грех и которую сам человек бессилен преодолеть. Зрелая жизнь творит много в области земного существования, но и она охвачена роковыми тисками нависшей над миром силы зла, — и еще острее и прямее ставит она вопрос о спасении, об устройении отдельного человека и человечества в целом. И если жизнь зрелого человека лишь в благовестии о спасении нас Спасителем может найти для себя не только облегчение, но и помощь, то, глядя глазами земного человека на юность, мы видим в ней то, чего сама юность не замечает — видим всю остроту вопроса о трудности ступить на путь спасения уже в юности, — и именно в юности, когда душа, подобно расплавленному металлу, мягка и принимает легко ту форму, какая будет ей придана. Зрелый человек, дошедший до сознания всеобщей нашей подчиненности греху и узавший не одну весть о спасении, но и самый путь спасения, — не может не видеть во всем детстве от ранних лет до юности всех тех антиномий природного бытия, которые восходят к изначальному факту — первородному греху, внесшему роковое раздвоение в тварную Софию. И путь «воспитания» уже не может не рисоваться лишь как одна сторона всей той работы над собой, которая входит в тему спасения. Воспитание молодежи получает свое законное место, свой смысл, свои основные идеи из этой темы спасения. <...>

Глава VII.

Принципы православной педагогики

Подводя итоги всему, что было сказано в предыдущих главах, и формулируя принципы христианского воспитания в духе Православия, мы можем выразить их в ряде общих положений. Конкретные проблемы воспитания в его различных формах мы предполагаем исследовать во второй части настоящего труда.

1. При построении системы педагогики, отвечающей духу Православия, мы должны стремиться использовать все богатство педагогических идей, выработанных как религиозной, так и лаической педагогией Западной Европы и Америки. Мы ищем органического синтеза всего ценного, что имеется в современной педагогике, и утверждаем, что этот органический синтез может быть выражен в полноте и сложности актуальных проблем воспитания лишь на основе христианской антропологии, как ее изъясняет православное сознание.

2. Современная лаическая педагогика, при всем богатстве ее творческих исканий, скована узкими рамками педагогического

NB Вопросы, поставленные и решаемые ученым, касаются всей педагогики в целом. Он пытался сохранить те вечные, непреходящие ценности Святой Руси, то сущностное, что свойственно традиционной педагогике.

Сколько раз мы все вспоминаем имя Бога — так, по привычке. Но воспитание и образование, полученное многими учителями, да и сама жизнь до недавнего времени были далеки от мыслей о Боге.

В минуты отчаянья, безмерно горя кто из нас не обращался за помощью и поддержкой к неведомому или близкому Богу? Человек не замкнут в себе, и его внутренний мир входит в систему Вселенной и Бога.

Вечная жизнь... сколько раз мы задавали себе вопрос: есть ли она? Понять умом это трудно, как трудно представить бесконечность Вселенной. Надо суметь почувствовать, поверить сердцем.

Мы учили своих воспитанников, что каждый человек должен оставить после себя добрый след. Земная жизнь конечна, но то светлое, что отдано людям, будет в их памяти, а значит, — мы живы...

Читая работы В.В.Зеньковского, я все больше понимаю, что в саму фразу «духовное начало» школой всегда вкладывалось нечто психофизическое как результат педагогического процесса, а не данная свыше сущность. А духовное воспитание — исключительно в развитии неких культурных ценностей, знаний, но не помощь ребенку в спасении его вечной души. И может быть, в этом наша проблема. Мы должны по-иному взглянуть на ребенка и его внутренний мир, на сам процесс духовного воспитания.

натурализма, отвергающего участие высшего мира в развитии человека. Поскольку педагогический натурализм связан с изжитой уже философией Просвещения, с выросшей в атмосфере секуляризованной культуры идеей «автономии» педагогики, постольку преодоление педагогического натурализма осуществляется в общем повороте современности к религиозной культуре. Необходимо, однако, освободиться от педагогического натурализма не только в понимании путей и средств воспитания, но и в формулировке его целей. Невозможно всю систему воспитания определять лишь тем, чтобы помочь детям пройти путь жизни в крепости и силе, в добре и творчестве: мы должны готовить детей и к темной, и к вечной жизни. Вечная жизнь, или жизнь в вечности, входит в нашу обычную жизнь; как жизнь и смерть соединены одна с другой, так время и вечность сопряжены друг с другом. Воспитание не может проходить мимо этого, не может отодвинуть в сторону участие в вечной жизни и отдаться всецело поверхности жизни. Этим определяется существенно религиозная основа воспитания в целом, этим ставится во всей силе вопрос о соотношении натурального и сверхнатурального в человеке, а следовательно, и в постановке задач и средств воспитания. Этим выдвигается на первый план то освещение природы человека и динамики его развития, какое дает христианская антропология.

3. В свете христианской антропологии природа человека освещается иначе, чем в натуралистическом ее понимании. Хотя лучшие

представители науки о человеке признают духовную жизнь в человеке как основу его существа (ср., напр., учение Феррьеера об *elan vital spirituel*), но истолкование этого духовного начала в линиях пантеизма обедняет его. Духовное начало в человеке не только невыводимо из природной эволюции, не только предполагает на-индивидуальный, супернатуральный его корень, но в самой своей сущности свидетельствует о том, что оно связано с Абсолютом. Духовная жизнь в человеке есть непрестанное, неутомимое искание Бесконечности, и как раз этой его чертой оно сообщает человеку тот *elan spirituel*, который движет человека к Богу. Будучи производной, невыводимой «снизу» силой, духовное начало в то же время пронизывает («сверху») всю сущность человека, его эмпирический «характер», его психофизическую жизнь. В этой взаимной связанности духовного начала и эмпирической стороны в человеке выявляется существенная целостность, имеющая место и тогда, когда человеческий дух находится в плену чувственности. Поэтому, если производность духовного начала обуславливает иерархическую конституцию человека, то эту иерархическую конституцию надо толковать в смысле онтологическом, а не моральном. Невозможность мыслить взаимоотношение духа и эмпирии в человеке отдельными сущностно отвергает антропологию, развитую Штейнером, отвергает онтологическую возможность «перевоплощения». Духовное начало в человеке есть корень и источник индивидуальности в человеке, источник его неповторимости во всей живой целостности состава человека. Все это может быть понято правильно лишь при учении христианской антропологии об образе Божиим в человеке.

4. Образ Божий в человеке не есть его «природа», но он входит в его природу и дает ей то начало личности, которого в тварном мире вне человека нет. Начало личности и есть образ Божий в человеке, но вмещенное в тварное бытие, это начало личности является умаленным, лишенным самосушности, есть лишь образ Абсолютного Бытия, но не Абсолют сам в себе. Начало личности становится центром человеческой природы, в которой в силу этого все личностно, т.е. все восходит к духовному средоточию в человеке. Эта соотносительность всей жизни человека к его духовному началу, к его «сердцу» рождает в лоне духовного самовидения эмпирическое сознание, создает возможность появления эмпирического центра личности (эмпирического я) и снова обнаруживает онтологическую неотрывность духовной и эмпирической стороны в человеке. Но тем самым создается возможность свободы в человеке, т.е. возможность его самоопределения изнутри. Свобода в человеке, однако, глубже, чем простая возможность саморегуляции жизни изнутри, в ней есть «тайна», — возможность творческого ее раскрытия лишь при пребывании в Истине, лишь при жизни в Боге. Вне этого свобода, сохраняя силу самоопределения изнутри, является не творческой силой, а наоборот, источником хаоса и бесплодной претенциозности. Она безмерна в этих случаях лишь в своих исканиях и скована в своих достижениях. Так в недрах свободы становится возможным грех.

5. Христианское учение о первородном грехе покоится на доктрине мистического единосушия личности со всем человечеством. В первородном грехе произошло раздвоение в духовной стороне человека: сияние образа Божия, сила истонной жажды пребывать в Боге не отменяется грехом, но имеет отныне рядом с собой его тень. Духовная жизнь в ее «естестве» — после грехопаления несет на себе бремя этого раздвоения: она «естественно» ищет Бога, но так же «естественно» и уходит от Него. В духовных сумерках сплетается темное и светлое начало в духовной жизни, неразлично питая одно другое. Духовная жизнь требует спасения, которое и состоит в восстановлении единства в духовной жизни, т.е. в благодатном преобразении «естества». Вне этой благодатной помощи свыше раздвоение «естественной» духовной жизни не только не преодолевается, но с неумолимой логикой ведет к усилению темной духовности. Этим отвергается всякая «магия духовного делания», восхождение к духовным высотам силами самого человека: спасение возможно лишь при благодатной помощи свыше, предполагающей смиренное сознание своей немощи.

6. Начало греха, вошедшее в человека, в его бытие через мистическое единосушие всех людей, вошло и в весь тварный мир. В этом пункте христианская антропология требует софиологического истолкования, т.е. учения о мире как тварной Софии. Образ Божий в человеке через это учение оказывается Силой света и правды, всеединства и вечности (тварной) во всей природе. Но это центральное место человека в природе делает и природу соприусущей плену греха, — и раздвоение темного и светлого полюса в человеке открывает всю глубину этого же раздвоения во всем тварном мире, где космос и хаос, закономерность и случайность, силы единения и силы распада живут в нерасторжимой сопряженности.

7. Софиологическое истолкование природы человека связывает человека не только со всем миром, но через учение о мистическом единосушии человечества становится ключом к пониманию единства каждой личности с человечеством, связи в личности ее индивидуального, особенного с социальным. Но натуральная «соборность» человечества не в состоянии сбросить с себя силу греха, силу разделения и вражды: как в отдельном человеке, так и во всем человечестве раздвоение правды и неправды преодолевается лишь в благодатном порядке. Благодатная соборность дана нам в Церкви, чем раскрывается основная истина о спасении в Церкви и через Церковь; этим полагается основа и для религиозно углубленного понимания воспитания — как «оцерковления» личности через жизнь в Церкви, через благодатное, в таинствах подаваемое восполнение человека.

8. В свете этих основных положений христианской антропологии, как их развивает православное сознание, свободное от ошибок в антропологии, имеющих место в католической и особенно протестантской догматике, даны прочные основы для построения системы православной педагогики.

ВБ *Без активного участия церкви в деле воспитания детей нам не обойтись. Правда, исходя из нашего прошлого опыта, существует опасность замены одной идеи (коммунистической) на другую (православную) с тем же тоталитарным оттенком. Мы часто склоняемся к крайностям: дадут разрядку, и ни один администратор от образования не решится сказать, что Бога нет. Но каким же путем идти? Как за бесконечной бумажной работой в школе (планами и отчетами) не забыть о главном?*

Мне нравится принцип валеологии — не заставлять ребенка заниматься физкультурой, насылая бесконечными и бессмысленными для ученика упражнениями, а объяснить ценность собственного здоровья и пути его сохранения. Так и в духовном воспитании важно дать ученику понять, почувствовать ценность этой трудной работы над собой. И не пассивная, не равнодушная Церковь нам нужна!

9. Цель воспитания в свете православия есть помощь детям в освобождении их от власти греха через благодатное восполнение, находимое в Церкви, помощь в раскрытии образа Божия. Иначе это может быть сформулировано как раскрытие пути вечной жизни, как приобщение к вечной жизни в жизни эмпирической. Правильное учение о соотношении духовного и эмпирического состава человека устанавливает существенное значение эмпирического развития, но предохраняет от ошибки, видящей в эмпирическом развитии силу, создающую духовную жизнь. Духовная жизнь нуждается в эмпирическом развитии, как опосредствующем начале, но она не развивается из эмпирической сферы. Это, с одной стороны, утверждает существенность и подлинную ценность эмпирического развития, а с другой стороны, смысл последнего истолковывает в линиях опосредствования, в линиях инструментального его значения для правильного воспитания личности.

10. Оправданность, законность и существенная ценность эмпирического развития, понятого как начало опосредствования духовной жизни на путях ее укрепления в Боге и освобождения от исконной раздвоенности в духовной стороне, ведет к уяснению того, что значит развитие эмпирической личности в ребенке, каков его

смысл, какова его функция. Это развитие, осмысляемое в свете учения о духовном начале, иерархически связывающем все в человеке, должно служить цели спасения личности через освящение и преображение эмпирического естества.

11. Принцип всецелой «личности» в человеке позволяет формулировать задачу воспитания ребенка как раскрытие его личности — но не в линиях так называемого «гармонического» развития естества, а в линиях внутренней иерархичности в человеке. В человеке не только все личностно, но и личность живет «всем» — оттого нельзя развитие личности оторвать от физической, психической, социальной ее жизни. Нужно только помнить иерархическую взаимосвязанность всех этих сторон в личности, их инструментальное значение в развитии основного начала в личности — духовной жизни.

12. Физическое воспитание не только «оправдано», но и необходимо; даже больше — оно «связано», как устройство жизни тела. Этот принцип дает основание для правильного понимания проблем физического воспитания, в частности устанавливает значение, границы спорта и иных форм физического воспитания.

13. Психическое развитие должно быть свободно от порождения тех тяжелых конфликтов, под бременем которых так страдает современный человек. Здесь с особенной силой выступает проблема воспитания дара свободы; послушание авторитету, могущее при правильном истолковании последнего быть проводником ду-

NB *Представление о дисциплине у многих педагогов разное. Видимо, от разной трактовки смысла самого понятия. Для одних дисциплина — это мертвая тишина и застывший класс со строгим не улыбочивым педагогом, когда поворот направо, налево расценивается как попытка оскорбить преподавателя неуважением. Для других — горящие глаза учителя, который ведет детей за собой, обсуждение проблем, поиск, дискуссия на уроке и даже игра считаются делом полезным. Дисциплина — это когда дети идут за тобой, когда ты становишься для них примером.*

12-летний мальчик поднимает руку и говорит, что вчера вечером, размышляя о появлении восточных славян, вывел свою теорию. И дальше у карты идет буквально «защита докторской диссертации». Полет фантазии, творчество и сотворчество на уроке — вот что такое, на мой взгляд, настоящая дисциплина!

ховного здоровья, при его неправильном истолковании лишь усугубляет трагическую раздвоенность в человеке.

14. Развитие «характера», как совокупности сил творческого и социально осуществимого действия, как психофизической крепости, самообладания и жизненного творчества, — имеет, как и все в эмпирических задачах воспитания, инструментальное значение. Понятое как самодовлеющая задача, оно не только поверхностно понимает драму человеческой жизни, но часто лишь укрепляет духовную неустроенность человека, поставляя на место жизни в Боге, как главного содержания бытия, близорукое и утилитарно понятое, а потому и двусмысленные цели жизни.

15. В свете этого и вся проблема дисциплины в воспитании должна быть связана с учением об опосредствующей функции «поведения» и всей эмпирической жизни во внутреннем развитии человека. Существенный смысл «дисциплины», как частного выражения того, что нам дано «вести» детей и «помогать» им, заключается в развитии дара свободы, в постепенном «освобождении» духовных сил ребенка от плена случайным, поверхностным его порывам. Животворной в отношении к развитию дара свободы дисциплина может быть только в том случае, если она определяется «авторитетным» лицом*.

* Учение об авторитете, как его следует конструировать в отличие от католического и протестантского его истолкования, будет дано во 2-й части настоящего труда. (Примеч. В.В.Зеньковского).

16. Проблемы сексуального воспитания получают в воспитании эмпирической личности чрезвычайно серьезное значение. Если неверно видеть в начале пола источник духовной неустроенности человека, если бесспорно, что сублимация энергии пола (до ее превращения в половую энергию) расширяет творческие возможности человека, то все же данные современной психопатологии убеждают в том, что устройство сферы пола имеет особо важное значение для эмпирического и духовного здоровья личности.

17. Социальное воспитание должно быть связано с идеей Церкви как благодатной соборности. Точно так же и национальное воспитание, углубляя и одухотворяя связь личности с родным народом, должно быть связано с идеей сверхнационального единства перед Богом, не могущего быть зачеркнутым никакими историческими конфликтами во взаимоотношениях разных национальностей.

18. Моральное воспитание должно быть построено в линиях мистической морали, какую развивает христианство. Ни мораль благоразумия, ни мораль разума (автономная мораль) не преодолевают начала греховности, ибо не связывают служение добру с преданностью Богу. Подлинная моральная свобода лежит не в организации отвечающего закону добра поведения, а в свободе от самоутверждения, в восстановлении реального единения с Богом. Свобода становится творческой силой, силой спасения лишь при жизни в Боге. Поэтому должна быть отвергнута всякая «магия добрых дел», безличное служение добру во имя самоочищения. Раскаяние и освобождение от греха через таинство покаяния являются истинными проводниками моральной силы и исцеления болезней духа.

19. В духовном созревании огромное, а иногда и совершенно исключительное значение принадлежит эстетической сфере в нас. Использование эстетических сил в целях укрепления духовной жизни тем более важно, что современная жизнь проникнута эстетикой (хотя бы и дурно направленной).

Эстетическое воспитание должно иметь в виду две цели: низшую, служащую задачам «развлечения» и «игры», и высшую, служащую питанию души через приобщение души к красоте. Однако эстетическое вдохновение, преображающая сила прекрасного образа должны быть закреплены «трудом» души, — вне этого эстетическое вдохновение может служить расслаблению души и росту безответственности и особого (эстетически окрашенного) легкомыслия.

Не следует низшую функцию эстетического воспитания подчинять высшей (как и обратно), — они обе нуждаются одна в другой, находя свое место в духовном созревании человека через связь их с религиозной жизнью. Развитие одной низшей функции эстетического воспитания ведет к бесплодному и пустому эстетическому гедонизму, при котором не раскрывается питательная сила эстетического вдохновения, — развитие же од-

ной высшей функции (в этом парадокс эстетического воспитания) ведет к отрыву от живой целостности в человеке и очень легко дает место той эстетической утонченности, которая закрывает связь эстетической сферы с духовными проблемами жизни в целом.

20. Интеллектуальное воспитание, развивая инициативу в уме, творческие силы, способность интуиции, должны развивать и удовлетворять потребность в целостном мировоззрении.

21. В религиозном воспитании основное место должно принадлежать развитию религиозного «вдохновения», живой, свободной и всецелой погруженности души в жизнь Церкви. Участие в литургической жизни Церкви, рост внутренней жизни, чистое искание правды составляют самое сердце религиозного воспитания. Но это развитие духовной жизни невозможно вне вживания религиозного сознания в догматические истины, хранимые Церковью, вне живого приобщения к церковному разуму в его прошлом и настоящем.

Намечая эти принципы воспитания в духе христианской антропологии, как ее истолковывает православное сознание, мы даем надлежащее истолкование самому делу воспитания. В воспитании мы «ведем» дитя, «помагаем» ему достичь такой силы личности, при которой оно достаточно овладевает тайной свободы в себе: воспитание плодотворно лишь в той мере, в какой оно обращено к духовной жизни, пронизано верой в силу Божию, в человеке светящую как образ Божий, способно зажечь детскую душу любовью к добру и правде. Смысл воспитания в том, чтобы уяснить путь спасения, связать детскую душу с Церковью и напитать ее дарами свыше, живущими в Церкви. Связать проблему воспитания с темой спасения и значит уяснить себе смысл воспитания. <...>

НАША ЭПОХА

Настоящий этюд посвящен анализу современной культуры, раскрытию тех глубоких, частью уже неразрешимых и во всяком случае трагических конфликтов, которыми насыщена наша эпоха. Теперь уже ясно, что эти конфликты вовсе не являются временными или случайными, как бесспорно и то, что ужасы двух мировых войн, неслыханный террор советской власти и незабываемые неистовства нац.-социалистического режима в Германии стоят в какой-то страшной связи с тем духовным разложением, которое так характерно для всей нашей эпохи. Весь мир проходит ныне через период глубокой варваризации, несмотря на все блестящие завоевания науки и техники, на бесспорные сдвиги в устройении социальных условий жизни. Наша эпоха больна столь глубокой болезнью, что эта болезнь кажется уже неизлечимой: во всяком случае, наша эпоха дошла ныне до своего «естественного» конца, исчерпала все свои духовные силы. Правда, творчество еще не ушло из современности, в ней есть еще много динамизма — постоянно возникают новые планы, расцветают новые утопии, но из тупика, в который зашла эпоха, выхода по существу нет. Спасение может быть только в одном: в радикальном разрыве с основной неправдой современности — с ее упорной дехристианизацией.

Нам не дано знать, как сложится дальше мировая история, и поэтому нечего и гадать об этом. Но мы можем, мы должны уяснить себе, в чем заключается основная болезнь нашей эпохи, чтобы, зная это, искать новых путей жизни. Эти пути жизни могут раскрыться нам лишь на основе безбоязненного самоуяснения, — и в этом порядке автор и предлагает свои размышления.

Наши анализы не определяются нарочитым противопоставлением христианского Запада и христианского Востока, — но они все же исходят из тех созерцаний, которые подсказаны православным сознанием, исходят из его императивов и интуиций, — из того живого церковного предания, в свете которого мы, православные, должны подходить к проблемам нашего времени.

I.

Часто думают, что наиболее характерной чертой нашей эпохи, во всяком случае последнего столетия, является острота и напряженность социальной жизни, почти непрерывно пребывающей в

состоянии того или иного, частного или общего кризиса. Это, конечно, зерно в известной степени, но односторонне, — за неустроенностью в социальной сфере часто не замечают более общей неустроенности жизни во всех ее сферах. Особенно важно задуматься над резким контрастом между изумительным богатством нашей эпохи (в разных сферах) и той духовной растерянностью, которая присуща современному человеку. Если богата и ярка культура нашего времени, если поразителен размах ее творческих движений, то современный человек, наоборот, слаб, растерян, как бы придавлен всей сложной жизнью нашей эпохи, вообще он ниже современной культуры. Невольно возникает мысль, что современная культура так развилась, что она уже живет своей собственной жизнью, мало зависит от людей, ее создающих. Она как бы движется ныне своей собственной диалектикой — независимо от того, насколько ею владеет современный человек, — если он ее придавлен, если раздробляется в нем его дух, то это не останавливает самого движения культуры. Еще Достоевский когда-то (в «Дневнике Писателя» за 1877 г.) высказал мысль, что беда современного человечества в том, что «всем дарам эпохи не хватает гения, чтобы управлять этим богатством». Но какой гений мог бы вместить ныне всю полноту и многообразие современной культуры и овладеть ее «дарами»? Она так многообразна и сложна, что это одно является препятствием для того, чтобы «управить этим богатством», — но еще важнее другая сторона дела. В нашей культуре нет единства, ее отдельные сферы не просто оторвались одна от другой, но и по существу они ничем не связаны между собой — кроме только того, что субъектом всех этих отдельных сфер является один и тот же человек, которому формально они принадлежат. «Обладание» культурой именно потому и является неизбежно «частичным» — и сама гениальность, как сила творчества, подчинена ныне этому закону «частичности». Как некое целое, культура нашего времени становится все более независимой от человека, отрывается от него, движется своими собственными силами. Тот, кто является полновластным хозяином в одной области, подлинным творцом в ней — ничтожен, слаб, ничего не понимает в других областях.

Именно это и является источником все возрастающего раздробления человеческого духа, его растерянности и неустроенности. И если даже признать, что обособление отдельных сфер культуры является просто признаком ее зрелости, — то от этого не легче, ибо этим только сильнее обнажается отсутствие сейчас единой силы в человеческом духе. Нужно ли, однако, доказывать, что такой силой, «собирающей» воедино различные сферы духа, может быть только религиозная вера? И конечно, дело здесь не в самой психологии веры, а в том, к чему она обращена (в ее «интенции», говоря современным философским языком): начало единства лежит, действительно, не в наших переживаниях, а в Боге, как Абсолюте, как источнике всякого многообразия. Обращенность к Богу, как к Абсолюту, подымает религиозное

В Уже на протяжении ряда лет остро стоит вопрос о реорганизации современного российского образования. Духовное возрождение России — как много сегодня говорят об этом на разном уровне! Коммунистические постулаты отвергнуты, что мы примем на смену? По мнению В. В. Зеньковского, православные идеалы помогут объединить русскую сохранить и преумножить нашу национальную культуру и подняться к высотам благодатной духовной культуры. И школа, безусловно, действенный и решающий институт преобразования общества. Именно она реально может воспитать не автономную, самодостаточную личность, а целостного, преодолевающего свое внутреннее зло добром человека, живущего в гармонии с миром, в согласии с собой и Богом.

Есть тысячелетний опыт духовной культуры — православие. Именно оно наиболее подходит нашему менталитету и способно помочь в возрождении многоотрадальной родины, воспитав новое поколение россиян.

Педагогика должна сочетать научную объективность с уважением к духовной отечественной культуре. В этом еще одна особенность педагогического поиска В. В. Зеньковского. И одно будет помогать другому. Воспитание личности — как обработка алмаза, каждый бриллиант неповторим. В педагогике это поможет

сознание над всем нашим психическим миром и сообщает вере силу «собрания» воедино всех движений духа.

Но как раз судьба веры в наши дни безмерно печальна. Конечно, нельзя сказать, что вера совсем угасла в современном (христианском) человечестве, — не будем впадать в тот соблазн, в какой в свое время впал пророк Илия, смутившийся видимым нечестием Израиля. Нет, подлинной, живой веры много еще в мире, может быть, сейчас, после ужасов двух мировых войн, даже более, чем было раньше, но горе в том, что сама вера почти совсем оторвана от культуры, заслонена от творческой жизни духа, как бы загнана в далекий уголок души и не может явить своей единящей силы. Так называемая «автономия» культуры, т.е. принципиальная ее «свобода» от религиозных верований, ее независимость от веры, от Церкви обрекает веру на бессилие. Вера для творчества культуры стала ненужной, являясь как бы некоей лишь добавочной роскошью, без которой культура может без вреда обойтись и к которой она потеряла интерес. Всему есть простор в культуре, но только не вере — ей отведено в душе человека особое место, откуда ей невозможно прорваться в жизнь. По выражению одного мыслителя (Зиммеля), религиозная жизнь нашего времени может быть «только музыкальной»; этими словами Зиммель хотел подчеркнуть, что религии уже невозможно выразить себя в культуре иначе, как только в неопределенном звучании, невозможно сказаться в содержании культуры. Немудрено, что при таких условиях религиозная жизнь уходит в интимные глубины души, как бы загоняется в «подполье», — и ее спасительная сила, ее творческие вдохновения и благодатная помощь остаются только в пределах самой верующей личности, не меняя этим эпо-

сделать «индивидуальная траектория развития ребенка». И тогда «Я», способное нести лучшее, светлое и чистое в жизнь, станет частью чудесного созвездия «Мы».

В потере Бога, в утрате интереса к духовной жизни Василий Васильевич усматривал причины кризиса педагогики и гуманистической культуры в целом.

Нельзя не согласиться и с мыслью о «варваризации» массовой культуры, но, думаю, и в то время и сейчас остается надежда на здоровые силы общества, на возможность возрождения. Сам автор — тому наглядное свидетельство.

хи, не исцеляя ее болезни, ее неправды. Поэтому не будет никакого преувеличения сказать, что эпоха наша — безрелигиозна и внерелигиозна. Этим вовсе не отвергается факт религиозного возрождения всюду, — только слабые ростки этого возрождения так еще закрыты «плевелами», что, по притче Господней, им надо расти параллельно с «пшеницей», хотя опасность заглохания пшеницы плевелами ясна. Согласно притче, лишь в «конце» дано будет отделить одно от другого, но конец «века сего», если еще не наступил, то совсем ведь близок, — и если за нашей блестящей, но замучившей человеческую душу эпохой наступит «новый эон», то ему не должно ли предшествовать решительное отделение пшеницы от плевел?

II.

Самый роковой и больной факт нашей эпохи — это принцип «нейтральности» культуры, в ее существенной независимости от веры, от Церкви. Эта принципиальная позиция не есть только теоретическое убеждение — она давно перешла в самые истоки творческих движений, стала «само собой разумеющейся» истиной, входящей в плоть и кровь, в сознание и подсознание современных людей. Весь роковой смысл идеи «нейтральности» культуры заключается в настойчивом проведении принципа, что культура, как совокупность творческих движений в человечестве, никак не связана с миром религиозным. Наука и философия исследуют уже давно — и с явным как будто успехом — тайны бытия, не считаясь с религиозными верованиями, т.е. подходя к изучению мира так, словно Бога нет, словно бытие объяснимо само из себя. Для современного сознания идея Божества стала «ненужной», она ничего не приоткрывает в бытии, а скорее его затуманивает для нашей мысли. Общественные проблемы, политические и социальные вопросы, мораль и педагогика — все это исходит лишь из изучения свойств человека, его «естества», его потребностей и не вводит в свой анализ религиозный момент. Даже искусство, хотя и не перестало брать свои сюжеты из религиозной сферы, усиленно стремится быть возможно более земным, «реалистичным». Есть ли ныне вообще какая-нибудь сфера культурного творчества, которая хотела бы опереться на христианское вероучение, на Церковь? Отдельные ученые, писатели, музыканты могут лично быть глубоко религиозными, хранить связь с Церковью или возвращаться к ней, но этот личный процесс, даю-

ший порой примеры высокого благочестия и подлинной устремленности духа «горё», характерен для их личности, а не для их творчества. Отдельные попытки связать творчество с Церковью, с ее благодатными силами остаются изолированными и невлиятельными. От эстетики быта и перестройки социальных отношений до самых высших форм научного, философского, художественного творчества все виды культурной активности стали религиозно «нейтральными», «независимыми», «автономными». Да теперь никто уже и не защищает принципа «автономии» — его просто осуществляют, им просто живут. Христианская история, т.е. история христианских народов, не сознается уже как восхождение к Царству Божию, как путь спасения мира, не является для нас опытом воплощения в жизнь принципов христианства, — она стала просто «естественной» историей народов, хотя и не утерявших связи с Церковью, но и не занятых поставлением Церкви в основу жизни.

Это и есть основная болезнь века, болезнь нашей эпохи, — и с каждым столетием пути творчества становились и становятся все более отделенными от веры христианской, от Церкви. Болезнь становится все более острой, захватывает все глубже народные души, — и часто может казаться, что идти другими путями история уже не может, что было бы наивно ожидать серьезного перелома в движении истории. <...>

III.

Мифология была характерным явлением в языческой, дохристианской истории, — она была попыткой религиозного сознания, не имевшего откровения, проникнуть в тайну бытия, приблизиться к тому «Неведомому Богу», Которого чувствовало язычество, хотя и не умело Его понять. Мифологии древнего мира не были поэтому проявлением простого поэтического вдохновения, — они вырастали из религиозного раздумья, из мистериальных переживаний («мифы — одяние мистерии», по выражению одного исследователя), были насыщены религиозным содержанием. Поэтому в них была не только поэтическая, но и религиозная прозорливость, что помогало душе уходить «ввысь», приближаться к запредельной Реальности. Хотя язычество не знало откровения, т.е. прямого вхождения Божества в наше бытие, но оно все же жило тем светом, который Христос дает «всем приходящим в мир» (Ио. 1, 9), — светом, который входил и в ум («естественный свет разума»), и в сердце («совесть»), как «закон, вписанный в сердце». Если же обратиться к тому, что можно назвать мифами нашего времени, то, конечно, они, по своей структуре и своему смыслу, имеют совсем иной характер. Это тоже комплексы идей, верований, чувств, но они не облекаются в форму образов и потому поэтически пусты и бесцветны. Это некоторые «схемы», если угодно, но схемы, построенные по законам эмоционального мышления — они отвечают запросам чувств в первую очередь и именно потому они могучи по своей

действенности. Таких «мифов» сейчас очень много (причины этого лежат в условиях современной социальной жизни), но особое значение и особая «магическая» сила присуща тем мифологемам, которые являются выражением религиозных ожиданий, религиозных переживаний. Достаточно указать на особое распространение (с конца XVII в.) всякого рода утопий, которые в той или иной форме мифологически используют евангельское благовестие о Царстве Божиим. Веяние «духа утопизма» проникает постепенно во все сферы творчества, — это, конечно, связано с другими аналогичными процессами в культуре, т.е. с теми искажениями, переделками евангельского благовестия, которыми заполнена наша эпоха.

Но не только утопические построения, а и другие мифологемы, вырастающие из религиозных ожиданий и чувств, ныне призваны заместить работу подлинной религиозной мысли. Таково их противоречивое задание — быть, с одной стороны, выражением религиозных переживаний, а с другой стороны — не давать духу нашему восходить к запредельной Реальности. Некий замысел «имманентной религиозности» (достигший своего законченного выражения только в XIX в. у Фейербаха и через него получивший позже широкое распространение) сначала смутно, а потом все с большей определенностью предносится разным вождям духовной жизни — и вся история духовной жизни Европы за последние три века состоит в оформлении и осмыслении этой «имманентной религиозности» в ее разных формах. Мистики, философы, поэты — все несли свою лепту на создание и оформление этого парадоксального, по существу антирелигиозного задания, суть которого действительно заключалась в том, чтобы ответить на религиозные запросы души, успокоить религиозную тревогу с помощью внерелигиозных идей, внерелигиозных интуиций, т.е. останавливая всю работу разума на том, что «по сю сторону», что не выводит нас из имманентного нам мира, не уводит в безбрежные дали Абсолюта.

Основной стиль нашей эпохи создан прежде всего тем, что принесла наука, в чем нашел себя наш разум, — здесь совершилось основное «падение», основная измена Христу. Это произошло, конечно, не сразу, удалось душе не легко, но когда в основном надломилось сознание, все стало развиваться с какой-то роковой силой. Необычайные успехи науки в последние столетия, блестящее развитие техники на основе научных достижений — все это покоряет людей нашей эпохи. При этом научное знание импонирует не одним богатством изученных материалов, не одним обилием идей, широких обобщений — еще больше оно импонирует тем чувством мощи, той уверенностью в себе, тем сознанием подлинной зрелости ума, которые от науки, от ученых излучаются на всех и живут во всей эпохе, как таковой. Ни время, ни пространство уже не ограничивают творчества людей, не укрывают от него тайны бытия, — но все становится постепенно подвластно нашему разуму. И, конечно, все сознают, что успехи знания не есть простая историческая удача или случайность — что разум в самом деле все больше покоряет че-

довеку стихии природы, обнажает скрытые в природе силы (радиоактивность), проникает в тончайшую структуру реальности (расщепление атома), — тут есть от чего закружиться голове. С помощью телеграфа, телефона, радиопередач человек преодолевает массивную преграду пространства, — а в записи (фонограммах) речи и музыки, в снимках синема, в телевещании преодолевается время: то, что происходило вчера, месяц, год тому назад, встает сегодня, как живое, перед нами. Много ли тайн еще осталось у природы? Чем еще не владеет, не распоряжается человек? Разве нельзя надеяться, что будут побеждены самые страшные болезни, ослаблено значение одряхления? Быть может, близок даже момент, говорят нам, когда станут возможными межпланетные сообщения?

Но как раз это торжество знания, эта уверенность в себе современного человека и сознание его власти над слепыми процессами природы, — все это и прикрепляет сознание человека к видимому и осязаемому бытию. Самая беспредельность в развитии науки, необычайные технические достижения, из этого вытекающие, делают как бы уже ненужными всякие устремления к запредельной реальности и как бы даже упраздняют ее. Ведь то, что сегодня непостижимо, что выходит за пределы порядка природы, не окажется ли завтра доступным для научного анализа? Все трансцендентное не переходит ли постепенно в имманентное, и сама идея «абсолютного начала» не превращается ли этим в простую категорию нашего ума, т.е. не есть ли определенная установка нашего ума, а не что-то объективное, стоящее над нами?

Для нашей «секулярной» эпохи это все очень характерно — она живет миром, как он нам дан, и в этом упоении миром она занята больше всего тем, чтобы в нем лучше и удобнее устроиться: развитие науки и техники не только идет навстречу этому, но своеобразно обосновывает и укрепляет эту черту нашей эпохи. Беда только в том, что если ум наш прикрепляет нас к земле, то сердце все же по-прежнему тянется к небу; если развитие науки создает уверенность в себе, чувство власти над «слепой» природой, то в сердце живет трепет перед Вечностью, перед брэнностью всего земного, сердцу нужно бессмертие, вечная жизнь. Сердцу нужен Бог, как Любовь и Правда, нужно Царство Божие, — а все то, что может дать наука и техника, не приближает нас ни к Богу, ни к Царству Божию. Пути науки и техники, с одной стороны, и пути Церкви, с другой стороны, совсем как будто расходятся — и чем дальше, тем больше.

Да, этим живет наша эпоха, и горе ее в том, что в ней разъединены знание и вера, научное исследование и искание Бога. Для многих, кто сознает всю трагичность этого положения, это представляется просто выражением подлинной реальности, которая, наконец, предстает во всей своей обнаженности, в своей глубокой трагичности. «Несчастье наше в том», восклицает один из самых упрямых безбожников нашего времени, — «что Бога действительно нет». Такова типичная установка духа у многих, очень многих людей.

Но как же могло случиться такое потемнение разума? Почему и как наш разум перестал жить тем светом, который в изобилии излился на землю с пришествием Христа? Чтобы понять истоки современной трагедии духа, в этом необходимо разобраться возможно более тщательно.

IV.

Уже в раннем христианстве было ясное сознание того, что свет, излившийся в мир с пришествием Христа, «обновляет наш ум» (Римл. 12, 2). Это внутреннее действие Христовой правды состояло в том «освящении истиной», о котором Господь говорил в своей прощальной беседе (Иоан. 17,19); служение истине, искание истины и есть подлинно христианский путь. Иначе говоря, путь, который открыл Христос миру для его спасения, должен всегда сиять нам, как истина — всецелая и единственная. Через просветление и преобразование нашего внутреннего существа мы можем впервые подниматься над нашим «естественным» разумом, который Апостол характеризует как «плотский» (Колос. 2,18), впервые может подниматься над «людьми поврежденного ума» (1 Том. 6,5).

Эти заветы раннего христианства определяют его отношение ко всей культуре, ко всем сферам творчества, — и прежде всего это сказалось в отношении к античной культуре, которая ко времени христианства была еще живой и творческой. Великие учителя Церкви — св. Василий Великий, Григорий Богослов, Григорий Нисский, которым так обязана Церковь в точности догматических формулировок, широко пользовались наследием античной культуры. В своих писаниях они проложили поэтому путь для христианской рецепции учений, выросших вне христианства, — и это было не просто очень важным, но, можно сказать, решающим для установления путей мысли и знания на почве христианства. Великие учителя Церкви свободно и смело брали из античной культуры то, что открывалось им, как истина: это была не «цензура», не внешнее приспособление античных идей к христианскому учению, а их просветление. Самым замечательным примером христианской рецепции античных идей может служить платонизм св. Отцов, — то, как они использовали его при утверждении догмата о Св. Троице. Тайнственная истина о Троице, освещенная диалектикой идей (по Платону), сама стала источником света и раскрыла подлинный и объективный смысл того, что в античном сознании раскрывалось как некая человеческая мысль.

Этот путь — переработки исследований «естественного ума» в свете Христовом — путь трудный и узкий, и надо прямо сказать: он скоро был подменен (на Западе) иным — простым разграничением сфер «естественного знания» и веры. Вместо «христианской рецепции» данных науки и философии получился фактически отказ от «обновления ума», которое завещал ап. Павел; бла-

годаря этому решению, убийственному для развития науки в свете Христовом, получился мнимый «мир» между знанием и верой. Верующее сознание в сущности отступает здесь перед «естественным разумом», — не побеждает, не преодолевает его ограниченность, а покорно склоняется перед ней. Именно так и развилась на этой почве идея «автономии» естественного разума, из чего позже выросла и вся система «нейтральной» культуры со всеми гибельными последствиями этого.

Чтобы надлежаще разобраться в этом, мы должны немного углубиться в историю того, как случилось это роковое «отступление» верующего разума перед разумом «естественным», — иначе нам не распутать этой тончайшей, ныне уже затвердевшей паутины.

Все это случилось на Западе. Пути христианской рецепции античной культуры затуманились уже у блаж. Августина с его радикальным разграничением двух «градов»*, а затем и просто забылись. А когда семена, посеянные античной культурой, попали на почву арабской, а позже еврейской философии средних веков, когда они взошли там чрезвычайно богато и даже пышно, то эта внешнехристианская переработка античных идей проникла на христианский Запад и оказала огромное влияние на него. В XII—XIII веках Запад живет уже очень интенсивно научными интересами, у него разгорается пафос научного знания: но, увы, из античного наследия особенно ценными для христианского Запада оказались научно-философские построения одного только Аристотеля. И христианский Восток высоко чтит Аристотеля, но в вопросе о соотношении рассудочного знания и озарений о высшем мире Восток следовал всегда Платону. Поэтому здесь влияние Аристотеля корректировалось влиянием Платона, — и только одно надо поставить Востоку в упрек — слабое развитие научно-философского творчества. Творческая энергия вся словно ушла в чисто богословские исследования (не надо забывать, что всю труднейшую работу по выработке догматов вынес на себе Восток), и для изучения космоса и человека уже как будто не было достаточно интереса и силы. Но очень важно иметь в виду одно обстоятельство, в высшей степени благоприятное здесь для широкой свободы научных исследований, — то, что на Востоке никогда не было, нет и ныне, тенденций к выработке обязательного для верующих истолкования космоса и человека: дух свободы никогда не угасал на Востоке.

Все сложилось иначе на Западе. И он долго предоставлял достаточно свободу в научной и философской области, но когда, начиная с XII века, стали проникать на Запад подлинные сочинения Аристотеля (в латинских переводах) и влияние Аристотеля возросло в необычайной степени, так что задача христианской

* Для блаж. Августина даже добродетели язычников казались «блестящими пороками». Как это было чуждо раннему христианству, которое признавало, что «во всяком народе поступающие по правде приятны Богу» (Деян. 10, 35)! (Примеч. В.В.Зеньковского).

рецепции его стала уже неотложной, то тут Запад не справился с этой задачей. С этого именно времени и начинается роковое отступление от основ христианской космологии, — развивается и зреет тот стиль научности, тот подход к научным исследованиям, который привел позже к отмеченной уже «автономии» науки, т.е. оторвал ее от живой связи с христианскими началами.

Чтобы понять этот процесс, исторически очень сложный и запутанный, надо принять во внимание, что первоначальное усвоение Аристотеля (особенно у арабских философов) безбоязненно следовало за его учением о безначальности мира, в силу чего понятие творения просто выпадало*. Когда же это увлечение Аристотелем на Западе приняло чрезвычайные размеры, то церковная власть, не зная, как быть, сначала просто запрещала преподавание его космологии. Все же перед западной церковью вопрос о христианской рецепции, т.е. о христианской переработке учений Аристотеля, встал со всей силой с этого времени, и уже Альберт Великий проделал огромную работу в этом направлении. Но решающее значение в этом отношении принадлежит св. Фоме Аквинату, у которого вообще был исключительный дар систематизации. Оставляя в стороне чистое богословие, как оно было развито Фомой Аквинатом (и в чем система Аристотеля лишь в немногих пунктах была для него важна), обращаясь лишь к вопросам космологии и антропологии у Фомы Аквината, мы должны признать, что он не только не справился с задачей христианской рецепции Аристотеля (что, впрочем, в этой области и невозможно!), но оказался в плену его мысли, чем чрезвычайно повредил церковной мысли Запада. Если в вопросе индивидуального бессмертия (здесь учение Аристотеля, как известно, двусмысленно и до Фомы Аквината часто толковалось в смысле отрицания индивидуального бессмертия) Фома Аквинат был христиански безупречен, то как раз в решающем пункте христианской метафизики, в вопросе о творении мира или его безначальности, Фома Аквинат не смог выявить христианской позиции. Правда, он без колебаний принимает идею творения мира в порядке веры, но в порядке рационального анализа бытия он неожиданно признал, что философски невозможно (!) отвергнуть учение о безначальности мира. Иначе говоря — Фома Аквинат не смог философски использовать и осмыслить основоположную в христианской метафизике идею творения мира — и отступил перед «естественным разумом», вершину которого он видел как раз в Аристотеле. Это была поспешная, ни богословски, ни философски не оправдываемая капитуляция верующего разума перед разумом «естественным» (каким он представлялся Фоме Аквинату), — что и было зачатком того принципиального разграничения между областью веры и областью знания, которое легло в основу всей так называемой «нейтральной» культуры, строящейся в линиях «естественного», а не просветленного

* Напомним, что у Платона есть учение о творении мира (Демииургом), развитое в диалоге «Тимей». (Примеч. В.В.Зеньковского).

светом Христовым сознания. Утверждение Аквината о невозможности философски отвергнуть учение о безначальности мира, при одновременном признании тварности мира в порядке веры, означает ведь, что для него естественный разум как бы замкнут в себе и является непроницаемым для того света, который струится в душу через веру. Это не было просто выражением личного бессилия у Фомы Аквината, а превратилось в принципиальное признание законченности в себе естественного разума, в утверждение принципа независимости его от веры. Фома Аквинат не только на многие столетия спутал здесь богословское исследование (чтобы убедиться в этом, необходимо ознакомиться с тем, что случилось с идеей творения в неотомизме, — особенно характерна здесь книга Sertillanges, одного из виднейших неотомистов — под заглавием «L'idée de la création et ses retentissements philosophiques»), — но от него исторически надо вести все то направление новейшего рационализма, первым ярким представителем которого был Декарт.

Вот почему неодинакова оказалась на Востоке и на Западе христианская рецепция античной философии и науки. Конечно, было на Западе и много другого, — достаточно вспомнить современника Фомы Аквината — Бонавентуру, который под влиянием блаж. Августина склонялся к платонизму, но не Бонавентура имел влияние на основные течения церковной мысли на Западе, а именно Фома Аквинат. Благодаря ему на Западе возобладали и в философии, и в научных изысканиях мотивы, чуждые христианству, — можно сказать, христианство в этой области как бы отступило перед «естественным разумом». Нечего поэтому удивляться тому, что и философия и наука пошли на Западе путем, трудно соединимым с христианством; близорукий, односторонний рационализм, принципиально отвергающий для себя свет Откровения, скоро перешел к отвержению и чуда. Уже в XVII в. Ньютон, создатель системы механики, защищает деизм, отвергающий всякое участие Бога в жизни мира, — и чем дальше, тем резче стало звучать и в философии и в науке принципиальное неприятие идеи об участии Бога в жизни мира, неприятие чуда, чем, конечно, по существу уже отвергалось религиозное понимание мира. Отвержение чуда стало постепенно своего рода научной аксиомой — и нередко в научной аргументации против какой-либо теории ссылаются и ныне на то, что «иначе пришлось бы признать возможность чуда». Заметим тут же, что научный эмпиризм принципиально не отвергает чуда, для него это вопрос факта, а не принципа, — но элементы рационализма (особенно после Декарта), притом рационализма догматического (т.е. не критического), до сих пор имеют огромное влияние в науке.

V.

Теперь нам более понятно, почему развитие научной жизни на Западе пошло путем, уводящим мысль от религиозных идей, — по-

№ Думаю, не случайно даже Моральный кодекс строителя коммунизма похож на заповеди Божьи, как и призывы к страданию, к самоотверженности ради «светлого будущего». И, наконец, создание богов-вождей. А как умело играли на струнах энтузиазма! Не попытка ли это подменить необходимую душе веру марксистско-ленинскими идеалами, а воспламененность духа в общей духовной жизни, искру Божью, горящую во многих наших согражданах, использовать в интересах власти?

Как научиться понимать сердцем, что все мы «братья во Христе», как возлюбить ближнего своего, когда мы не любим Бога и себя? Люди каждый день убивают друг друга, матери бросают своих детей (сиротство в нашей стране ограмная проблема), дети обрекают на одинокую старость своих родителей. Замкнутый круг?

Наша жизнь так коротка и незащищена... От младенца до старца нам всем не хватает добра, милосердия. И долг школы делать все возможное, чтобы нести людям свет.

Хочется верить, что, при всем многообразии жизни человеческого сообщества, мы на пути к Храму. И следующее тысячелетие откроет миру свет правды и добра, а не ужас темного мрака войн и беззакония.

нято и то, что в ответ на религиозные запросы души, которых ничто не могло окончательно затушить, научно-философская мысль неизбежно пыталась, давая свои ответы, отбросить христианское учение о мире и человеке. Но что же получилось в итоге? Характерным явлением новейшего сознания, донные еще живым и сильным, надо считать т.наз. сциентизм (от лат. слова scientia — знание), который не есть простое принятие и признание добытых наукой положений, а есть вера в науку — вера страстная, горячая и нетерпимая — со всеми особенностями сектантства, т.е. фанатическая, не допускающая ни возражений, ни тем более сомнений. Конечно, предметом веры являются не факты сами по себе — они в этом и не нуждаются, а те широкие обобщения, которые строятся над фактами, те заманчивые перспективы, которые будто бы открыты наукой. Но наука, полнинная и точная, всегда скромна, вовсе не претендует на то, что ей доступны все тайны бытия: на это претендуют такие построения, как материализм, позитивизм, эволюционизм и т.д. Но надо очень ясно сознать различие между наукой в точном смысле этого слова — и этими построениями, которые порождены вовсе не наукой, которая в них и неповинна — они порождаются вневенучными мотивами, в частности запросами религиозного порядка, — ибо там, где выдвигают какой-либо абсолютный принцип, там мы имеем дело уже с религией. В этом смысле даже последовательный материализм есть некое «вероучение», ибо материя в нем трактуется как нечто абсолютное. Лопатин был прав, когда указывал на то, что материализм обосновывает свое учение не на изучении материи, — он всецело основан на вере в материю, т.е. на усвоении ей того абсолютного значения, которого

она никогда не может иметь. Это есть типичное абсолютирование текучего, относительного бытия, — совершенно не связанное

ни с какими фактами, наблюдениями природы. Смысл такого рода абсолютирования относительного бытия будет, однако, для нас более прозрачным, если мы обратим внимание на то, что оно становится на место религиозного восприятия мира.

Конечно, наука не может быть иной, как только свободной, и она вправе выдвигать любые обобщения, гипотезы, которые ей нужны. В известном смысле она вправе обращаться, по ядовитому выражению известного историка материализма Фр. Ланге, в «поэзию понятий», в своеобразную игру ума. Но ничто так не выдает подлинный смысл, истинную задачу в наше время многих из этих обобщений, как то, что они очень быстро обращаются в оружие против религиозного истолкования мира и человека. Им начинают верить, как можно верить только Откровению свыше, поклоняются, как если бы они были абсолютной истиной, т.е. придают им значение, которое можно усваивать только религиозным верованиям. Вот эта новая функция гипотез и «научно-философского мировоззрения» и образует из них некую мифологию, призванную в сущности заменить религиозное восприятие мира. Это религиозное преклонение перед «научностью», перед «научно-философским мировоззрением» есть чистое «суеверие научности, истинное testimonium нашей духовной раupertatis, нашего духовного оскудения, — и Паскаль, пришедший после пережитого им религиозного кризиса к отчетливому сознанию разнородности религиозного и научного подхода к бытию, все же остался одиноким и в истории науки, и в истории философии. Основное направление научной и философской жизни за последние века сознательно или бессознательно, явно или тайно идет именно к тому, чтобы заменить религиозное понимание бытия иным, основанным будто бы на «точных данных», а на самом деле являющимся просто вольным построением, имеющим в виду «освободить сознание» людей от религиозных идей. <...>

Мифологический туман, обволакивающий построения «научно-философского мировоззрения», закрывает от современных близоруких людей всю бесконечную сферу запредельного и непостижимого; вокруг науки стала давно уже слагаться неподходящая ей религиозная установка, стала слагаться «новая вера» — страстная и горячая. Такое абсолютирование научных построений, которые к тому же очень часто живут недолгой жизнью и довольно быстро сменяются одни другими, извращает самую природу знания, которое не может никогда достигнуть знания абсолютного бытия, которое не может идти дальше «феноменального поля», по удачному выражению одного из представителей экзистенциальной школы.

Мы должны понять, что мифологический туман, обволакивающий научные и философские построения, есть чистая продукция религиозных сил души, рвущихся к тому, чтобы приобщиться к Абсолютному Началу, и не могущих найти этого при вытеснении религиозного миропонимания. Таков основной факт

нашего времени, связанный с абсолютированием нашего разума, с безграничной верой в его естественную мощь. Это и есть та исходная ошибка, которая привела к неверному и незаконному противопоставлению разума вере.

Что можно сказать в ответ на претензии «естественного» нашего разума на «автономию», «самодостоверность» и независимость от света, струящегося через веру? Прежде всего мы должны подчеркнуть ограниченность нашего разума — и это есть самое важное при уяснении взаимоотношений разума и веры. Ограниченность нашего разума многообразна, и нам нужно войти в беглый анализ этого, чтобы распутать узел, который здесь образовался.

Ограниченность нашего разума создается прежде всего тем, что просто нам дано в порядке «фактов», которых мы не можем ни отбросить, ни ослабить. Кстати, тут же отметим значительную неопределенность в самом понятии «факта», которое только на первый взгляд кажется ясным. Еще Гете мудро заметил, что то, что признается «фактом», «наполовину есть теория», т.е. в содержании «фактов» есть много привносимого нами. Отсюда и выросло то искание «чистых факторов» которое, начиная с Авенариуса (с его «Критикой чистого опыта») и кончая феноменологической школой, занято точным разграничением в «фактах» того, что нам действительно «дано», и того, что привносится туда нами.

Но ограниченность разума — не только в том, что нам дано, но и в самой структуре разума, и тут прежде всего надлежит напомнить открытие Кантом антиномий в нашем разуме. Не раз отмечалось уже, что антиномий в нашем уме больше, чем это признавал Кант; есть мыслители, склонные считать антиномичность вообще свойством нашего ума (Флоренский, отчасти Булгаков). Но существование антиномий в разуме — независимо от того, много или мало их — свидетельствует именно об ограниченности нашего ума. Нельзя тут же не вспомнить и о той критике интеллекта, которую развивали Бергсон, Лосский, Шестов. Но еще важнее то, что впервые с чрезвычайной ясностью показал Франк (в книге «Предмет знания»), а именно, что построения разума, хотя они, конечно, относятся к какой-то сфере реальности, но относятся не ко всей реальности — в ее полноте и единстве. Построения разума, действительно, вскрывают перед нами лишь идеальную сферу в бытии, как бы идеальный остов ее: идеальное в бытии не есть ведь построение нашего ума, а есть приобщение нашего ума к сфере идей, наличествующих в конкретном бытии. И как «эмпирическая» действительность не есть вся подлинная реальность, а только «феноменальное поле», так и идеальная сфера не есть еще вся подлинная реальность. Реальность по существу и в полноте стоит за поверхностью фактов, за сферой идей. Подлинная реальность, по удачному выражению Франка, есть «металогическое единство», т.е. единство, которое мы не можем охватить логически силами разума: это есть область «непостижимого» в бытии. Это непостижимое, лежащее в глубине бытия, ко-

нечно, пульсирует в фактах эмпирической действительности: оно частично улавливается и в наших идеях, но в своей целостности оно сверхлогично и улавливается нами лишь интуитивно.

Границы нашего разума связаны, наконец, еще с тем, что сила разума есть функция нашего духа в целом и не может быть отделена от всей жизни духа без того, чтобы не получилось ослабление самого разума. Конечно, в известной степени работа ума не связана, например, с моральной сферой человека — и тот, кто впал в цинизм, насмехается над добром, сознательно аморален, может быть одновременно человеком «острого ума», как принято выражаться. Это, конечно, так, но только до известной степени — ибо разложение одной сферы духовной жизни неизбежно отравляет другие сферы. Сила умственного зрения не исчерпывается одними логическими выкладками и сопоставлениями, — его основная творческая задача заключается, как принято говорить, в «умозрении», т.е. в способности вникать в смысл вещей, овладевать диалектическими соотношениями в сфере идей, за поверхностью явлений открывать их закрытую глубину. Эта «зоркость» ума уже не определяется одной четкостью в логических операциях или ясностью в словесных формулировках, — она дается не сразу в процессе творческой работы, но определяется общей духовной жизнью, всей внутренней воспламененностью нашего духа. Есть всегда в такой работе ума нечто религиозное — в смысле трепетной устремленности к истине, в смысле бескорыстной отдачи себя тайне бытия. Не раз отмечалось людьми науки состояние умственной работы, как своеобразное священнодействие, некая особая «богослужебная» установка духа. И именно в силу этого разыскание истины перестает быть по существу делом одного ума, а есть обращенность всего духовного нашего состава к познанию подлинной реальности.

Эта зависимость работы от общей духовной жизни и есть одно из основных положений христианского учения о познании. Здесь не место развивать это учение, которое к тому же еще не сформулировано в полноте, а дано в истории лишь в фрагментах. Но сейчас нам важно подчеркнуть то положение, которое постоянно развивалось в аскетической литературе — я имею в виду несоединенность в нашем духовном мире «зрения ума» и «зрения сердца». Паскаль, наткнувшись на это в своем внутреннем опыте, принял «естественную» (в нашей подчиненности первородному греху) несоединенность ума и сердца за их принципиальную несоединимость, что уже неверно. Одна из наиболее глубоких формулировок задачи, которую должно нам решать в нашей духовной жизни, как раз и подчеркивает, что мы должны искать единства ума и сердца — этих двух в нашем нынешнем состоянии раздельных источников постижений истины. И даже более: рост ума, если он не сопровождается параллельным ростом внутренних духовных сил, т.е. нашего «сердца», легко может привести к затемнению ума. Если в сердце не то что воцаряется гниение, но даже просто если оно не зреет, не расширяется, а остается неподвижно в некой инфантильности, то

мы часто, видя, не видим, слыша, не слышим. Вспомним, как Христос в беседе с двумя учениками, шедшими в Эммаус, укорил их в «несмысленности и косности» сердца, — и это относится как раз к тому, что «косные» сердца не могут дать простор и ясное выражение средствами ума тому, что уже живет в сердце.

Эта зависимость работы ума от глубины и чистоты духовной жизни таит в себе более широкую и важную истину, которую здесь невозможно развивать, о которой мы можем только упомянуть, — именно то, что истина, доступная нам, исходит от Божественного Логоса — Христа, и следовательно, проводником ее для нас является Церковь, — ей одной и дана всецелая истина в обладание. Индивидуальному разуму дано двигаться в путях размышлений лишь под общим воздействием индивидуальных (трансцендентальных) начал, — поэтому глубоко был прав кн. С.Трубецкой, когда он выдвинул учение о «соборной» природе нашей мысли. Это собственно есть лишь новая формулировка того, что впервые открыл Кант (а до него еще Платон — см. особенно его диалог «Федон»: здесь с поразительной глубиной раскрыто соотношение эмпирического и неэмпирического материала в познании) о том, что процессы знания не всецело индивидуальны, но в существенных своих моментах определяются надиндивидуальными (трансцендентальными) функциями. Но соборная природа нашего мышления может быть до конца понята лишь в терминах Церкви: проводником истины в мире является Церковь, которая и есть истинный субъект трансцендентальных функций в познании. Истина в своей полноте доступна не отдельному сознанию и тем менее коллективу (т.е. не определяется по «большинству голосов»), а доступна нам лишь, когда мы в Церкви и с Церковью. На все века является определяющей та формула, которая была принята на первом соборе еще в апостольские времена: «изволися Духу Святому и нам». Это и есть «синергизм», существенный для онтологии познания — истина открывается людям, когда они живут в Св. Духе.

Не развивая дальше здесь всех этих положений, извлечем, однако, из них один существенный вывод: сила зрения нашего ума не является всегда одной и той же, но зависит в ее глубине и способности охватить суть от всей нашей духовной жизни. Это есть главное, что должно сказать против всякого рационализма: то, что сейчас нам представляется непостижимым, не укладывается в пределы нашей рациональности, то может оказаться в других условиях уже постижимым и рациональным. Величайший пример такого возрастания силы зрения представляет нам история догмата о Св. Троице: с точки зрения близорукой рациональности это было просто неприемлемо (как это особенно примитивно выразил в свое время Лев Толстой в своей «Критике догматического богословия»), но церковное искание истины, искание ее всей Церковью далось в итоге духовного возрастания, и мы как раз зовем великими учителями Церкви тех, кто, живя

глубокой жизнью в Церкви, стали глашатаями истины (Св. Василий Великий, Григорий Богослов, Григорий Нисский).

Ограниченность нашего разума побеждается, таким образом, на путях духовного возрастания, — но как слепому не ясно различие света и тьмы, так и ограниченному разуму недоступно, неместимо то, что может вместить лишь разум просветленный, живущий с Церковью. <...>

VI.

Вера в науку, в силы естественного разума, принцип автономии разума и независимости его от веры, от Церкви — таково первое и основное убеждение, которым живет наша эпоха. Она не только любит науку и гордится ею, но на нее она возлагает и свои главные упования. Но не одним этим жива наша эпоха, не одним этим определяются ее основные черты, — у нее жива и иная потребность — жить идеалом, потребность осмыслить всю активность какой-то высшей задачей. В этом наша эпоха, конечно, связана глубоко с христианством, с благовестием Царства Божия, с его проповедью братства и любви. Но и в этой области наша эпоха не хотела и не хочет признать себя верной Христу: то самое, что отделило искание истины от верности Церкви, то же отделило и моральные искания от Христа и Церкви и вызвало к жизни очень сложный процесс образования «независимой», «автономной», безрелигиозной морали.

Но скажем сначала о том, как христианство мыслит моральную сферу в человеке. Самое важное здесь то, что христианское моральное учение есть учение мистическое, поскольку оно всецело основано на обращенности души к Богу. Это не значит, что христианство не признает моральных движений в человеке вне его отношения ко Христу и Церкви: устами Ап. Павла оно учит, что «дело закона у людей (у всех людей. — В.З.) написано в сердцах, о чем свидетельствует совесть их и мысли их» (Римл. 2, 15). А Ап. Иоанн Богослов пишет в своем первом послании (I Иоан. 4, 20): «не любящий брата своего, которого видит, как может любить Бога, Которого не видит». Все это свидетельствует о признании в христианстве «естественной» основы морали, присущей всем людям. Но истинный смысл, внутреннюю правду этого естественно-го движения к добру впервые раскрывает до конца только христианство в откровении о братстве людей, о нашем богосыновстве, о Царстве Божием. Откровение о братстве людей, засвидетельствованное словами Спасителя о том, что то, что мы делаем «одному из Его меньших братьев, то делаем Ему» (Матф. 25, 40), состоит в этом отождествлении Господом людей с Ним. Во Христе и через Христа мы все братья друг другу, — и наше братство, любовь к людям, как к братьям, есть любовь ко Христу. Только во Христе и можно понять, что люди братья друг другу, — ибо вне этого трудно и любить всех людей, и трудно принимать всех как братьев.

Но то же откровение о нашем братстве друг другу выражено в откровении о нашем богосыновстве, которое тоже осуществляется только во Христе и через Христа. «Тем, кто приняли Христа (как Сына Божия), верующим во имя Его, Он дал власть быть чадами Божиими» (Иоан. 1, 12). Всем людям открыта возможность быть «чадами Божиими», но только во Христе, без Которого никто не может быть «сыном Божиим»; в силу этого наше братство осуществляется не на путях «естественной любви», а на путях богоусыновления. Та «новая заповедь», которую Господь дал своим ученикам, а через них и всему миру: «да любим друг друга», совершенно не вмещается в наше «естество», в нашу природу, которая ограничена в своей способности держать много людей в своем сердце и не реализуется нашими «естественными» страстями (завистью, эгоизмом и т.д.). Лишь жизнь во Христе, в Его Церкви преобразует наше сердце, освобождая его от этих страстей, расширяет его, т.е. дает ему силу любить всех, с кем мы встречаемся. Последний смысл идеи братства уясняется в откровении о Царстве Божием: в этом благовестии, которое является центральным в Евангелии, нам дано глядеть в ту полноту обожения и преображения, которая начинается уже здесь для каждого из нас, но во всей силе и славе явится после второго пришествия Спасителя. В Царстве Божием «нет ни эллина, ни иудея, ни раба, ни свободного», в нем будет райская радость, ибо будет правда и свет, истина и красота, всех обнимающая. В Царстве Божием не будет ни обижающих, ни обижаемых, ни гордых, ни унижаемых, не будет ни зависти, ни ревности, — ибо Царство Божие есть полнота преображения всего космоса. В этом благовестии находит и свое выражение, и свое осмысление та неутолимая жажда бесконечной жизни, которая лежит в основе нашего духовного бытия, — и если в поврежденной грехом природе все «мучится и стонает» (Римл. 8, 22), то в Царстве Божием будет одна бесконечная радость.

Благовестие Царства Божия увенчивает и раскрывает в ее последней основе правду о братстве людей и богосыновстве нашем, ибо Царство Божие есть реальное осуществление и братства и богосыновства. В нашей нынешней жизни Царство Божие «внутри нас» есть, оно берется усилиями духовной жизни, но это и есть вечное в каждом человеке. Истина о каждом человеке заключена не в его характере, не в его поведении или его чувствах, планах и мыслях, истина о каждом человеке связана с его духовной жизнью, с тем, насколько он «восхищает» своими усилиями Царство Божие.

Для моральной жизни христианина основное его вдохновение связано, таким образом, только с этой устремленностью к Царству Божю; через эту устремленность слабеет все ничтожное, узкое, что заполняет душу, — и закон правды и любви уже не извне зовет нас к себе, но вырастает из недр нашей собственной духовной жизни. В духовной жизни осуществляется, таким образом, сочетание нашей свободы и благодати Божией: как дети чувствуют себя

свободными именно тогда, когда они с родителями, а не тогда, когда они от них отдалены, — так и мы тем свободнее, т.е. тем более становимся самими собой, чем больше мы живем о Боге. Тайна нашей индивидуальности и вся наша «судьба» раскрываются именно в сочетании нашей свободы и благодатного осенения Божьего: только в Церкви и с Церковью, только через Церковь, через участие в ее таинствах мы находим самих себя, раскрываемся во всей полноте нашего своеобразия. Путь восхождения к Богу («будьте совершенны, как совершенен ваш Отец небесный») есть путь бесконечности, — и чем мы ближе к Богу, тем полнее раскрывается наша личность, тем больше в нас абсолютности.

Таковы основы моральной жизни в христианстве; вся моральная жизнь в нас христороцентрична, и именно в этом смысле она новая, до Христа миру неведомая. Дело не в одном призыве к любви, к милосердию, к совершенству, что встречается и вне христианства, но именно в христороцентричности всей моральной сферы, в неотделимости моральной жизни от Христа, от Его Церкви.

Но как основы христианского подхода к теме знания заменились в нашу эпоху разграничением области веры и области знания, — так и в сфере морального сознания равно началось разложение христианского взгляда на мораль. Дело началось с дискредитирования аскетизма, на место которого стало выдвигаться учение о том, что все, что «естественно», то и морально. Суровый (идуший от блж. Августина) взгляд на природу человека делал подозрительными самые чистые движения души, — а с разложением христианского понимания морали началась «реабилитация» человеческого естества. Так как, по естеству, нам свойственна жалость, стыд, чувство долга и т.п., так как в человеке, по естеству, звучат в совести законы добра, то зачем нужно аскетическое подавление в себе тех или иных движений? Нарождавшемуся новому моральному сознанию, сбрасывавшему с себя суровый, аскетический взгляд на природу человека, был дорог моральный идеал, — и чем больше слабело на Западе (по разным причинам) религиозное горение, тем больше в духовном самосознании выдвигалось значение естественного благородства, естественного искания идеала, любви к справедливости от религии, от церковной традиции. «Героическая мораль» у Дж. Бруно (XVI в.) типично выражает эту новую функцию моральной жизни, как опоры духовного самопознания, как основы для самоуважения, веры в себя. Если слабеет, исчезает вера, то человек еще не падает от этого: в нем остается потребность служить идеалу, готовность к жертвам, расцветает моральный идеализм, как некое хотя и обмирщенное религиозное воодушевление, но в то же время почти адекватная замена его. Мораль начинает все больше цениться именно как естественная функция человеческого духа — это особенно ясно выступает у английских моралистов XVII—XVIII вв. Кант в учении об автономии морального сознания только подвел итоги, философски обосновал внерелигиозное понимание морали, — как известно, у него,

наоборот, даже мораль стала онтологической основой религиозной жизни. Поворот на 180 градусов! Отсюда недалеко до того течения в моральной философии, которое ярче и влиятельнее других выразил Руссо в своем учении о «радикальном добре» человеческой природы: вся порча, все грехи происходят только от джи и искусственности цивилизации, сама же по себе природа человека (nature riga) добра, как добры и все естественные движения души, если они не извращаются цивилизацией.

Здесь источники той веры в человека, которая легла в основу теории прогресса, созданной в это же время, здесь же основные стимулы утопического сознания, которое хочет ответить на живущее в сердце ожидание Царства Божия. Но в утопиях ничего не ожидают от помощи Божией, в них все творится самими людьми. Как характерно, что дух утопизма расцветает с небывалой силой как раз в XVIII—XIX вв. — это свидетельствует о том, что искание Царства Божия, т.е. воплощения высших идеалов в жизнь, продолжает жить в сердцах людей. И если в сознании уже не принимают христианского учения о Царстве Божием, то в утопиях люди находят (хотя и подделку, суррогат), но все же ответ на то, как достигнуть Царства Божия без Христа. Эти утопии захватывают, вдохновляют массы, к ним тянутся истомившиеся души, — и люди, зачарованные утопиями, часто идут на самые большие жертвы для того, чтобы хотя будущим поколениям было дано найти радость, обещаемую утопиями.

Утопизм вообще отрывает благовестие Царства Божия от христианства, от Церкви, он делает его всецело имманентным, посясторонним, — и этим отвечает сразу и отрицанию всего трансцендентного и вместе с тем как-то питает сердца, жаждающие дела. Мифологический характер утопии ни в чем не выражается так ясно, как в той sentimentalной окраске, с которой рисуется «скачок из царства необходимости в царство свободы».

Но не в одном утопизме выражается «новая мораль», — она с еще большей силой ищет своего оформления в так называемом «гуманизме», который весь пронизан любовью к человеку, полон сочувствия ко всем обиженным жизнью, больным, даже к преступникам. Но это — безрелигиозный гуманизм, который и не хочет религиозного обоснования, и не нуждается в нем, — он ищет своей опоры в «естественном благородстве» человеческой души, вообще в естестве души. Отсюда бесконечная, наивная и пустая, но, если угодно, трогательная попытка «позитивного» обоснования морали или построения «эволюционной» морали, «утилитаризма» и т.п. Все эти судорожные попытки «научного» обоснования морали лучше всего свидетельствуют об утере прежней, т.е. религиозной, основы в морали. Гуманизм, социальный идеализм продолжают жить в христианском обществе, но именно оттого, что они выдвигаются взамен христианской веры, взамен веры во Христа и Церковь, они должны искать своего обоснования где-то вне религиозной веры. Поскольку в серд-

це продолжало жить христианское благовестие, в нем были живы и те движения души, которые рождаются от этого благовестия, — в том числе и потребность связать жизнь с идеалом, послужить добру. Душе человеческой, действительно, естественно жить добром и для добра, но это служение не может оставаться без осмысления, без обоснования. Оттого и возникают эти бесконечные попытки построить «позитивную», «эволюционную», «научную» этику. Но все это не только не обосновывает моральной активности, а наоборот, заостряет сознание ее беспочвенности. Неудивительно поэтому, что уже с конца XVII в. начинается общее разложение морального сознания, от которого нельзя уже уберечь дехристианизированное человечество. Когда, например, пытаются вывести мораль из себялюбия и эгоизма, когда доказывают, что путь добра «выгоднее» пути зла или что весь ход развития природы таков, что в нем торжествует творчество над разрушением, то почему все это обязательно для человека? Если нет в добре объективной основы, то неизбежно возникает вопрос об «оправдании» добра, как правильно формулировал это Влад. Соловьев, ибо добро заподозривается как истинный путь жизни, которая фактически больше дает творчества злу, чем добру. Так возникают мотивы аморализма, которые все больше крепнут в европейском сознании, ныне уже доходящем часто (напр., в философии экзистенциализма) до отчаяния, как это особенно ясно у Сартра. Правда, Сартр поучает нас, что экзистенциализм и есть истинный гуманизм, но кто же ему поверит, кого он убедит? Сочетание в нашу эпоху упорного безверия и горького отчаяния, гордого самоутверждения и растерянности перед «судьбой» (это античное понятие «слепого рока» неизбежно возвращается в души тех, у кого исчезает вера в Промысел Божий), абсолютизирование свободы в человеке и его жалкая зависимость от случайностей, страстная жажда (хотя бы для себя) правды и добра и бесчеловечная игра с человеческими жизнями у фанатических последователей разных утопий, — как это изображает коренную болезнь эпохи, ее трагическую безысходность!

Гуманизм был и остается как бы цитаделью современного дехристианизированного сознания, — он ведь питает как раз те лучшие запросы души, которые рождаются из живущей в сердце правды Евангельского благовестия. За гуманизм держится и будет держаться европейское человечество, поскольку оно не окончательно подпало под власть варваризации (как будто неожиданно, а на самом деле неизбежно связанной с дехристианизацией европейских народов). В этом смысле гуманизм является как бы отдушиной для людей, которые задыхаются в механически истолковываемой природе, в дехристианизированной («нейтральной») культуре. Гуманизм поддерживает надежду, что когда-то наступит реальное братство, осуществится реальная и творческая свобода, — и в эту утопическую перспективу с каким-то надрывом глядит человек нашей эпохи. Это искание правды на земле — в условиях

неверия в Бога, неверия во Христа и Его Церковь, — становится все более страстным и фанатическим. И вот что из всего этого получилось: возвышенный идеализм, искание социальной правды (братства, равенства, реальной свободы) переходит в этих путях фанатической преданности к тем, кто будто бы тормозит осуществление утопии, в беспощадную борьбу с мнимыми врагами, т.е. убийство людей, вплоть до убийства невинных детей. В неслыханной жестокости последнего времени есть, конечно, много психопатологии, но есть и ожесточение душ, живущих утопией и видящих, что она неосуществима...

Такова трагическая, страшная диалектика современных блужданий морального сознания, оторвавшегося от Христа, от связывания моральной жизни с верой во Христа и Его Церковь. Но есть в современности еще одна форма гуманизма, доступная, правда, немногим, но как будто могущая заменить исчезнувшую мораль, — так наз. эстетический гуманизм. К анализу его теперь мы и обратимся.

VII.

Переходя к характеристике эстетического гуманизма, отметим, прежде всего, что уже в начале нашей эпохи искусство приобретает (во всех его формах) новое значение, новую функцию. Конечно, там, где эстетические запросы примитивны и любовь к искусству не подымается выше эстетического гедонизма, т.е. насыщения души простым эстетическим наслаждением, там эта новая функция искусства выступает недостаточно ясно, но там, где искусство имеет значение удовлетворения духовных исканий человека, его новая функция заключается в том, чтобы переживанием красоты (которая всегда есть «воплощение» идеального начала, явление идеи в осязаемой форме) задержать душу в сем мире, в сфере посюсторонней, нам имманентной. Это, по существу, есть пророческая функция искусства — есть некое предварение Царства Божия, «пришедшего в силе и славе»... Но в условиях секулярной культуры, отрывающей человека от неба, от первореальности, именно эта сторона искусства особенно идет «на пользу» секулярной культуре.

Эстетический гуманизм занят эстетическим осмыслением, эстетическим истолкованием «естественного благородства» человеческого духа, — и как особое течение он возник в XVIII в. в Германии, — его главными выразителями были Гумбольдт и Шиллер. Возникновение этого течения, уже предполагающего очень устойчивую систему секулярной культуры, связано со всей той сложной и богатой жизнью, какой жила Германия в XVIII в. — после тяжких испытаний тридцатилетней войны выходящая на путь интенсивной творческой жизни. Но то, что оформилось впервые в Германии, то соответствовало и всей эпохе, в известном смысле этого было *fine fleur*, высшее цветение

«нейтральной» культуры. Под покровом, однако, эстетического гуманизма в это время — да и в сущности и до нашего времени — всегда бился пульс не заглохшей, а только оттесненной в тайники сердца религиозной жизни. И недаром величайшее поэтическое создание XVIII в. — «Фауст» Гете, по справедливому замечанию Шпенглера, символически выражает именно христианское начало в Европе, — в том смысле, что человек Европы не может успокоиться в мире конечного, но томится жаждой Бесконечного. Это верно, — но только оформление этой жажды Бесконечного все идет в линиях сего мира, посюстороннего, имманентного. Религиозные запросы находят, в частности в эстетическом гуманизме, какой-то суррогат религиозных переживаний и чаяний — и в этом и состояла и ныне состоит задача этой мифологеми. Но в эстетическом гуманизме все же больше близости к религиозной сфере, чем в чистом эстетизме или чистом морализме, — об этом красноречиво свидетельствует тот же немецкий романтизм (Новалис, Фр. Шлегель). Все же пульс религиозной жизни, хотя бы и ослабленный, здесь чувствуется, — и в этом отношении эстетический гуманизм оказывался как раз в соответствии с этой новой тональностью религиозной жизни.

Основное понятие эстетического гуманизма было развито с особенной силой Шиллером в его «Письмах об эстетическом воспитании», — здесь уже с полной ясностью выступает безрелигиозное истолкование человеческого «естества». И сфера познания, рациональная сфера, по Шиллеру, дают новое понимание духовной жизни человека, его творческой активности. Но для Шиллера характерно и его учение о *Schöne Seele*, о внутреннем единстве эстетических и моральных движений в человеке: с другой стороны, в ту же эпоху развивается «философия чувства», культ «непосредственности» (у Якоби), своеобразный психологический «руссоизм», т.е. вера в высшую ценность подлинной «естественности», не заглушенной и не искаженной другими психическими движениями.

РУССКАЯ ПЕДАГОГИКА В XX ВЕКЕ

<...> Исходной основой педагогических построений всех групп, объединившихся вокруг идеи «свободного воспитания», является вера в творческие силы ребенка, в его внутреннее стремление к раскрытию своих сил и вера в то, что в этом раскрытии творческих сил ребенка всякое внешнее, даже самое благотворное влияние будет иметь тормозящее действие. Освобождение ребенка от всякого внешнего воздействия, устранение всякого авторитетного начала во взаимоотношении взрослых и детей, предоставление полного простора самодеятельности и инициативе ребенка — все это педагогические переложения идей Руссо о «радикальном добре» детской природы и о благотворном значении полной свободы в естественном цветении детской души... Толстой выдвигает в качестве основы воспитания принцип служения Добру и самосовершенствования... Толстой определенно и горячо выступает в защиту религиозной педагогики, то есть в защиту религиозного ее обоснования и проникновения религиозных начал в постановку всего школьного и воспитательного дела... Религиозное обоснование педагогики совпадает у Толстого с мотивом целостной идеологии, с требованием приблизить школу к жизни так, чтобы движущими силами школы были не особые педагогические требования, а требования самой жизни. Мысль, «то воспитывать других можно, лишь воспитывая себя, а воспитывать себя значит искать для себя правды и воплощать ее в жизнь, — эта мысль и образует принцип целостной педагогики, не знающей отделения педагогики от жизни...

...Неверен тот натуралистический оптимизм, который имеет начало у Руссо. Учение о детской душе должно совместить оба учения, соподчиненные в учении об образе Божиим и в учении о греховности, вошедшей в человеческое существо и подлежащей устранению через раскрытие и укрепление духовных сил человека... Основным процессом в жизни человека надо признать не физическую и не психическую сторону в нем, а духовную, которая глубже разделения физического и психического мира и которая носит залог целостности. Изучение различных душевных явлений показывает, что духовный процесс заключает в себе ключ к пониманию всего, что происходит в человеке. Духовное развитие в ребенке подчинено определенному ритму, в связи с различными

возрастами и переменами, и задача воспитательного воздействия меняется в связи с этим. Уяснение духовной жизни в ее ритме должно быть положено в основу педагогики; однако не моральный, а религиозный духовный процесс возрастания образует истинную и последнюю тему воспитательного воздействия на детей.

Школа должна ставить своей целью идти на помощь детям в том, в чем они сами беспомощны. Не образование интеллекта иерархически стоит на первом месте, но содействие духовному росту, в котором дан ключ к общему здоровью юной души. Необходимо, чтобы в школе раскрывались и укреплялись религиозные силы души, что возможно лишь при правильном подходе к дуализму мира и Церкви и к путям их преодоления через историю. Это ставит вопрос о целостной школе, которая не должна быть самоловлющей, должна быть функцией жизни и уберечь детскую душу от риторики, от превращения великих тем жизни в темы научного и эстетического или морализующего отношения. Путь целостной школы должен быть свободным от утопизма, школа не может быть путем к преображению жизни, какой путь дан лишь в Церкви. Поэтому школа может правильно делать свое дело, лишь если она сама является церковной школой... Это не означает ни административного подчинения школы Церкви, ни доминирования религиозных предметов в школе, но означает внутреннее проникновение духа Церкви в тему, в строй, в отношения в школе, чтобы не впасть в опасность внутренней секуляризации. Но тогда исчезнет опасность утопизма, и вместе с тем становится необходимым, чтобы школы были бы и внутренне, органически связаны с общинами, ищущими не в одной школе, но во всей системе жизни осуществления православной культуры... Школа должна вместе с семьей вести детей к тому, чтобы овладеть тайной свободы, чтобы свободно и внутренне искать преображения натурального порядка... Искусство и спорт, семья и социальная жизнь — все должно быть вовлечено в этот процесс победы благодатного начала над натуральным... К свободе надо идти через свободу, но это совершенно далеко от сентиментального импрессионизма, от покорности «естеству» — наоборот, для свободы необходимо введение в систему воспитания аскетических начал. Следить за ростом и ритмом внутренней жизни в детях, видеть во всем внешнем воспитательным и образовательным материалом лишь средства раскрытия и укрепления духовных сил в ребенке — таков путь школы, <...>

ВВ «... не особые педагогические требования, а требования самой жизни» «...помочь детям в том, в чем они сами нуждаются». Как в хорошей семье с умными родителями: все с любовью к детям, с заботой об их завтрашнем дне. Ведь счастье настоящих пап и мам в благополучии и счастье их детей.

Суббота, последний учебный день недели. В 10-м «Б» на уроки не пришли 9 человек! Мне сообщили, что видели ребят в магазине и, как вы по-

нимаете, совсем не со школьно-письменными принадлежностями. Пытаюсь разобраться в сложившейся ситуации: на этот день по географии была намечена административная работа, самостоятельная по биологии, нечто похожее по истории и фронтальный опрос по литературе. Не позавидуешь... Кончились уроки, сажусь проверять дневники за неделю и вижу, что у одного из «заводил» за один день аж пять «двоек», практически по всем предметам. И вот к этому и другим злополучным дням должна была прибавиться еще и суббота! Видимо, подсознательно пытаюсь оградить себя от очередного стресса, криков учителей, а потом и родителей (этот страх появился, наверное, давно), был выбран «легкий» путь.

Часто родители просят посоветовать, как быть в той или иной ситуации. Думаю, что нельзя выписать рецепт, как от температуры или расстройства желудка. Только сердцем, наполненным любовью к этим сорванцам, можно найти дорогу к их душе.

Авторитарная форма общения для учителя легче — обеспечивается моментальное, беспрекословное подчинение и дети привыкают, что до их проблем, нужд дела никому нет. А ребятам явно нужна помощь психолога, так как проблемы-то они решить сами не могут, а видя, как они нарастают, что снежный ком, могут просто бросить школу. Похоже ли это на семью с умными и добрыми родителями?

Чудо и счастье, если учитель, администратор школы понимает детей. Мы должны строить свои отношения с воспитанником с единственной целью — дать творческим способностям ребенка максимально раскрыться, дать юной душе поверить в свои силы, научить уважать себя и почувствовать человеком.

АПОЛОГЕТИКА

<...> Моральная жизнь присуща всем людям — по самой их природе; можно сказать, что моральная сфера как бы «вписана» в дух человеческий. Человек всегда живет в моральном плане; даже те, кто попирает все правила морали или отвергает в своем сознании всякую мораль, не может устранить из своей души моральные оценки. По слову ап. Павла, «дело закона написано в сердцах язычников, о чем свидетельствует их совесть» (Римл., гл. II, ст. 15). Всеобщность моральных движений не означает, конечно, одинаковости их у всех людей; моральные суждения людей крайне разнообразны; они могут быть низменными и высокими, злыми и добрыми, эгоистичными и великодушными. Но человек, по самой природе своей, живет в моральном плане.

...Основы христианской морали заложены в Евангелии и в апостольских посланиях, а также в церковном предании. Раннее христианство и жило всем тем, чему учила его Церковь, проводило в жизнь указания Господа и Его учеников, и эта правда и красота самой жизни в раннем христианстве определила его моральную и историческую победу в мире. Но со времени блаж. Августина (конец IV — начало V века), в связи с развитием у него учения о первородном грехе, развилось на Западе такое понимание природы человека, которое резко отделило христианский Запад от христианского Востока. Для блаж. Августина первородный грех так извратил человеческую природу, что в ней не осталось ни свободы воли, ни стремления к добру. Человек во всем и всегда грешен (non posse non peccare — не может не грешить). Это учение не было целиком принято католической церковью, но оно очень глубоко повлияло на Лютера и Кальвина, которые пришли к выводу, что с грехопадением образ Божий в человеке утерян. Кальвин сверх того, в своем отрицании свободной воли в человеке, очень односторонне развил учение о «предопределении» человека. С точки зрения кальвинизма вся активность человека не имеет сама по себе никакой ценности перед Богом, не содействует нашему спасению. Эту односторонность отвергла католическая церковь, но неверие к человеческой природе в ней осталось. Католицизм признает в человеке свободу воли, но учит о немощности (infirmitas) человеческого существа и видит источник этой немощности в теле человека.

Православие же всегда было отлично в этих вопросах и от протестантизма, и от католичества. Признавая все значение пер-

вородного греха, Православие отвергает учение о потере человеком образа Божия, отвергает учение о всецелой греховности человека, тем более о predeterminedности его судьбы. Православие верит в человека, в его свободу, ценит усилия наши на пути к правде Христовой. Вопреки католическому учению, Православие не видит в теле источник нашей слабости. «Естество» человека во всем его составе подвержено искушениям и легко поддается греху, — но задача человека заключается в просветлении и преображении его «естества». Уже в V веке (у св. Афанасия Великого и св. Макария Великого) конечной целью «христианизации» нашего «естества» считалось «обожение» (Theosis). Путь же к обожению Православие понимало и понимает как непрестанный духовный труд, очищение сердца и «стяжание Св. Духа» (слова преп. Серафима), т.е. искание благодатной помощи свыше. Наше «естество», наша природа, в которой жив и действителен образ Божий (хотя живет в нем и начало греховности, в силу первородного греха), преобразается и просветляется через духовный труд и стояние перед Богом. Оттого в Православии моральная жизнь, по мере ее возрастания, несет с собой внутренний мир и радость.

Человеку, как было указано, по его природе свойственна моральная жизнь. Первыми проводниками морального начала в человеке являются наши чувства — и больше всего стыд, жалость, чувство долга, благоговения, любовь. Это все *врожденные* нам чувства, и если они ослабевают у людей и у них начинают господствовать дурные чувства (жадность, эгоизм, жестокость и т.д.), то это уже само по себе свидетельствует о *расстройстве* во внутреннем мире человека. Действительно, *стыд* (когда мы стыдимся наших поступков, даже мыслей и желаний) *осуждает* все дурное в нас. *Жалость* побуждает нашу душу сострадать несчастным и страданиям людей и требует от нас того, чтобы мы помогли им. Чувство долга побуждает нас исполнить то, к чему зовет наша совесть, оттого чувство долга очень динамично. Во имя долга мы способны преодолевать усталость, равнодушие, лень; во имя долга нередко совершаются героические дела. В чувстве *благоговения*, которое всегда обращено к тому, что выше нас, в душе зарождается способность поклоняться всему, что возвышенно и благородно; в этом чувстве часто зреет *вдохновение добра*, свобода от мелочности и эгоцентризма. Наконец, чувство *любви* есть самое высокое естественное моральное чувство. Сначала оно бывает узким, т.е. мы любим только близких и симпатичных людей, а потом, соединяясь с жалостью, оно может распространяться на всех людей, и симпатичных нам и несимпатичных, и близких и далеких).

Для христианина все эти естественные движения души есть живой источник добра и естественный повод к тому, чтобы исполнить завет Божий о служении людям как братьям. Без живых чувств наша моральная жизнь питалась бы только одним умом, была бы лишена живительной теплоты, исходящей от чувств. Но нельзя полагаться на одни чувства, нельзя руководствоваться только ими, тем

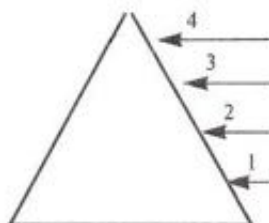
более что чувства могут толкать нас и на дела бесспорно дурные. Поток наших чувств, даже моральных и светлых, должен освещаться идеей добра, — в свете этой идеи мы должны проверять наши чувства. Но тут сразу выступает большая трудность при определении того, что есть добро (в данной жизненной ситуации). Это предполагает участие нашего ума в составлении наших моральных суждений — и тут нас ждет много искушений в самом определении того, в чем заключается добро. Надо бояться *отвлеченности* в наших моральных суждениях, чисто рационального подхода к уяснению того, в чем трудно разобраться в данной жизненной обстановке, — и в этих блужданиях нашего ума надо руководствоваться не отвлеченной идеей добра, а *следовать правде Христовой*; нам должно, по слову Ап. Павла, иметь «ум Христов», т.е. понимать все в свете Христовом (1 Кор. гл. 2, ст. 16). Конкретное содержание правды Христовой в отношении к различным темам жизни (личной, социальной, исторической) в краткой форме мы рассмотрим во второй части этой главы, посвященной христианской морали.

В У всех живущих на Земле людей есть врожденные социальные мотивы: желание получить поддержку и помощь, одобрение, помочь другим и почувствовать свою власть над кем-то. Мучительно для людей осознание своего одиночества. Шкала — шумный большой мир, но известно, что чем больше людей окружают тебя, тем более одиноким ты себя чувствуешь, и достаточно одного друга, который мог бы тебя выслушать и понять. Это нужно и учителю, и ученику в равной степени. Атмосфера в педагогическом коллективе, как правило, женском, складывается часто сложно, возникают различного рода противоборствующие группы. В эту «борьбу» порой втягиваются и дети, становясь орудием в чьих-то руках.

У нас нет личных психологов, поэтому психоанализом приходится заниматься самим, искать ту эмоциональную нишу, которая позволила бы наиболее плодотворно работать с учениками. Дискомфорт учителя, даже помимо его желания, моментально передается ученическому коллективу. Так хочется порой сказать коллегам: «Давайте жить дружно! Вы хорошие, вы все труженики, и, конечно же, вы очень устали и нужна «жилетка» поплакаться. Но мы все сможем, если «возьмемся за руки!»

Пару лет назад моя старшая дочка рассказала мне о классификации чувств. Выглядит это примерно так:

Если пирамида чувств перевернута, человек является фанатиком.



4. Моральные, религиозные чувства.
3. Чувства, связанные с образом себя (самоуважение).
2. Чувства, возникающие при взаимодействии с другими людьми (ярость, любовь...).
1. Витальные (физические) переживания.

Мы сталкивались с ними всегда и сталкиваемся до сих пор — с материалистами, строящими коммунизм, разного рода истинно верующими — все они во имя призрачных идей готовы жертвовать тысячами и миллионами невинных душ.

НА ПОРОГЕ ЗРЕЛОСТИ

Введение

До последнего времени было принято обходить тему пола в беседах с молодежью, т.е. фактически предоставлять молодежи знакомиться с этой темой на основании случайных, часто двусмысленных источников. Между тем уже давно вопросы пола занимают выдающееся место в литературе, в газетах и журналах, в театре и кино. Рекламы и объявления (даже на посторонние темы) стремятся возбудить половое сознание, раздражают его — и от этого не укрыться. Без преувеличения можно сказать, что молодые поколения ныне более, чем когда бы то ни было, осуждены на то, чтобы быть втянутыми в ту нездоровую половую напряженность, которая характерна для нашего времени. Если верно, что пол всегда мучил людей, то ныне он мучит их с особой силой; во всяком случае, без конца беспокоит и давит. Именно потому и важно помочь молодежи разобраться в этой области, помочь найти правильный путь в жизни. Есть единственный способ овладеть игрой бессознательных сил в душе — это осветить их в сознании спокойно и трезво, уяснить себе смысл и скрытую динамику этих явлений. Посильно послужить молодежи в этом направлении и является задачей настоящей книги. Здесь особенно важно усвоить себе мысль, что не все, что в человеке «естественно», т.е. что возникает и зреет независимо от нашего сознания, в подлинном смысле естественно. Ведь и всякого рода извращения появляются тоже «естественно», но тем не менее они не просто извращения, они всегда являются причиной тяжелых и мучительных болезней. В том-то и слепота наша, что мы не сразу разбираем, что следует признать «естественным» в подлинном, здоровом смысле слова, а что, хотя переживается как «естественное движение души», является уже проявлением болезненного уклона, душевного вывиха. Сколько лишних страданий мучат людей оттого, что они не овладели вовремя той борьбой света и тени, правды и неправды, которая начинается уже в раннем возрасте. В последние десятилетия возникла целая школа психопатологии, которая видит главную причину нервно-психических заболеваний (конечно, кроме так называемых органических душевных заболеваний) в неправильностях жизни пола. Если это и преувеличено, то нельзя все же отвергать огромной правды того, что выдвинула указанная школа.

Поистине, ничто так не важно знать для суждения о человеке, как то, как сложилась в нем жизнь пола: здесь лежит ключ к самым основным, решающим фактам нашей жизни.

NB Тщетны оказались многочисленные попытки ввести в содержание образовательных программ курсы полового воспитания: нет предметников-специалистов, противь часть родителей, считая, что такой интимный вопрос должен рассматриваться только с близкими людьми.

«Ну что вы, они еще маленькие, им бы в куклы играть», — говорят родители учеников 5—6 класса. А при личных беседах с ребенком легко выясняется, что первая влюбленность была или в детском саду, или в 1—2 классах. (Вообще-то это происходит в период смены молочных зубов, и чем выше интеллект, тем раньше.)

В 5—7 классах во взаимоотношении мальчиков и девочек разгораются прямо-таки мексиканские страсти. И все это происходит практически незамеченным для взрослых, оказывая большое влияние на поведение, учебу и даже самочувствие детей.

А в период расцвета интереса к противоположному полу вообще и к сексу в частности мы сами стараемся уйти от щекотливых тем в разговоре с детьми, понимая, что бушующие в них гормоны ничего хорошего процессу образования дать не могут. Хотя давно известно, что именно это может стать мощным энергетическим толчком для созидательной (как, впрочем, и разрушительной) деятельности человека, и просто отмахнуться или ставить это подростку в укор нельзя. Если есть проблема, которая тревожит и даже пугает юное существо, — задача педагога максимально тактично, взвешенно постараться помочь понять ее, проанализировать сложившуюся ситуацию.

По педагогической традиции недавнего прошлого мы воспитывали не мужчин и женщин, а советских людей, строителей коммунизма. Сложные вопросы на уровне науки и практики старались загнать внутрь. И лишь нежелательная беременность старшеклассницы или появившийся на учете в кожно-венерологическом диспансере ученик напоминали об их существовании.

Сегодня проблема заключается в другом: доступность и неконтролируемость получаемой в этой области информации. Видео- и телепрограммы, низкопробная литература и даже некоторые компьютерные игры развращают ребенка и калечат его психику.

Нет четко отработанной государственной программы в этом вопросе. В итоге прекрасное человеческое тело, высокие чувства превращаются в порнопродукцию.

Что может сделать школа? Учить видеть в человеке прекрасное, учить восхищаться чувству любви, как восхищались поэты и писатели, достигаться до юных сердец!

Вспомнился фрагмент выступления Клары Новиковой: «Деточка, вам должны были читать Блока. Вам читали Блока? В школе? Нет, Блока надо читать в сумерках...». Суметь создать ситуацию доверительности и донести до понимания ребенка ценностные ориентиры — от решения этой проблемы в немалой степени зависит будущее нашего общества.

Можно задать себе вопрос: отчего сфера пола в человеке таит в себе столько тяжелого и мучительного? Ведь все остальные функции нашего существа обычно развиваются нормально и не вызывают никаких осложнений именно в нашей душе; только в

сфере пола тело и душа так глубоко связаны, так неисследимо, почти таинственно влияют друг на друга, что благодаря этому сфера пола и получает первостепенное значение в правильном устройении нашей жизни. Мы постараемся осветить достаточно подробно этот капитальный вопрос. Пока же подчеркнем, что как раз со сферой пола и связано в человеке и самое темное, и самое жуткое, но в то же время и самое светлое, и самое творческое в нем. Владимир Соловьев когда-то очень правильно сказал, что когда человек находится во власти эроса, тогда «и небо и ад с одинаковым пристальным вниманием следят за ним». Действительно, мы либо возвышаемся и светлеем от того, что разгорается в человеке, когда в нем «играет» пол, либо падаем в настоящую бездну греха и преступлений. Правильное устройство жизни пола является, таким образом, задачей, мимо которой не может пройти ни один человек. Это нужно твердо помнить и не относиться к теме пола легкомысленно, не прибегать к случайным, часто двусмысленным, а иногда просто отвратительным материалам, которыми заполнена в этом отношении современность.

Большим осложнением является здесь то обстоятельство, что жизнь пола во многом как бы закрыта от нас, словно нуждается в психических сумерках, как это верно изображено в античной легенде о Психее и Амуре. В духовно здоровой среде это имеет, между прочим, свое положительное значение, но в условиях современной жизни и особенно в больших городах с их душной, напряженной жизнью, с их отравленностью различными ядами указанное обстоятельство получает, наоборот, отрицательное значение. Это связано больше всего с преждевременным пробуждением интереса к вопросам пола, причем этот интерес неизбежно усиливает работу воображения. Действительно, ни отчего не страдает так молодежь (да и одна ли молодежь?), как от той усиленной работы воображения в сфере пола, от того тайного любопытства и внутреннего напряжения, которые ослабляют всякий самоконтроль. Ничто не кажется мне столь опасным, как это явление — как раз в силу того, что болезненное развитие воображения (французы называют его *mythomanie*, мифомания), не стесненно-го здравым смыслом, духовной трезвостью, становится источником всякого рода психических неправильностей. На почве внешнего умолчания, с одной стороны, и острого внутреннего любопытства к теме пола, с другой стороны, часто вырастает в юной душе жажда раздражений и возбуждений в сфере пола, что чрезвычайно подрывает духовное и нервно-психическое здоровье.

Глава I

В прежнее время господствовало убеждение, что человек построен «гармонически», т.е. что естественное удовлетворение его потребностей само по себе создает внутреннее равновесие, определяет внутреннюю гармонию всех функций. Это убеждение (от-

развившееся в свое время на определении задачи воспитания как задачи «гармонического» воспитания всех сил в человеке) должно быть признано совершенно ошибочным — прежде всего потому, что человек построен вообще не гармонически, а иерархически. Это значит, что развитие одних функций находится в зависимости от развития других, что замедленность или, наоборот, усиленное развитие одной функции гибельно отражается на других. Есть функции первичные, основные, есть функции вторичные, производные. Развитие человека не дает картины одновременного, ритмического развития всех сторон его существа, наоборот, в развитии человека постоянно имеет место аритмия, дисгармоническое несоответствие одних сторон другим. Но, кроме иерархичности, в самом строении человека существует неравномерность и в том значении, которое принадлежит разным функциям в общем ходе развития человека; это особенно ясно выступает в том значении, какое имеют болезни тех или иных органов. Так, болезни нервной системы или сердечной деятельности могут привести к роковым последствиям для человека, а болезни кожи, например, или зубов, за редкими исключениями, вовсе не ставят под опасность нашу жизнь.

Все только что сказанное опирается на современное знание о человеке и особенно на данные психопатологии — но то же учение о человеке всегда развивало и христианство. Христианство не только утвердило принцип моногамии, решительно осудив многоженство, но только способствовало гуманизации отношений между мужчиной и женщиной, одухотворило эти взаимоотношения, но оно высоко подняло идею девственности. И в языческих религиях найдем мы культ девственности при некоторых видах религиозного служения (вспомним о «весталках») — но в христианстве самый принцип девственности получил новое значение как раз в силу нового, высокого понимания брака. С самого своего начала христианство осудило всякое гнушение браком, освятило брачные отношения (ср. чудо в Кане Галилейской. Иоан. 2, 1—11), а потом создало особое таинство бракосочетания. Поэтому принцип девственности в христианстве вовсе не противопоставляется браку, а является как бы параллельным, хотя и иным путем движения человека к Богу. И на путях семейной жизни, и на путях девственности человек может идти к Богу — но именно потому принцип девственности в христианстве заключает в себе некое особое откровение о человеке. Смысл этого откровения вырисуются перед нами дальше, когда мы займемся вопросом о девственности и о монашестве, сейчас же подчеркнем, что и все современное знание о человеке, в частности медицина, тоже высоко ценит физическую чистоту (т.е. чистоту в сфере пола). *Физическая чистота признается всеми ценнейшим подспорьем для жизненного расцвета личности, является для человека величайшим благом, источником духовной силы и крепости.*

NB Не хотелось бы оставаться на том, до какой степени в обществе искалено отношение к девственности. И юноши и девушки достаточно рано «знакомятся» с сексом. Само это понятие введено для более цивилизованного определения этого падения. Я не ханжа, но, согласитесь, прекрасна гриновская Ассоль. Каждая девушка и каждый юноша в глубине души мечтают о чистой любви, браке, семье.

Человек, выбравший путь девственности, служения Богу, заслуживает уважения, но большинству узотовлен другой удел, и это тоже промысел Божий.

Исповедь... Я никогда не была на исповеди! Суета очереди, быстрота и формальность этого действия меня смущают. Помню, мои дочери достаточно часто ходили в церковь, в том числе на исповедь. Мы были в Феодосии... Лето, отдых, вдруг старшая попросила сходить с ней в церковь на исповедь. Не знаю причины. Отстояли службу (по церкви ходили и постоянно собирали деньги; исповедующийся тоже должен был что-то положить), во время исповеди батюшка не дал ребенку «излить душу», а формально, сказав пару дежурных фраз, отпустил грехи.

Часто прошу Бога о прощении, читаю молитвы (как умею), но так и не нашла свой приход и батюшку, которому хотелось бы доверить свою боль, тревоги, надежды, спросить совета. Я никого не сузжу, просто так в жизни случись...

Но в христианстве есть еще одно важное откровение о человеке (тоже совпадающее с тем, что дает современная психопатология) — о целительном значении исповеди, в которой отпускаются наши грехи. Если утеря физической чистоты, нарушение девственности невознаградимо, то о потере душевной чистоты надо сказать, что эта чистота восстанавливается через покаяние. Это есть чрезвычайно важный факт с точки зрения духовной гигиены и еще более в интересах морального развития в человеке. Нельзя считать непоправимой утерю душевной чистоты; грехи, совершаемые в юности часто по неведению, часто по легкомыслию, не остаются тяжким бременем для человека. Надо признать глубоко вредным заблуждение, что будто бы нет прощения совершенным грехам. Сколько молодых людей выпадают от этого либо в отчаяние и перестают бороться со своими дурными склонностями, либо — и это бывает еще чаще — выпадают в цинизм, высмеивают и в себе и в других все светлое и чистое, ибо не имеют надежды на лучшее, не верят в самих себя, ибо не знают того, что дает нашей душе исповедь и отпущение греха. Невосстановима только утеря физической чистоты (почему надо всячески избегать добрачной половой жизни), но чистота души, живая радость творческого движения вперед восстанавлимы, если только мы покаемся в своих грехах. В этом наше спасение от того, во что вовлекло нас неведение или легкомыслие.

* * *

Проследим теперь бегло основные ступени в жизни пола, в развитии его.

Первые проявления половых движений в человеке можно заметить очень рано — быть может, даже на первом году жизни (надо только избегать здесь натянутых толкований Фрейда). До полового созревания (у девочек до 11—13 лет, у мальчиков до 12—14 лет) жизнь пола носит, как принято говорить, недифференцированный характер. Телесные органы пола развиты очень мало, все тело имеет «эрогенный» характер, т.е. может служить источником полового возбуждения. Половое же созревание состоит в том, что на первый план выступает так называемая генитальная зона, т.е. зона расположения телесных органов пола. Правда, и до полового созревания эрогенность всего тела нередко создает преждевременную половую жизнь. Говорю о тайном пороке у мальчиков: подростки путем раздражения тела и органов пола стремятся вызвать у себя половые переживания. В действительности это есть глубочайшее извращение пола: ведь смысл пола заключается в соединении с существом другого пола. Но рядом с преждевременным развитием телесных половых движений часто наблюдается и преждевременное развитие половой психики. Порой уже в 9 лет дети разыскивают порнографические картинки, грязную литературу, с нездоровым любопытством присматриваются к жизни взрослых.

Но все это сменяется в годы полового созревания бурными проявлениями новой силы, захватывающей всецело и тело, и душу, — начинает развиваться сфера пола с такой стремительностью и напряженностью, что это совершенно меняет всю духовную установку подростка*. Особенно важно здесь то основное расщепление в нашем существе в это время, которое находит свое выражение в двух различных полюсах сознания. На одной стороне сосредоточивается сексуальность, которая обнимает чисто телесную сторону пола, а также те психические движения, которые связаны с этой телесной стороной пола, а на другом полюсе обособленно, а иногда в резком отвержении сексуальности выступает эрос, т.е. искание любви, приводящее в движение всю психику, весь духовный мир, озаряющее душу поэтической мечтой о любимом существе. И эрос, и сексуальность одинаково являются цветением пола в нас, но их разъединение и расщепление, а иногда их взаимное отталкивание с достаточной ясностью вскрывают сложность пола как духовно-телесной силы. Пол в человеке действительно есть огонь в нем, питающийся от того пламени, который горит в глубине человека, как сила жизни в нем, и этот огонь горит (хоть и не с одинаковой силой) и в сексуальных движениях, и в тончайших проявлениях эроса. Единство источника того и другого ставит поэтому остро и неустранимо вопрос о единстве этих двух проявлений пола; потребность такого единства заложена именно в том, что источник двух различных проявлений пола — один и тот

* См. подробности в моей книге «Психология детства».

же. Тут перед нами встает некий закон в структуре человека: это закон цельности, состоящий в том, что неотвратимо и непреодолимо живет в человеке потребность внутреннего соединения сексуальности и движений любви. Действительно, самые развращенные люди, как бы до конца ушедшие в одну чистую сексуальность, испытывают время от времени мучительную тоску о любви.

Итак, единая основа пола при созревании поляризуется — дает временное расщепление сексуальности и эроса. Проследим теперь их развитие в этой первичной разделенности их*.

Половое созревание локализует половую энергию в телесных органах, и отныне телесная сторона пола приобретает законченный определенный характер, выдвигается на первый план. Этим самым как раз и создается сексуальное сознание; то, что мы называли до сих пор «сексуальностью», охватывает поэтому и объективное созревание (развитие органов пола), и самое сознание сексуальных движений. Обе стороны сексуальности связаны очень тесно, можно сказать интимно, но сексуальное сознание может быть при этом расплывчатым и неясным (в чем и состоит психическая «чистота» в это время — преимущественно у девушек, а иногда и у юношей). В силу особенностей физиологическо-анатомического характера в мужском организме сексуальное сознание у юношей всегда ярче и отчетливее. Именно потому работа воображения у юношей гораздо более активна и ярка в сфере пола, и если к этому прибавить те разговоры, которые ведут между собою юноши, даже мальчишки, то становится понятной опасность «загрязнения» воображения у них. Но независимо от того, расплывчато или более определенно работает сексуальное воображение, само половое созревание вызывает глубокие перемены в юном существе. Духовный сдвиг, который здесь происходит, заключается в том, что подростки, еще недавно с увлечением отдававшиеся разным социальным движениям в душе (подражание старшим, уход от семьи в среду товарищей и подруг, развитие внешнего авантюризма, влюбленность в «героев» и т.д.), ныне уходят в себя, замыкаются в себе, часто чуждаются общества, ищут «друга». *Подростки становятся снова, как в раннем детстве, эгоцентричны, они впервые осознают свое «я» в отделении или противопоставлении окружающим, сознают в себе «личность».* Исходной основой многих душевных движений является ныне сфера «подсознания», которая завладевает душой, сознание же не справляется с игрой тайных сил, зреющих в юном существе, не овладевает ими — отсюда постоянные противоречия в это время, частая претенциозность, мечтательность, легкая раздражительность, развитие фантастики. Подростки часто сами не знают, чего хотят.

Развитие сексуальности как таковой, т.е. само половое созревание и развитие сексуального сознания, идет в указанной форме в

* Чтобы не усложнять нашего изложения, мы не входим в очень важные, ныне уже хорошо изученные различия в этой области у мальчиков и девочек.

первые три-четыре года, а затем оно принимает более спокойный характер и перестает быть источником противоречивых движений и душевного беспокойства. Но в эти же первые три-четыре года полового созревания развивается — рядом с развитием сексуальности — и потребность любви, зреет эрос. Иногда обе эти сферы (сексуальность и эрос) не слишком отделяются одна от другой (хотя пути той и другой разные), а иногда они очень расходятся друг от друга, как бы мешают друг другу. Как существует чисто сексуальное воображение, так и в сфере эроса воображение становится могучей силой, получающей огромное питание, особенно от искусства. Эрос прорывается первоначально в юной задумчивости, в меланхолической мечтательности, ищет своего питания в чтении романов. Это действие искусства на развитие движений эроса много раз изображалось в литературе, причем должно заметить, что тема эта вовсе не исчерпана — так глубока и значительна она. Во всяком случае, все знают особенности этого периода, в течение которого эрос как бы расправляет свои крылья. *Девочки хотя и «иравиться», начинают усиленно заботиться о своей наружности, ищут общества мальчиков, вообще становятся «маленькими женщинами», влюбляются, начинают ревновать и т.д.* А мальчики напряженно стремятся показаться старше своих лет, подражают тем, кто им кажется ярким человеком, тоже влюбляются (или играют во влюбленность). Вообще движения эроса в этот первый период пугливы, застенчивы, как бы ищут «препятствий», чтобы укрыться в них, закрыть от других движения эроса; они смешны извне, но часто трогательны в своей свежести и почти всегда подлинно поэтичны. Тургенев превосходно изобразил это в рассказе «Первая любовь» — и как раз у него отчетливо показано, как эти первые движения любви чужды сексуальности. Хотя сексуальность и эрос растут из одного и того же корня, хотя позже с чрезвычайной силой проявится потребность слияния эроса и сексуальности, духовной любви и телесной близости, но пока оба тока движутся не только раздельно, но нередко во взаимном отталкивании. Потребность любви нередко переживается в линиях чистой «спиритуальности»; по выражению русского поэта, «только утро любви хорошо». Тут, конечно, нет никакого «гнущения» телесной стороной, вся суть здесь в той могучей потребности *идеализации* любимого существа, которая является движущей силой эроса и *принадлежит к числу основных потребностей нашего духа*. В этом и заключается огромное творческое значение переживаний любви — именно в них и через них вырастают эти могучие крылья, которые возносят дух в горный мир. *Нет никакого святотатства в том, что любимое существо кажется в это время божеством — это вовсе не риторика, а действительное переживание, характерное для «утра любви» и реализующее в нас жажду бесконечности.* Конечно, на этом пути всегда ждет нас опасность «донжуанизма», суть которого заключается в том, что Дон-Жуан ищет именно «переживаний» любви, а не стремится к предмету любви, т.е. не отдается всецело любимому существу, но бросает его, чтобы вновь пережить

«утро любви». Эта погоня за новыми и новыми переживаниями любви становится под конец у Дон-Жуана неким проклятием, в ней есть «дурная бесконечность», погоня за призраком, ибо реальная любимая женщина Дон-Жуана не удовлетворяет. Впрочем, в том истолковании донжуанизма, какое дал Алексей Толстой в своем «Дон-Жуане», можно видеть некую (искусственную, конечно) его апологию. Но верно здесь то, что движения эроса действительно диктуются *духовной потребностью*, т.е. потребностью идеала. Но именно потому и возможно, что движения эроса могут чуждаться всякого элемента сексуальности. Владимир Соловьев на эту тему написал замечательный этюд под названием «*О смысле любви*» — после платоновского «Пира» это единственная гениальная вещь в мировой литературе по философии эроса. <...>

Чтобы до конца понять соотношение сексуальности и движений эроса, понять их временное расхождение и вместе с тем глубокое внутреннее единство, надо посчитаться с одним законом психологии, который я называю законом «двойного выражения чувства». Суть этого закона, установленного первоначально* для сферы чувств, но имеющего более общее значение в современном учении о человеке, заключается в том, что все движения чувств и все глубокие волнения, исходящие из самых недр человеческого существа, ищут двойного выражения — телесного и психического (лучше сказать, физического и душевно-духовного). Примером этого двойного выражения может служить любое чувство, хотя бы страх — то, что мы переживаем как страх, выражается в ряде телесных сотрясений (общая телесная депрессия, доходящая иногда до сердцебиения, до обморока, бледность, дрожание конечностей, ослабление голоса и т.д.), но *одновременно* разливается по своим законам *психическая волна, которая вызывает определенные переживания страха (напряженность, чувство жутки, психическая депрессия, доходящая до ослабления памяти и воли, растерянность)*. Эта психическая волна ищет своего «выражения» через работу воображения (что хорошо подмечено в словах «у страха глаза велики»), а через *воображение* *влияет и на весь наш духовный состав*. Но суть указанного закона не только в констатировании двойного выражения чувств или глубоких душевных движений, а еще в том, что одно выражение (например, телесное) *не заменяет* другого (душевно-духовного), *не может и заменяться им*. Это выступает с полной силой, когда какос-нибудь одно выражение (например, телесное чувство) стеснено или подавлено: в этом случае его энергия не уходит в другое его выражение (например, душевно-духовное) — подавленность одного выражения определяет подавленность и другого. Фрейд принадлежит честь открытия того, что наше подсознание таит в себе ряд таких «комплексов» — желаний, отодвинутых вглубь нашего существа переживаний.

* См. о нем подробнее в моей книге «Психология детства».

Обращаясь к сфере пола в свете закона двойного выражения, мы легко поймем, что *сексуальность и эрос нормально должны развиваться параллельно, друг друга обогащая, но друг друга не заменяя*. Мы говорим о нормальных проявлениях жизни пола, но то «расщепление», та разделенность сексуальности и эроса, о которой шла выше речь и которую можно назвать «естественной болезнью» периода созревания, связана как раз со взаимной незаменимостью и неустранимостью обоих проявлений жизни пола. В следующей главе мы убедимся в том, что естественное для юности расхождение сексуальности и эроса есть все же болезнь, дефект, что как раз в семье, в брачной жизни восстанавливается цельность в этой сфере. В период же юности, когда идет еще половое созревание, с известной самостоятельностью выступает как сексуальность (включающая в себя, как мы видели, и сексуальное сознание, сексуальное воображение), так и эрос выступает самостоятельно, порождая ряд новых,

NB *Любви все возрасты покорны... Но такую остроту чувств, такой душевный подъем, что кажется — горы можно свернуть, дает любовь в юности! Веками художники всеми способами воспевали этот дар.*

Начинается счастье с домашнего очага, внимания и доброты родных.

Но сегодня в России наметился серьезный кризис семьи. Социально-экономические катаклизмы приводят к снижению рождаемости, большому проценту разводов и, как следствие — к увеличению числа сирот, беспризорных, детской проституции.

Семья — начало всего, в том числе воспитания ребенка, благополучия всех ее членов. Это в равной степени относится и к семьям учителей. Но мы живы надеждой на лучшее. Ведь без крепкой в моральном и материальном плане семьи не может существовать ни одно общество.

творческих движений, в глубине которых приоткрывается перспектива высоких духовных явлений. На этом стоит остановиться.

Когда в сердце человека разгорается любовь, то тот, к кому устремлено сердце с любовью, весь светится каким-то сиянием. Все в мире отступает на задний план, становится второстепенным — душа всецело, порой до экстаза погружена в созерцание любимого существа, которое отныне занимает как бы центральное место в мире. *Самые сухие и черствые люди меняются, когда в них вспыхивает любовь, душа размягчается и радуется, как бы обретает крылья.* Человек, который любим кем-нибудь, представляется извне ничуть не лучше, не краше других, но для любящего взора он кажется единственным, несравненным, незаменимым. Это и есть та «идеализация», о которой мы уже упоминали. Смысл этой идеализации в том, что сквозь внешнюю оболочку мы, в свете любви, зрим скрытую для других идеальную сторону, которая есть в каждом человеке, как образ Божий, закрытый, а часто и подавленный внешней оболочкой — «характером» (который всегда есть нечто вторичное в человеке, а не его «суть»). Свообразие, вся сила зрения любви в том и заключается,

что мы как бы прикасаемся через любовь к красоте в человеке, скрытой и невыраженной; мы не можем оторваться от нее — хотели бы всегда и во всем быть с любимым человеком. Когда вспыхивает любовь, все иное становится уже на втором месте: одно только и важно тогда, одно только мило и дорого — быть с любимым, и все, что отделяет или отдаляет от него, раздражает нас. В этих переживаниях любви, конечно, нет еще вхождения в реальную бесконечность (сколько раз бывало, что огонь любви скоро угасает в душе человека!), *но в них открывается перспектива бесконечности*; мы как бы вступаем в сферу вечного, полного света и жизни бытия — и вне этого все кажется тусклым и ненужным. *Душа, хотя бы раз прильнувшая к этой чаше, навсегда сохраняет это переживание душевного подъема, переживание его преобразующей, творческой силы.* Поистине душа как бы поет, вся уходит в выразимую только музыкально сладость пребывания в лучах вечности, в живом ощущении абсолютной сферы.

Когда в молодой душе начинает «играть» пол, то одновременно энергия пола переходит, с одной стороны, в половую энергию, а с другой стороны, развивается хотя смутное, но глубокое искание блаженной, счастливой жизни, которая открывается в любви. Одно от другого неотделимо, одно другого не устраняет, *но центр тяжести в «игре» пола лежит все же не на сексуальности, а на эресе.* Надо до конца понять и продумать это положение, чтобы усвоить себе смысл того, что означает пол в человеке — в его глубине, в его огненной, творческой стихии. Именно в движениях эроса, в порывах любви душа испытывает глубокую потребность *выйти за пределы* своей личности, чтобы достигнуть всецелого соединения с любимым существом. *Потребность именно любви свидетельствует о невозможности замкнуться в себе — в любви преодолеваются естественные рамки индивидуальности, разрывается ее «естественная» оболочка.* Оттого в порывах любви человек начинает тяготиться самим собой; замкнуться в себе, именно в свете любви, значит осудить себя на одиночество, оказаться в метафизической пустоте. Душа наша неутомимо ищет потому полюбить кого-либо, чтобы *в любимом найти точку опоры, найти смысл своего существования.* А та сила поэтического воображения, которая присуща любви и в силу которой мы «идеализируем» любимого человека, является вовсе не каким-то «придатком», действием фантазии, а наоборот, в ней раскрывается глубочайшая жажда духовного порядка, жажда абсолютного бытия. Тут как раз уместно заметить, что все виды любви, какие присущи человеческой душе, восходят к единому источнику: любовь-жалость, любовь-благоговение, хотя не имеют ничего общего с любовью, рождающейся из глубины пола, но все эти виды любви не случайно именуются одним и тем же словом: все это есть любовь, есть выход за пределы своего «я», устремление к тому, кого мы любим любовью половой, или любовью-жалостью, или любовью-благоговением. Не развивая этой темы, отметим, однако, что, очевидно, самая жизнь духа человеческого и состоит в любви: тай-

на каждой личности есть тайна того, как, с какой глубиной ищет любви и любит человек. Любовь к матери, к сестре, к жене — как глубоко различны они, и все же это одна и та же жизнь духа. Так как человек создан по закону «полового диморфизма», т.е. принадлежит либо к мужскому, либо к женскому полу, то этот половой диморфизм и вбирает в себя из глубины духа ту исконную потребность любви, которая есть сущности человека. Именно в этом смысле в сфере пола — любви, эросу принадлежит основное значение, а сексуальность есть лишь телесная транскрипция того же движения любви. Понятно отсюда, между прочим, и то, что чем глубже горение любви, тем слабее сексуальность. Вот отчего любовь так часто спасает (особенно в юные годы) от давления сексуальности: любовь несет с собой какое-то благоухание, которое очищает человека, освобождает его от сексуального беспокойства. <...>

Глава II

Семья, жизнь в браке дают нормальное разрешение всех тех запросов и стремлений, которые связаны в нас с полом. Правда, в наше время стала очень сложна семейная жизнь — главным образом из-за тех экономических трудностей, которые чрезвычайно тяжело ложатся на семейную жизнь и создают уже давно очень тяжелый и опасный для жизни народов кризис семьи. Однако было бы неверно сводить кризис семьи только к одной экономической стороне — он, к сожалению, гораздо сложнее. Но мы не будем входить сейчас в этот вопрос, так как для нас существенно отметить, что только в браке жизнь пола находит здоровое и жизненное свое решение. Иначе говоря, из этого трудного, а часто и мучительного состояния, в котором пребывают юноши и девушки, единственный верный и здоровый путь открывается в браке. И если он почему-либо невозможен или затруднен, то все же вне брака нет никакого выхода, нет здоровой половой жизни — здесь все будет не только уклонением от нормы, нарушением здоровья, но неизбежно становится извращением, разрушающим самые основы нашей личности.

Жизнь в браке имеет в себе три стороны — биологическую, социальную и духовную, и все эти стороны не просто даны нам, одна рядом с другой, но при нормальных условиях образуют целостное единство. То раздвоение сексуальности и эроса, которое в юности знаменует собою расстройство в сфере пола в этот переходный период, не только здесь совершенно снимается (говорю, конечно, о нормальной семье), не только дает внутреннюю их соподчиненность, но во всей своей соединенности является источником новых сил, раскрывает новый путь жизни. У апостола Павла есть замечательные слова о браке, из которых приведем сейчас только начальные слова. «Тайна сия (т.е. тайна брака), — говорит апостол Павел, — велика есть». Вот эта «великая тайна» брака только там и выступает, где уже совершенно преодолено раздвоение сексуальности и

эроса. Где почему-либо это раздвоение сохраняется или где выступает только одна сторона (конечно, особенно часто именно сексуальность), там не только не открывается «великая тайна» брака, но там и искажается его смысл, топчется самое священное и глубокое в людях и извращается нормальный путь человека. *Неправильно отождествлять чистую сексуальность с «животной» стороной в человеке* (у животных нет никакого разъединения сексуальности и эроса; эрос у них, хотя и очень элементарен, но, как еще Дарвин показал, играет большую роль в жизни животных, однако во внутренней нераздельности с сексуальностью), но поскольку эта терминология утвердилась, мы можем ею пользоваться. Мы можем поэтому сказать: одностороннее проявление пола в его «животной» стороне совершенно не раскрывает то, что есть в браке, обедняет отношения супругов и влечет за собой угасание и ослабление высших сил в человеке. *А между тем в браке действительно питаются наши высшие движения, расцветают лучшие силы в нас.*

Те, кто вступает в брак чистым, целомудренным, *впервые в браке постигает тайну телесного единства, и от этого в душе рождается новое благовоющее отношение к телу другого, которое становится как бы священным и святым.* Как показывает жизнь, именно от телесного сближения в браке (в нормальных условиях) расцветает в душе глубокое, светлое и радостное чувство любви друг к другу, нежное поклонение и глубокое чувство неразрывности. Именно здесь, в этой точке, опытно познается правда моногамии (единобрачия), вся неправда разводов. Муж и жена могут принадлежать только друг другу — и это встает в сознании не только как требование социальной морали, сохраняющей семейный очаг, но и как некая повелительная и глубокая тайна, постигаемая в браке. Половое сближение не только не может быть отделено от других видов единения, но оно само создает и формирует законченную цельность всех взаимных отношений. Когда между мужем и женой цветет любовь, она сияет во всем и овладевает всем. Малейшая дисгармония в это время переживается очень болезненно: невнимание, небрежность, равнодушие — даже в самых ничтожных пустяках — вызывает скорбь, тревогу, мучит и обижает. А когда появляются признаки зачатия ребенка, тогда отношения мужа и жены еще более укрепляются в любви к будущему дитяти, в благовоющем трепете перед тайной появления нового человека в свет через близость мужа и жены. Тонкость и чистота взаимной любви не только не стоят вне телесного сближения, но, наоборот, им питаются, и нет *ничего добрее той глубокой нежности, которая расцветает лишь в браке и смысл которой заключается в живом чувстве взаимного восполнения друг друга.* Исчезает чувство своего «я» как отдельного человека, и в больших вещах, во внутреннем мире и во внешних делах и муж, и жена чувствуют себя лишь частью какого-то общего целого — один без другого не хочет ничего переживать, хочется все вместе видеть, все вместе делать, быть во всем всегда вместе. Всякая разлука переживается мучительно, как разрыв в этом целостном единстве. Это вовсе не есть торже-

ство сентиментальности, иронически представленной Гоголем в образах Афанасия Ивановича и Пульхерии Ивановны («Старосветские помещики»); здоровая нормальная любовь мужа и жены не только не нуждается в эгоистическом отделении от других, но, наоборот, создает особую чуткость к другим людям. Нежная забота мужа и жены друг о друге невольно и естественно создает такую же нежную заботу о других людях: сбросив в семье силу эгоизма, и муж, и жена, каждый сам по себе, становится открытым в своем сердце для всех людей. *От благодатной связанности друг с другом у обоих супругов рождается социальная чуткость — отсюда величайшее значение семьи в развитии социальных отношений.* Для поверхностного и внешнего взора эта огромная сила социально-творческой обращенности семьи к миру прикрыта (особенно в наше время) внешней экономической отделимостью каждой семьи. Суровые социальные, экономические условия превращают каждую семью в замкнутый мир, создают поллиный семейный эгоизм. Все это — следствие влияния внешних условий, не дающих развернуться тем социально-творческим движениям, которые рождаются из глубины семейной жизни. И все же, несмотря на силу экономических и социальных перегородок, источником того тепла, который побеждает холод социальных отношений, смягчает их и движет к «братству» (уподобляя социальные отношения тоже семье), является то тепло, которое накапливается у самой основы семейной жизни.

Тайна семьи, о которой говорил апостол Павел, есть вообще тайна духовного расширения, которое рождается из самых недр семейной жизни. Конечно, глубочайшее значение имеет здесь рождение детей, которое не только несет с собой радость, но и реализует чувство «полноты», которое так ярко выступает тогда, когда муж и жена становятся «родителями»: появление в семье детей есть действительно реальное вхождение в сферу бесконечного бытия. От поколения к поколению, от родителей к детям, которым предстоит в свое время тоже стать «родителями», тянется непрерывное единство человечества. Живым свидетельством, живым явлением той бесконечности, которая до преображения космоса во втором пришествии Спасителя раскрывается пока лишь в порядке времени, т.е. в смене одних поколений другими, и является семья. Это вхождение в реальную бесконечность, как она дарована человечеству в его существе, знаем мы все, когда бываем сами детьми, когда, кроме родителей, нас окружают тети и дяди, бабушки и дедушки. Но именно оттого, что это есть бесконечность на земле, она приближает нас к другой бесконечности — к той абсолютной жизни, светом которой светится и сам мир, — к св. Троице. Именно через семью и только через то, что она несет в себе, можно приблизиться к тайне св. Троицы, к тайнам того, что Троичное Бытие Божие есть в то же время Единство. Именно в этом смысле о семье и говорится, что она является «малой церковью»: в ней присутствует Бог, семья становится клеточкой церковного организма, т.е. клеточкой тела Христова. Оттого в здоровой, правильной семье расцветает в чело-

веке духовная его сторона; как некая «домашняя церковь» (выражение ап. Павла), семья живет благодатной силой, которая ей дарована Богом. Здесь, кстати, нужно отметить, что несмотря на постоянные трудности, возникающие в семье из-за внешних (преимущественно экономических) условий, Церковь не повторяет для тех же супругов таинства бракосочетания (как повторяет таинство покаяния, св. причастия). Благодать, даруемая в браке, *никогда не может быть исчерпана*, она всегда пребывает в семье и с семьей. Благоухание такой христианской семьи, ее непобедимая духовная сила сияют не только внутри семьи, но выходят и за ее пределы. Те, кому не дано было иметь свою семью, духовно согреваются обычно возле чужой семьи, и, может быть, именно таким одиноким людям дано видеть и переживать всю великую правду, всю удивительную тайну семьи — более даже, чем тем, кто имеет свою семью. <...>

Семья образует некоторую социальную единицу: здесь как раз действует принцип — все за одного и один за всех. Если кто-либо в семье болен, то средства всей семьи тратятся на болезнь одного, и никому в голову не может прийти, что это неправильно. В семье может и не быть «общей кассы» (если зарабатывают несколько членов семьи), но сущность того порядка, который дан в семье, от этого не колеблется. Это социальное единство семьи не устраняет различия ее членов в их типе, в работоспособности, в здоровье: каждый трудится в меру его сил. Семья есть некая трудовая единица, а не просто общая и совместная жизнь. Но социальное единство не исчерпывается этой стороной: достаточно вспомнить о том, что есть «честь» семьи, которую блюдут все ее члены, чтобы понять, что принадлежность к семье, как к социальному единству, захватывает и душу, глубоко входя туда, как живой и питательный источник. Дети в семье не просто предмет забот и тревоги, но они дают семье новый смысл существования, являются источником радости и сил. Любовь к детям дает силы родителям переносить все невзгоды жизни, любовь к родителям светит детям всю их жизнь. Что может быть ближе для каждого человека его матери, его отца? А между тем новая жизнь приходит в мир именно через брак, через сближение двух полов. И это значит, что в семье, и только в ней, в глубине пола, открывается огромная творческая сила, которая вносит смысл в нашу жизнь. Не будь полового сближения, не было бы рождения детей; святость последнего, вся безмерная невыразимая радость от детей освящает по-новому смысл пола. Не следует думать, конечно, что пол в человеке раскрывается только в этом: то, что дают друг другу любящие муж и жена, есть тоже огромная неизмеримая ценность и сила — смысл пола открыт здесь и в эту сторону. Эти два «конца» пола в нас — образование семьи как социального целого, рождение детей, с одной стороны, и вся духовная содержательность и сила взаимной жизни друг в друге мужа и жены позволяют нам признать в поле начало света и творчества, правды и жизни.

Чтобы закончить рассмотрение этого вопроса, необходимо два слова сказать о монашестве. *Монашество есть сознательный*

уход от жизни пола, и мы чтим монашество за эту его чистоту. Если это так, то не значит ли это, что семья и расцвет пола в семье есть все же низшая форма жизни? Не должен ли тот, кто ищет высшего и лучшего пути, остаться навсегда девственным и жить вне пола? И не значит ли это, в свою очередь, что пол дан человеку в мучение и бремя, а не в жизнь и не в творчество?

Было бы огромной ошибкой так думать, и не только потому, что «гнушаться» полом, презирать его есть великий грех, осужденный Церковью, не только потому, что тайна брака «велика есть», что в браке подается особая благодать (а скверна не может принять благодать), что в семье осуществляется «малая церковь». Уже эти соображения освещают возвышенный религиозный смысл брака, и эта точка зрения потому здесь важна, что и монашество чтится именно за религиозную силу его. Но не только в силу религиозных соображений должны мы чтить святость брака и благоговеть перед тайной пола — но и само понятие о монашестве устанавливает это. *Целомудрие монахов не унижает пол, а лишь показывает еще выше его нераскрытую святость, его прикрытость грехом. Не борьба с полом составляет смысл монашества, а борьба с грехом, и целомудрие, воздержание от половой жизни есть не цель, а средство борьбы этой. В монашестве люди ищут наилучших путей преодоления греха, и эта задача, одинаково стоящая перед всеми людьми, решается здесь, на путях отречения от всего мирского, не по презрению к миру, а в силу того, что тяжесть греховности особенно сильно падает на нас через мир. Кто ищет борьбы с грехом на этом пути, тот освобождается от прямого давления мира, но в своем иноческом пути он вступает в суровую косвенную борьбу с миром уже внутри самого себя. Заметим тут же, что пребывание в браке тоже ставит задачу борьбы с грехом, только здесь, при единстве целей, имеются в виду другие средства. В монашестве нет власти мира над человеком, но внутри человека вспыхивает новая борьба с миром. Все, кто ищет правды, вступают в борьбу с миром — одни оставаясь в миру, другие уходя из мира. Борьба с миром, вернее с началом греха в мире, есть задача, стоящая перед каждым человеком — и те, кто уходит в монашество, и те, кто вступает в брак, одинаково стоят перед этой задачей, но идут к решению ее разными путями. В частности, в монашестве не снимается тайна пола, не утихает жуткое пламя, которое томит и искушает в монашестве. *Быть может, вся жуткая сила и вся глубина пала еще яснее в монашестве, чем в семье.* Смысл монашества заключается в подвиге распятия своей плоти не из презрения к плоти (это грех и ересь), а ради торжества духовного начала в человеке над плотью. Но та же задача стоит и в браке — только в другой своей стороне. Брак не только половая жизнь — это большой и сложный духовный путь, в котором есть место своему целомудрию, своему воздержанию. Там, где половая жизнь занимает слишком большое место, там семья угрожает опасностью ухода в сексуальность, т.е. там снова воскресает та двойственность, которая присуща юному возрасту, — задача семьи, как целостной жизни на основе пола, остается нерешенной. Монаше-*

ство есть борьба за духовную жизнь, но и в семье тоже должно всегда стоять на страже интересов духовной жизни. Как только в семье пустеют духовные связи, она неизбежно становится простым половым сожителем, спускаясь иногда до настоящей проституции, принявшей легальную форму. Искажения семьи, нарушение ее законов есть факт трагического порядка — путь семьи поэтому нелегок, он состоит не в узаконенности одного полового сожителства, но в устроении целостности общей жизни и в охране ее. *Пола не может и не должен жить в нас отдельной, самостоятельной жизнью, но должен быть включен в целостную общую жизнь.* Путь семьи есть путь восстановления этой общей целостной жизни, завещанной Богом человеку еще при сотворении его, путь же монашества есть не устранение пола, а лишь победа над грехом через подавление жизни пола. Поэтому не перед всеми и открыт путь монашества, а лишь перед теми, в ком нет особой склонности к семье, или перед теми, кто испытал семейную жизнь, лишился в силу смерти того, с кем был связан в браке.

В монашестве, в девственности становится ясным вторичное значение сексуальности: она не просто подлежит здесь затиханию, но в процессе сублимации возвращается к человеку уже в новой функции. В этом смысле надо сказать, что затихание сексуальности, когда оно соединено (как в монашестве) с духовной жизнью, обогащает нашу душу — и те высокие перспективы духовной жизни, то сияние, которое исходит от людей, отошедших от сексуальности, связано обычно с ростом любви к людям. Даже когда затихание сексуальности является вынужденным, оно духовно обогащает человека, — и в свете этого, особенно в свете того откровения о человеке, какое дано в чистоте девственности, становится ясным положение, о котором мы уже говорили: последняя основа пола есть сила творчества. Она проявляется нормально в здоровой духовно семье, еще ярче выступает она там, где сексуальность отгорела, затихла, где девственность не ослабляет личность, а наоборот, открывает ей новые пути, новые силы для творчества.

Глава III

В предыдущих главах мы говорили о том, как следует мыслить правильное устроение жизни пола: перед нами открыты либо путь чистоты и девственности, либо семейная жизнь. *Вне семьи не должно быть никакой половой жизни*, она должна вне семьи сжаться и затихнуть — будет ли то уход в монашество или вынужденная одинокая жизнь, неудачи в устройстве семьи. Требования гигиены совпадают здесь с требованиями морали и тем более с требованиями христианского сознания: всякая внебрачная половая жизнь может дать удовлетворение только временно, — если не всегда на путях лжи, то всегда на путях греха.

Но, осветив вопрос с принципиальной стороны, мы не можем не спросить себя: а как же дело обстоит в реальной жизни? Оправ-

дывает ли реальная жизнь те принципиальные положения, которые мы развивали до сих пор? Нельзя не признать, что действительность дает нам грустную картину все возрастающего ослабления семейных отношений, упадка семьи, картину такого искажения и разрушения «великой тайны семьи», что неизбежно встает вопрос: куда же движется современная жизнь в этом направлении? Неудачные браки, бесконечно умножившиеся разводы, частое нарушение одним из супругов, а то и обоими чистоты брака, умножение фактов случайного или кратковременного сожительства, тяжкие последствия всего этого на детях, на молодом поколении, все это вызывает нередко отрицание брака, боязнь его. *Брак все больше дискредитируется в молодых поколениях — и в связи с этим все более возрастает культ внебрачных связей; легкомысленное отношение к половым отношениям порой облекается даже в форму некой «идеи», высшего изящества («поэзия изящной безнравственности», как говорил русский мыслитель К.Леонтьев).* Неудивительно, что на этой почве торжествует тот легкомысленный эпикуреизм, который не хочет ни к чему подойти серьезно, смеется, когда встает речь о «высших ценностях», цинически срывает «маску добродетели», как принято выражаться, чтобы провозгласить безграничную свободу в половой жизни.

* * *

Прежде всего надо категорически подчеркнуть, что здесь наименьшее значение должно приписать все возрастающим экономическим трудностям. Достаточно указать на то, что чаще всего встречаются еще и ныне здоровые семьи, не знающие никакого кризиса, как раз среди простого народа, экономические трудности у которого, конечно, несравненно сильнее, чем в высших слоях общества (чиновники, интеллигентные профессии и т.д.). Как бы ни были действительно тяжелы экономические условия жизни (которые для семьи особенно тяжелы *в случае болезней детей*), как бы ни сгибались люди под тяжестью этого креста, но крепкая семья переносит эти испытания как единое целое. Муж, жена, дети — в нормальных условиях — *становятся при этом не дальше друг от друга, а наоборот, становятся ближе друг к другу.* Все вместе несут этот крест — и взаимная привязанность, сколько бы ни отравляли ее внешние невзгоды, становится лишь глубже и крепче. Все основные трудности семейной жизни, ныне приводящие к глубокому кризису семьи, лежат, очевидно, *не вне ее, а в ней самой — в личности людей, соединившихся в семью.*

Семейная жизнь, мы уже говорили об этом, имеет в себе три стороны: биологическую («супружеские отношения»), социальную и духовную. Если «устроена» какая-либо одна сторона, а другие стороны либо прямо отсутствуют, либо находятся в запущенности, то кризис семьи будет неизбежен. Оставим в стороне случаи, где женятся или выходят замуж ради денежной выгоды, где на первый план выдвигается социальная сторона — нечего удивляться, что такие браки «по расчету» (кроме тех редких случаев, когда через

общую жизнь все же разовьются здоровые, семейные отношения), увы, постоянно ведут к супружеской неверности. Брак не есть и не может быть только социальным сожительством — он есть и половое и духовное сожительство. К сожалению, и раньше, и ныне при заключении брака социальный момент играет руководящую роль; утешают себя и вступающие в брак, и их родные тем, что «стерпится-слюбится». Да, иногда это оправдывается, но до какой степени ныне это редко! В пьесе Островского «Гроза» очень ярко изображена та трагическая западня, которая создается самими условиями такого брака и которая беспощадно поступает с теми, кто в нее попал. Чтобы нести крест совместной жизни с нелюбимым человеком, чтобы не поддаться искушению сойтись с кем-нибудь тайно и тем нарушить долг верности, нужно много силы. Верность есть великая сила, скрепляющая семейные отношения, но она не может питаться только одним чувством долга, одной идеей верности: она должна иметь опору в живой любви. Еще в Ветхом Завете была выставлена заповедь: «Не пожелай жены ближнего твоего», и эта заповедь должна ограждать брак. Между тем люди позволяют себе увлечься чужими женами, чужими мужьями — и здесь заповедь верности приходит слишком поздно, звучит отвлеченно и бессильно. Коли даже супружеская верность остается ненарушенной, то все равно семейная жизнь уже разбита. Иногда муж и жена блюдут верность (хотя их сердце уже ушло из семьи и прилепилось к кому-то вне ее) «ради детей»; отчасти их жертва в таких случаях оправдана (пока дети не узнают правды), но все равно семейная жизнь здесь уже по существу разрушена, ее живой огонь потух, в семье холодно, пусто, мучительно. Дети всегда очень страдают в таком случае — им не хватает необходимого тепла, не хватает того, чего бессознательно они ждут от семьи, от родителей. Поскольку кризис семьи возникает здесь на почве того, что люди сошлись в брак, не чувствуя друг к другу любви, постольку выхода нормального здесь быть не может. Распад семьи есть трагедия для детей, глубокая рана в моральной и особенно религиозной сфере в их душе, сохранение же целостности в такой семье, где все потому пусто, что и цвести нечему было, тоже трагедия и для детей, и для родителей. Именно об этой охлажденности в семьях хорошо говорил Розанов, характеризуя наше время как время «обледенелой» цивилизации.

Предпосылкой брака должно быть взаимное влечение — таков как будто итог этих замечаний. Итог, конечно, верный, но он не охватывает с достаточной полнотой тайну брака. На каждом шагу имеем случаи, когда люди сходятся в браке, потому что «влюблись» один в другого, но как часто и такие браки бывают непрочны! В чем же тут дело? «Влечение» есть явление сексуального порядка, и влюбленность, которая может быть при этом, действительно, является «фиговым листочком». Часто называют такую влюбленность «физиологической», т.е. целиком связанной с сексуальной сферой, и если иногда на этой почве может все же развиться настоящая любовь, то ведь такая «удача» встречается слишком

редко в наше время. В прежние времена, когда сознание не было столь насыщено, столь отравлено защитой «свободной» любви, когда вся духовная атмосфера была хоть и более суровой, но и более моральной, тогда в идее креста обе стороны принимали случившееся сожительство всерьез и на этой почве хранили чистоту брака. Это было тускло, бесцветно, но духовно крепко. Ныне же, когда «физиологическая влюбленность» стихает, люди, сошедшие в браке, либо нарушают верность, сохраняя внешне брачные отношения, либо разводятся. Распушенность в этом направлении доходит сейчас до невероятных размеров; легкомыслие при заключении брака переходит в легкомыслие при разводе, и в таких случаях надо радоваться, если нет детей. Но если есть дитя или дети — на какие страдания обречены они! В семье, где между родителями не только все опустело, не только царит холод, но подчас развиваются крайне враждебные отношения, переходящие в ссоры, ругательства и оскорбления, дети либо душевно сжимаются, становятся тупыми, ко всему безразличными, либо рано впадают в цинизм, не признают ничего святого, не верят никому и ничему...

Для того чтобы семейная жизнь была не просто «сносной», но и духовно здоровой и питательной, для этого нужно не одно влечение, не одна «физиологическая влюбленность», а настоящее увлечение, переходящее в любовь. Иначе говоря, только сочетание сексуального влечения и движений любви (эроса) обеспечивают нормальную семейную жизнь (говорим сейчас о сфере пола): при отсутствии «влечения» становится трудным супружеское сближение, а при отсутствии любви, когда выступает на первый план (даже взаимно) чисто сексуальное влечение, семья будет непрочной: угаснет «страсть», ослабеет сексуальное влечение — и супруги неизбежно переживут в острой форме их внутреннюю чуждость друг другу.

Тайна брака поистине велика. Два человека, жившие до вступления в брак своей особой жизнью, имевшие уже сложившиеся привычки, взгляды, имевшие каждый в отдельности своих друзей, приятелей, вступив в брак, начинают жить *общей* жизнью. Это, конечно, не может быть легко сразу — нужно много идущих от любви усилий для взаимного приспособления, для уступчивости и для умения находить пути жизни, не тягостные ни для одной стороны. Когда в сердце есть любовь, тогда, конечно, все становится легче, естественнее, но если налицо не любовь, а «физиологическая влюбленность», чисто сексуальное влечение друг к другу, тогда временно обе стороны идут на уступки, как бы закрывают для себя все трудное в другом человеке — чтобы, проснувшись от «угара страсти», пережить острое отталкивание друг от друга.

Огромным препятствием для нормальной жизни (часто и при искренней любви друг к другу) может оказаться то, что у вступивших в брак была уже добрачная половая жизнь (что обычно и бывает у мужчин, реже у женщин). Трудно молодой женщине, которой муж рассказал, как он жил до брака, без отвращения и ужаса

перенести это. Тень добрачных связей никогда не может быть снята; душа того мужчины, который жил добрачной половой жизнью, помимо его воли, несет в себе следы этой добрачной жизни. Я не говорю сейчас о половых болезнях, которыми муж неизбежно заражает жену; все современные средства, применяемые, например, для излечения сифилиса, не могут окончательно устранить из организма тот яд, который в нем осел.

Конечно, огромное значение в том, что юноши вступают на путь добрачной половой жизни, принадлежит здесь влиянию искусства, особенно современного. Искусство словно ставит своей целью раздражить половое влечение у читателя или зрителя и в то же время соблазнить его на путь внебрачной связи. Искусство давно уже занято этим — и придет ли этому когда-нибудь конец? Нарушение семейной верности, всякого рода «адультеры» изображаются так, словно это «естественно». Даже у Толстого в «Анне Карениной» высокодобродетельный Каренин изображен так, что читатель чувствует к нему отвращение, а нарушившая супружескую верность его жена, помимо воли художника (ибо Толстой все сделал, чтобы подчеркнуть безнравственность Анны Карениной), вызывает к себе чувство глубокой симпатии. Впрочем, эта симпатия относится не к нарушению верности ею, а к тому, что она была глубоко несчастна. Когда Вронский добился половой близости с ней, когда Анна, долго противившаяся этому, наконец уступила, она горько и безутешно плакала — и этого читатель не может забыть.

Да, поэзия «изящной безнравственности» играет роковую и страшную роль в соблазнах, которые со всех сторон поджидают нашу молодежь. Воображение юношей и девушек очень рано уже загрязнено, и на почве того неизбежного уже у подростков расхождения сексуальности и эроса, о котором мы говорили в первой главе, загрязнение воображения становится очень опасным. Да дело и не в одном только загрязнении — воображение вообще слишком глубоко связано со всей нашей эмоциональной сферой, а следовательно, и со сферой пола, оно в этом отношении *двусмысленно*, т.е. легко из воображения, подсказанного чистой потребностью любви, оно становится сексуальным воображением. А сексуальное воображение — всегда нечистое воображение: оно оголяет и обнажает те сексуальные порывы, которые являются нормальными и здоровыми лишь тогда, когда они включены в целостную семейную жизнь. Отделенные же от этой целостности (благодаря вмешательству воображения) сексуальные порывы нарушают основную норму жизни, а воображение, заполненное сексуальными темами, становится проводником отравы. Между прочим, в развитии тайного порока у мальчиков воображению тоже принадлежит огромная роль, и кто хочет бороться с тайным пороком, тот не должен питать сексуальное воображение, а должен приостанавливать его работу. В этом отношении современная литература оказывает губительное влияние на молодые души, запол-

няя их сексуальное воображение разными картинами, раздражающими движения пола.

Не следует ли отсюда, что с воображением нужно бороться вообще, быть может, подавлять его еще в детстве? Такой выход был бы тоже ошибочным, ибо сила и влияние чистого воображения столь значительны и ценны, что без них тоже трудно идти путем устроения своей духовной жизни. В католической аскетике воображение признается одной из главных действующих сил, с чем мы, православные, уже не можем согласиться, так как верховным принципом духовного здоровья признаем мы начало «трезвости», как это у нас называется. Это начало «трезвости», ясность и просветленность сознания ставит границы воображению, без чего в духовной жизни становится очень близка опасность «преlestи», как говорят в аскетике, т.е. незаметного поклонения лжи и неправде. Но если православная аскетика наша ставит границы воображению, поскольку оно направлено на горную сферу, на сферу святости, то все же воображение отнюдь не признается опасной и жуткой силой, если оно имеет чистый характер. Как раз сила эроса, действуя на воображение, придает ему этот характер чистоты, быть может, даже некоторой (романтической) отрешенности. Именно у подростков их романтическое воображение не только свободно от всякого налета сексуальности, но и прямо чуждается, отвращается от всякого намека на сексуальность. Одностороннее, безграничное развитие такой романтической отрешенности тоже становится опасным, создавая чрезвычайную мечтательность и фантастичность, которые (особенно у девушек) ведут часто, при прикосновении к реальной жизни, например при образовании своей семьи, к тяжелым, порой непоправимым трагедиям. Одностороннее развитие романтического воображения имеет свои опасные стороны, как опасно и одностороннее развитие сексуального воображения. Но именно потому и необходимо не отбрасывание силы воображения, а правильная культура ее. Ввиду того распада целостной сферы пола на сексуальность и эрос, который является естественной болезнью юности, необходимо стремиться к тому, чтобы воображение оказалось на стороне эроса, а не сексуальности. <...>

Воображение есть озорная творческая, но и жуткая, и страшная сила души. Но нет другого способа овладеть им, как только давая верное движение ему. Подавлять работу воображения опасно, а часто и невозможно — его нужно лишь правильно развивать. Надо дать воображению чистое и светлое движение — и как раз искусство, по существу своему, может сообщать воображению эту возвышающую и светлую силу. Еще Аристотель учил об очищающем действии искусства, и это верно в том смысле, что светлые образы, создаваемые искусством как вечные спутники, всегда зовут нас к тому, что чисто, изяшно, благородно. Приобщаясь к миру искусства, мы вводим вообще в нашу душу то великое начало ритма, которое облагораживает и тело, и душу, освобождает нас от всего грубого, темного и зовет нас к

красоте, к преображению нас. Однако в искусстве... всегда есть много и двусмысленного — этого отрицать не следует. Именно поэтому и действие искусства в нас двойственное: оно возвышает душу, но оно же вносит и яд в нее.

С культурой воображения очень связана так называемая сублимация, которая подхватывает движения эроса и переводит их в высшие формы. *На сублимации основана вся тайна воздержания и, следовательно, и девственности:* та «игра» пола, избежать которой не дано никому, может быть трансформирована в высшие движения, «сублимирована» (поднята). Много ценного на эту тему можно найти в книге проф. Вышеславцева «*Этика преображенного эроса*», где о «преображении» эроса, о путях сублимации сказано много верного. Но если верно, что «прекрасный образ» отрывает нас от сексуальности и может увлечь наш дух на высоты, тем самым переводя половую энергию в энергию пола, т.е. в резервуар творческих сил в человеке, то не нужно забывать, что здесь всегда неизбежен и нужен *некий духовный труд* — часто очень тяжкий. Отрываться от тех «наслаждений», которые сулят нам сексуальные порывы, всегда бывает трудно и даже мучительно. Аскетика всех веков накопила огромный опыт тех трудностей, с которыми приходится преодолевать сексуальные соблазны: уже простой «помысел», простой образ, таящий в себе возможность сексуального возбуждения, обладает большой силой. Поэтому в борьбе за «преображение» эроса борьба с помыслами получает чрезвычайное значение. Надо только держать в сознании ясно, *для чего* нужно подавлять в себе помыслы сексуального характера. И конечно, идеал чистоты, воплощенный в святых, помогает нам бороться в себе за чистоту, за «преображение эроса», т.е. за сублимацию сексуальных движений. <...>

Сублимация половой энергии, неизбежно накапливающейся в теле, хотя и трудна, но осуществима именно на путях устремленности ввысь. Здесь действительно происходит «преображение эроса»: *самый крест борьбы с половыми движениями становится частью общего креста, борьбы с «ветхим человеком» в себе.* Все ударение, весь динамический заряд связан здесь со свободным устремлением ввысь, что и заключает в себе огромную духовную энергию. Не говорим уже о том, что, попадая в монастырь с вековым укладом размеренной, ритмически построенной церковной жизни, те, кто вступает на путь монашества, находят в этой церковной жизни, с ее ритмами, правилами, обязанностями, огромную психическую поддержку.

Но девственность вынужденная, не добровольная, не находящая никакой поддержки в душе, не создает ли новые мучения — не только не ослабляя давление пола, а наоборот, его усиливая, ибо душа жаждет половой жизни и томится от этой жажды. Вынужденное безбрачие не ставит ли по-новому вопрос о внебрачном сожителе, не оправдывает ли случайные и неслучайные связи?

Но надо иметь в виду: только в брачной жизни удовлетворение сексуальной потребности не вносит никакой лжи, никакой

дисгармонии, а все внебрачные отношения неизменно включают в себя ложь, неизменно вносят дисгармонию. Надо потерять стыд, чтобы не чувствовать тяжесть в душе, когда люди тайком или путем всяких искусственных комбинаций «устраиваются» с чужими женами. Или — что бывает реже, но, увы, все же случается — когда молодые люди сходятся с девушками, на которых по тем или иным причинам не могут да и не хотят жениться. Вся эта сеть лжи, неправды, всяких искусственных мер и т.д. неизбежно отравляет души, что бы ни говорили себе те, кто становится на этот путь. Из вынужденного безбрачия есть лишь один нормальный выход — брак; даже «неудачная» семейная жизнь, полная разных трудностей и терзаний, для сферы пола дает то, что ей нужно. Если только обе стороны в таком «неудачном» браке несут мужественно свой крест и стремятся скрасить друг другу тяжкую жизнь, открывшуюся им в браке, то бремя такого брака понемногу становится легче и выносимее.

Вынужденное безбрачие обрекает, конечно, на тяжкую борьбу с самим собой, но есть путь, на котором эта борьба действительно облегчается — это сблизиться с какой-либо семьей, где есть дети. Чужие дети становятся для нас нашими, собственными; радости чужой семьи питают душу, ее скорби заставляют прилагать усилия к их ослаблению. Многовековой опыт показал, что на этом пути вынужденное воздержание становится выносимо и создает ту сублимацию половой энергии, которая освобождает и тело, и душу от терзаний и беспокойств.

Как мы видим, нет иного пути в устройении жизни пола, как брачная жизнь или полное безбрачие (монашество или вынужденное безбрачие).

Но есть в жизни пола еще несколько темных сторон, которых мы должны коснуться, чтобы не обойти и эти трудности. Все они являются извращениями, т.е. нарушением естественных форм половой жизни, и среди этих извращений мы остановимся только на двух, неравноценных, впрочем, по своему значению во внутренней жизни. Оба типа извращения возникают только у мужчин, — и это снова показывает особые трудности мужской натуры в сфере пола.

Скажем несколько слов о так называемом тайном пороке, которым страдает подавляющее большинство подростков. В огромной части молодые люди, вступающие на путь полового сожителства с женщиной, обыкновенно освобождаются от такого порока, но бывают случаи, когда, уже находясь в браке и имея нормальную половую жизнь, некоторые мужчины не перестают страдать тайным пороком — такова бывает сила привычки.

При всей неестественности и внутренней отвратительности тайного порока он не был бы слишком опасен, если бы не то, что здесь нет никаких внешних границ в злоупотреблении им, а еще больше то, что, став привычкой, он тянет к себе даже и тогда, когда он непереносимо мучителен и даже омерзителен. Когда окреп-

нет привычка к тайному пороку, то самая тяжелая сторона в нем заключается как раз в том, что подросток чувствует себя во власти какой-то роковой силы, которую он не может победить. Это создает неуверенность в себе, а потому и подозрительность к другим (подростку кажется, что и другие его не уважают), склонность к меланхолии, к апатии, упадок живой и творческой жизни. Все это, конечно, расстраивает душевное здоровье, а при неблагоприятной нервной конституции подростка это может тяжело отразиться на психическом равновесии, иногда привести к настоящему душевному заболеванию. Вообще же говоря, между тайным пороком и психическими болезнями нет прямой и безусловной связи; надо признать прямо вредным тот очень распространенный взгляд, согласно которому признается, что тайный порок неизбежно ведет к психическому заболеванию. Этот взгляд, будучи неверным, вреден и потому, что он лишь усиливает описанную выше психическую подавленность и не помогает подростку или юноше освободиться от дурной привычки, а наоборот, закрепляет ее, усиливая подавленность и создавая безнадежное настроение. Между тем тайный порок, как и всякая привычка, может быть побежден лишь при вере в себя, вере в возможность победы над привычкой: здесь особенно сильно проявляется творческое действие веры в нас. *Врачи и педагоги часто рекомендуют ряд внешних средств — холодные обливания, занятия спортом, погружение в умственную работу и т.д.* Все это, несомненно, очень полезно, но решающее значение принадлежит готовности бросить порок, внутренней решимости освободиться от него. Как и во всякой борьбе с укоренившейся привычкой, не приходится рассчитывать на быструю победу: *привычка, подавленная сегодня, заговорит с еще большей силой завтра или позже — тут нужна длительная, неустанная борьба. В сущности, сила привычки (всякой) не так велика, как кажется.* Она создает очень острые точки, наполняющие душу жгучим желанием удовлетворения, — но стоит пройти эти точки, как сила и давление этого жгучего желания совершенно пропадает. Сосредоточенность силы привычки в этих острых, мучительных точках показывает, что нужно продержаться лишь несколько трудных моментов — и победа обеспечена. Но для того чтобы устоять в эти мучительные точки, нужно иметь перед собой определенную, одушевляющую, дорогую задачу, ради которой душа действительно готова перемучиться. Искушение в эти мучительные точки так подчиняет себе, так зовет и смущает, что душа подростка часто не выдерживает, говоря себе: «Сегодня я еще не буду бороться, а вот уже завтра...». Преодолеть это искушение возможно лишь во имя чего-либо определенного и ясного — и здесь возникает основной вопрос, на который каждый должен уметь ответить, а именно: «Для чего нужна, во имя чего нужна чистота?» — Только во имя отвлеченных законов морали и требований природы трудно бороться с искушениями. Легче всего справиться подростку с этим, найти мотивы чистоты в том случае, если он полюбил кого-нибудь. Он инстинктивно чувствует тогда всю

ложь, всю неправду внешнего удовлетворения сексуальной потребности, инстинктивно сознает, что, любя какую-либо девушку, он не только душой, но и телом принадлежит ей. Есть какое-то воровство, какая-то глубокая, но бесспорная ложь в том, что, любя какую-либо девушку, подросток все-таки предается тайному пороку или половой жизни. Во имя любимой девушки, во имя своей любви к ней подросток должен оставаться чистым, и этот мотив чистоты действительно часто помогает молодым людям справляться с налетающими на них искушениями. Но недостаточность этого мотива видна из того, что он может действовать не у всех, а лишь у тех, чья душа охвачена любовью. Любовь нельзя в себе искусственно вызвать, она есть в том смысле «случайность», что не зависит от воли обоих любящих существ. Благо тем, чья душа живет любовью разделенной, не безответной — эта любовь явится для них творческой силой во всех отношениях, в том числе и в борьбе с пороком во имя чистоты. Но неужели для чистоты нет других мотивов, кроме мотива любви?

Вторым основанием чистоты может быть «блюдение самого себя», стремление идти путем правды и добра. Этот мотив сравнительно редко обладает достаточной силой — лишь немногие натуры в силу присущего им дара стремятся к самосовершенствованию во имя самого же себя. Стремление к тому, чтобы стать лучше, подавить свои недостатки, есть, по существу, аскетическое стремление, которое наиболее сильно в нас тогда, когда перед нами сияет идеал, зовущий к себе. <...>

Заключение

Пол есть источник творческой силы в человеке, залог его «человечности», отличающей нас от ангелов. Как телесно-духовная функция он не тождественен с сексуальностью — и оттого мы и отличали энергию пола от половой энергии. *Половое воздержание, сводящее на нет половую энергию, вовсе не убивает энергию пола, а наоборот, в путях сублимации переводит половую энергию в высшие, духовные формы.* Но воздержание (вольное или вынужденное) всегда трудно и предполагает духовные усилия, без которых воздержание может перейти в нервное заболевание. И наоборот, когда воздержание сопровождается духовными усилиями, оно становится источником новых сил, залогом настоящего расцвета творческих данных в человеке. Вот отчего в девственности есть действительная красота и правда.

Однако девственность не должна покоиться на «гнушении» плотью, если кого влечет семейная жизнь и ее радости, если кто хотел бы иметь детей, такой человек имеет перед собой тоже путь праведности — честный брак. Это столь же законный путь жизни, как и девственность, и монашество. Основное в обоих путях — блюдение чистоты, ограждение воображения от всяких нечистых помыслов.

То «расщепление» движений пола, которое ведет к отдельному формированию сексуальности и переживаний эроса, совершенно законно в период полового созревания. Но эта «поляризация» половой силы не должна закрывать глаза на то, что основное проявление этой силы есть потребность любви, слияния в любви с тем, к кому обращена душа. Поэтому всякий «перевес» сексуальных движений (особенно если нет налицо «объекта», к которому могли бы быть направлены движения любви) тревожен — и здесь нужно много трезвости в себе, много мужества в воле, чтобы не питать сексуального воображения.

Путь чистоты есть вообще путь целостной жизни, не знающей раздвоения сексуальности и эроса, и это значит, что настоящей чистоты можно достигнуть лишь в семейной жизни. В молодые годы пол бурлит и тревожит душу, то выдвигая на первый план сексуальные побуждения с острой и жгучей силой, то отвращаясь от них и уходя в «отрешенный» эрос, в романтику. Эта юная «неустроенность» пола, создающая неуравновешенность и противоречия в мятущейся юной душе, может быть опасна и даже мучительна. Но важно знать, что есть путь чистоты, и еще важнее знать, что «ошибки молодости» поправимы, если они омывы слезами подлинного покаяния. Пол может стать проклятием для нас, может стать причиной душевных и телесных заболеваний, источником жизненных трагедий, но он же может быть источником высших и лучших радостей, открыть душе возможность расцвета и выявления ее силы, может стать началом спасения и творческого преображения. Путь девственности и безбрачия, с одной стороны, и путь семейной жизни, с другой стороны, оба служат нашему спасению, оба дают простор творческим силам, заложенным в поле. Лишь бы твердо держать руль и направлять ладью жизни к правде и красоте. Лишь бы разуместь всем существом правду и неустранимость для каждого человека его креста — будь то путь безбрачия или путь семейной жизни. В несении креста — в формах, которые диктуются жизнью, т.е. на путях безбрачия или на путях семейной жизни, и состоит творческая задача каждого человека.

NB *Познакомившись с творчеством В.В.Зеньковского, каждый читатель совершит свое открытие мыслей, чувств, взглядов этого замечательного человека.*

Содержание этой книги, подобранные в ней фрагменты произведений автора особенно впечатляют на фоне происходящих в России в целом и в образовании в частности процессов. Необходимо вдумчивое прочтение, попытка увидеть не только напечатанные строки, но и то, что осталось за ними...

Что ждет педагогическую науку и практику в ближайшее время? Можно ли сказать: «Российское образование в опасности!»? Вопросы современные, но ведь именно их и ставил в те далекие годы философ, педагог, истинный патриот своей Родины В.В.Зеньковский.

Читая книгу, я более четко сформулировала для себя мысль о том, что «душа» и «духовность» это не просто однокоренные слова, а церковная школа — не давняя страница нашей истории. И избитая фраза:

что должен учитель в процессе обучения и воспитания — «наполнить» знаниями ум ребенка или «зажечь» его душу в стремлении к истине, добру — зазвучала совсем иначе... Задача педагога — не пустить на путь «зла» своих воспитанников!

Мы, конечно, понимаем, что далеко не все в состоянии образования зависит от наших с вами стремлений. Трудно сегодня выживать школе, но простите за штамп: как никогда сегодня она держится на подвижниках. И спасибо им за это!

Если наше поколение пытается сегодня строить (восстанавливать) храмы, мы должны вырастить таких людей, которые придут в эти храмы молиться, а не взрывать их!

Спасибо тем, кто несмотря ни на что издает подобные книги.

Вместо заключения

«Господь, спаси Америку!» — такими словами заканчиваются телепередачи в США. «Господь, спаси Россию!» — читала я на русском кладбище под Парижем. И плакали мы вместе со старенькой бабушкой, которая еще маленькой девочкой, в семь лет, навсегда покинула любимую Россию.

Думаю, что всей своей деятельностью, жизнью Василий Васильевич Зеньковский из того «далека» хотел сказать:

«Отец небесный, храни детей своих, спаси их души, да не введи их во искушение.

Отче наш! Не забудь нас, грешных, спаси и сохрани нашу многострадальную Россию и детей ее!»

Н.В. Богуславская

КОММЕНТАРИИ

К стр. 22 «Педагогика». В предлагаемом читателю фрагменте представлена вводная часть курса. Текст подготовлен по репринтному изданию Свято-Сергиевского Православного института в Париже, воспроизведенному Православным Свято-Тихоновским Богословским институтом: *Зеньковский В.В.* Педагогика — М., 1996. — С. 11—46.

1. Руссо, Жан Жак (1712—1778) — французский просветитель, философ, публицист, автор педагогического романа «Эмиль, или О воспитании», в котором изложены основные положения его идей о «естественном воспитании», утверждавших право ребенка на свободное, беспрепятственное развитие всех заложенных в нем естественных, природных сил.

2. Интеллектуализм в школьном образовании связывают обычно в педагогической литературе с именем И.Ф.Гербарта. Под этим имеют в виду чрезмерное преувеличение роли мыслительного, рассудочного компонента в обучении при недооценке или игнорировании эмоциональных, аффективных, чувственных составляющих психической деятельности человека. Зеньковский считал недопустимой упрощенную трактовку внутреннего мира ребенка, психической сферы личности.

3. И.Ф.Герbart (1776—1841) — немецкий философ, психолог, педагог, положивший начало педагогической психологии, научно-психологическому направлению в педагогике. Разработал положения о статике-динамике представлений как основных первоэлементов психической деятельности, находящихся в постоянном взаимодействии и противоборстве. Этой «борьбой образов» — представлений объяснялись также чувства, воля и другие проявления психической жизнедеятельности. Таким образом, психологическое учение Гербарта обосновывало развитие ума, интеллекта как главную, приоритетную задачу школьного образования.

4. Здесь Зеньковский имеет в виду труды двух авторов: в сочинении немецкого философа П.Наторпа (1854—1924) «Социальная педагогика» говорилось о необходимости воспитания не для индивидуальной, а для социальной, общественной жизни; в работах мюнхенского педагога Г.Кершенштейнера (1854—1932) «Понятие трудовой школы», «Понятие гражданского воспитания» содержание образования в народной школе включало выработку необходимого комплекса трудовых умений и навыков как с целью социализации, так и с целью профессиональной ориентации учащихся. Упомянутые труды названных авторов положили начало таким направлениям реформаторской педагогики первых десятилетий XX в., как «социальная педагогика» и «трудовая школа».

5. Тварь (старорусское) — живое существо.

К стр. 28 «Социальное воспитание, его задачи и пути».

Это педагогическое сочинение написано В.В.Зеньковским в переломный момент истории России: в условиях совершившейся Февральской революции 1917 г. и еще продолжавшейся войны с Германией, когда состояние русской общественной жизни было, по его словам, столь грозно и страшно. Книга издана в Москве в 1918 г., текст дан по этому изданию.

В условиях драматических социальных конфликтов и нарастающих общественных потрясений мысли В.В.Зеньковского обращены к задачам реформирования школьного воспитания как существенной части демократического обновления и возрождения России.

Пolemический пафос автора заострен против тех общественных сил, которые усматривали перспективы преодоления социальных антагонизмов и выхода России из кризисного состояния на путях всемерного обострения и развязывания классовой борьбы. В такой логике проблема социального воспитания в школе представлена как одна из коренных задач исторической эпохи.

Доказывая, что социальные противоречия не составляют основу общества, но являются результатом его развития, В.В.Зеньковский определяет идеал социального воспитания: дух солидарности и братства, на основе которого развиваются единение и взаимопомощь различных социальных групп. С этих методологических позиций им охарактеризованы основные задачи социального школьного воспитания. Используя новейшие по тому времени данные общей, детской и социальной психологии, В.В.Зеньковский выявил основные социальные силы в душе ребенка, рассмотрел пути и средства социального воспитания.

См.: *Грос К.* Душевная жизнь ребенка (рус. пер.).

К стр. 54 «Курс общей психологии».

В данном курсе лекций, прочитанных в Пражском педагогическом институте, В.В.Зеньковский раскрывает суть духовности и воспитания религиозного чувства, исходя из религиозно-философского взгляда на личность. Особенно важно толкование эмоциональной сферы, являющейся, по его мнению, сердцевинной индивидуальности.

Данный курс лекций был прочитан и увидел свет в Праге в 1925 г., фрагмент дан по этому изданию

К стр. 72 «Психология детства».

Книга заключает в себе психолого-педагогическую концепцию развития ребенка в «свете Христовом». Впервые опубликована в Лейпциге в 1924 г. и переиздана в Екатеринбурге в 1995 г. В настоящем издании помещены фрагменты, отражающие взгляд религиозного православного мыслителя и ученого на психологическое обоснование педагогического процесса. В центре внимания В.В.Зеньковского — внутренний мир личности, включенный в целенаправленный и двусторонний процесс воспитания, т.е. показан религиозный аспект «педагогике со-

трудничества», значительно обогащая наши представления о педагогической психологии в целом и о характере гуманистического стиля учительской деятельности в условиях современной российской школы.

1. В.В.Зеньковским отсылает читателя к источнику:

Lipmann O. Psychische Geschlechtsunterschiede. Ergebnisse der differentiellen Psychologie. — Т. I—II. — 1917.

К стр. 83 **«Основы христианской философии».** Из

этого фундаментального труда В.В.Зеньковского в Антологию вошли фрагменты философско-педагогического звучания, прежде всего раскрывающие его подходы к решению проблемы знания и веры применительно к задачам образования человека.

Данное исследование, являющееся философским вступлением к книге «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», опубликовано в Москве издательством Свято-Владимирского Братства в 1992 г. (Тексты даны по этому изданию.) В нем В.В.Зеньковский подробно излагает христианское учение о разуме, выявляя два пути познания внешнего и внутреннего мира человека, определяя его позицию в мире, основываясь на христианском факте боговоплощения.

Соединяя психологические, философские и религиозные подходы, В.В.Зеньковский вышел на собственно педагогическую проблематику. В приведенных извлечениях раскрывается христианское учение о знании, особенностях человеческого разума и двух путях познания мира, дана уникальная попытка преодоления секулярного подхода в деле воспитания и образования человека, сложившаяся в педагогической науке со времен эпохи Просвещения.

К стр. 105 **«Проблема воспитания в свете христианской антропологии».** Книга увидела свет в

Париже в 1934 г., русское издание, по которому даны фрагменты, осуществлено Свято-Владимирским Братством в Москве в 1993 г. Эта книга развивает в педагогическом плане идеи «Психологии детства» и подготавливает к восприятию такого произведения, как «На пороге зрелости», являющегося вершиной психолого-педагогического творчества В.В.Зеньковского.

В.В.Зеньковский в этой обстоятельной книге во многом продолжает развитие педагогических идей К.Д.Ушинского и Л.Н.Толстого — естественно, в русле православной педагогики. Цели воспитания он видит в развитии в ребенке сил добра и свободы, умения бороться со злом. Тайна души, ее непознанного и вдохновляющего нас «поля» — вот что интересует В.В.Зеньковского прежде всего с позиций религиозной педагогики. Он раскрывает диалектику свободы школьника (показывая, что вне ее нет и не может быть педагогического процесса) и того зла, которое, как это из опыта знают учителя и родители, она может нести, отсюда и постановка основной проблемы: «Как связать в душе ребенка дар свободы с добром?»

1. В.В.Зеньковский пояснял, что этот тезис очень ярко и убедительно раскрыт В.Штерном в его системе персонализма. См. его книгу «Die menschliche Personlichkeit» — Leipzig, 1923.

2. См. более подробно в книге В.В.Зеньковского «Русская педагогика в XX в.».

3. В.В.Зеньковский замечал, что в этом отношении замечателен поворот к религиозной постановке педагогических вопросов у двух выдающихся педагогов нашего времени — А Феррьера и Ф. Ферстера. (См.: *Ferriere A. Leprogres spirituel.* — Geneve, 1927; *Foerster Fr.W. Religion und Charakterbildung.* — Zurich und Leipzig, 1925.)

К стр. 162 «Наша эпоха». Этот очерк, впервые изданный Религиозно-Педагогическим Кабинетом при Православном Богословском институте в Париже в 1952 г., относится к тем сочинениям, в которых В.В.Зеньковский продолжил размышления о развитии духовного поля личности, развернутые в его предшествующих трудах. Публикуемый текст представлен в книге: *Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии.* — М., 1993. — С.172—223. Педагогическая проблематика здесь раскрывается на фоне особенностей мировой истории XX в.

В данном очерке автор рассматривает причины, порождающие драматические конфликты в обществе и в самом человеке. Он усматривает эти причины в духовной неустроенности человека, что является, по его мнению, результатом одностороннего развития умственных сил и социальной активности, оторванных от становления духовного потенциала личности. Принцип воспитания «всецелой личности» — расширение религиозной сферы школьного воспитания имеет, по определению В.В.Зеньковского, центральное значение в «иерархии душевных сил». При этом подчеркивается, что дело отнюдь не в подчинении школы духовным общинам, не в том, чтобы школой заведовал священник и детям давалось много чисто религиозного материала. В.В.Зеньковский ставит вопрос «о духе школы», где «решительно все» должно питать духовные силы детей, укреплять их религиозные чувства.

К стр. 185 «Русская педагогика в XX веке». Книга издана Религиозно-Педагогическим Кабинетом при Православном Богословском институте в Париже в 1960 г. с приложением очерка О.С.Субботиной «Советская педагогика после 1931 г.». В нашей стране не переиздавалась.

Это исследование историко-педагогического характера. В нем дана критика В.В.Зеньковским материалистической педагогики, теории свободного воспитания, а также русского педагогического идеализма с позиций православия, христианской антропологии. В Антологии приведен небольшой отрывок, касающийся проблемы свободного воспитания ребенка.

К стр. 188 **«Апологетика»**. Богословское сочинение В.В.Зеньковского, опубликованное впервые в Париже в 1957 г. и переизданное в издательстве Рижской епархии в 1992 г. Книга посвящена защите христианской православной веры и Церкви, учит этой защите, раскрывает смысл мировых христианских ценностей. В приложении к книге дан материал собственно педагогического содержания. В настоящем издании публикуются извлечения из второго приложения «Основные начала христианской морали».

К стр.191 **«На пороге зрелости»**. Данная книга является изданием дополненным и значительно переработанным более раннего произведения В.В.Зеньковского «Беседы с юношеством о вопросах пола». Она адресована всем, кто ведет педагогическую работу с подростками и юношеством, и является уникальным произведением, раскрывающим методику организации бесед по столь сложному вопросу, как проблема полового воспитания, как с научной, так и с собственно христианской точки зрения. Простым и доступным языком В.В.Зеньковский суммирует свои основные педагогические воззрения. Произведение приводится полностью по русскому изданию: *Профессор Протоирей В.Зеньковский. На пороге зрелости.* — М.: МП «Воскресение», 1991.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>В.М.Кларин, В.М.Петров.</i> Пути духовного восхождения личности	5
Каждая личность должна найти свой путь <i>М.А.Комлева</i>	20
Педагогика	22
Социальное воспитание, его задачи и пути	28
О педагогическом интеллектуализме	54
Курс общей психологии	68
Психология детства	72
Основы христианской философии	83
Проблемы воспитания в свете христианской антропологии	105
Наша эпоха	162
Русская педагогика в XX веке	185
Апологетика	188
На пороге зрелости	191
<i>Комментарии</i>	219

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ЗЕНЬКОВСКИЙ

Составители и авторы предисловия
Владимир Михайлович Кларин,
Виктор Михайлович Петров

Краткое предисловие
Мария Андреевна Комлева

Первый читатель
Наталья Викторовна Богуславская

Редакционно-издательская подготовка,
оформление и макет
Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Лицензия ЛР № 064218 от 18.08.95 г.
Подписано к печати 01.02.2000. Формат 60×90^{1/16}.
Усл. печ. л. 14. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Тираж 10 000 экз. Заказ № 3161.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили
МГПУ, лаборатория гуманной педагогики
113184, Россия, г. Москва, ул. Новокузнецкая, д. 16
тел.: (095) 951-71-44

Отпечатано с готовых диапозитивов в ГУП Орск
«Знак Почета» Смоленской областной типографии
им. В. И. Смирнова, 214000, г. Смоленск,
пр-т им. Ю. Гагарина, 2.

ISBN 5-89147-030-6



АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

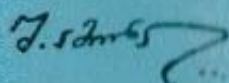
В "Антологии" используется ранее не применявшийся в практике Российского учебного книгоиздания прием фокусирования на страницах книги не всегда совладающих позиций —

автора классического наследия;

составителя тома, ученого, излагающего свои взгляды во вступительной статье и комментариях,

и **первого читателя**, учителя, сегодня смотрящего в глаза своим ученикам, призванного сегодня реализовывать **идеи** гуманной педагогики.

В оркестре, исполняющем педагогическую симфонию, Зеньковскому по праву принадлежит роль первой скрипки, ведущей мелодию детской души, проникающую в глубины человеческого сознания и чувства.



Шалва Амонашвили