

Самая «страшная» глава в учебнике Дистервега, или Как нам построить наконец школу для детей, а не против них

Валентин КУМАРИН, доктор педагогических наук, профессор

Сегодня, после фантастических открытий генетиков, подлинный учёный не может не признать факт врождённости человеческих способностей. Те, кто признаёт, что человеческие потребности и способности являются врождёнными, заложенными Природой (или Богом) в генную программу, те смотрят на детей не как на некую массу, а как на «штучный товар», неутомимо и въедливо изучают, что у каждого ребёнка на роду написано, выявляют потребности и способности детей, раскрывают их, возвращают, помогают им как можно полнее реализоваться. Это умные организаторы народного образования, радеющие за здоровье народа, за высшую производительность труда, за процветание Отечества.

Те же, кто отвергает врождённость человеческих потребностей и способностей, заняты совершенно другим делом: в поте лица трудятся над «единными учебными планами и программами», которые называются ещё «государственным образовательным стандартом», отстаивают необходимость «единого образовательного пространства», шьют платье голого короля по выкройкам «воспитывающего обучения», «поэтапного формирования умственных действий», «алгоритмизации», валеологии, синергетики, герменевтики, по лекалам «обучения на высоком уровне трудности» и «развивающего обучения». Этим людям мы обязаны тем, что выпускники «лучшей в мире» прусско-советско-российской школы на 80–90% вступают в жизнь инвалидами, неучами и неумёхами с весьма убогим «культурным оснащением».

О том, куда и на что могли бы идти деньги налогоплательщиков и куда и на что они уходят, не хочется говорить. Вместо того чтобы финансировать возрождение генофонда России, прежде всего — её интеллектуальной элиты и рабоче-крестьянских «золотых рук», мы содержим полчища «инноваторов» от психологии, от частных методик, которые добиваются то, что осталось от прежних большевистских кровопусканий.

Сгущаю краски? Оговариваю? Оскорбляю кого-то? Ничего подобного! Всего лишь называю вещи своими именами, пользуясь правом свободы слова. Доказательства? Цифры? Факты? Да вот же они — на поверхности и в изобилии.

Начну доказательством от министра образования РФ господина Филиппова: «Я горжусь тем, что по методологии преподавания наша школа осталась прогрессивной по сравнению с другими странами мира. Наши дети — самые сильные на всех международных олимпиадах. Но есть и другая статистика. Она говорит, что школа больна и надо что-то менять.

В 1995–1997 гг. Европейское сообщество опросило 2 тысячи российских школ. Результаты опроса опубликованы: 50% российских школьников не усваивают половину содержания по физике, химии, биологии. Ничего удивительного: да, 50% не усваивают, но из них 25% по своему развитию к старшим классам не в состоянии их усвоить. Другие 25% — это те, которые себя считают гуманитариями, и им тонкости этих предметов не нужны. (Егорова Е., Чаплыгина Т. Министр образования Владимир Филиппов: «Лучше тратить деньги государства на образование, чем на СИЗО // Век, 2000, № 40.)

На вопрос «Кто виноват?» министр отвечает: «Мы, взрослые, виноваты. Мы перегрузили учебную программу...»

Ответы министра образования побуждают задать ему несколько вопросов. Почему руководитель ведомства не знает, что наши дети давно уже не «самые сильные на всех международных олимпиадах», что было установлено исследованиями по международной системе тестирования TIMSS.

Ещё вопрос: если «школа больна», как утверждает г-н министр (а больна она тяжело, и болезнь затянулась на многие десятилетия), то как можно гордиться «прогрессивной методологией», приведшей школу к такому глубокому кризису? И кто виноват в такой непосильной нагрузке детей — мы, общество, 100 млн граждан? При таком раскладе на долю министерства и возглавляющего его министра приходится одна стомиллионная доля ответственности...

Недавно, продолжает министр, мы посчитали и ужаснулись: сколько времени ребёнок должен тратить, чтобы освоить новую программу. По нашим нормативам получается, что для освоения программы ребёнок должен заниматься 167 часов в неделю. Но в неделе всего 168 астрономических часов. И что мы можем требовать от детей при такой нагрузке?» (Там же).

Возьмите ту же идею с «единым государственным экзаменом». Замысел хороший — поставить всех выпускников-абитуриентов в одинаковые стартовые условия при поступлении в вуз.

Эта «инновация» — слепок с американской системы независимого централизованного тестирования — в российских условиях принимает совершенно иной характер. У американских абитуриентов после начального обучения вводится образовательная специализация: одни выбирают математику и физику, другие — современные или древние языки, третьи нажимают на поварское искусство, т.е. все школьники руководствуются зовом врождённых способностей и потому обзаводятся реальными знаниями с прицелом на выбранную специальность, на вуз, факультет, предприятие. Это означает, что у американских абитуриентов есть что выявлять и измерять, а у наших — нечего. Ситуация принципиально иная, сходство только в процедуре, т.е. чисто формальное, а различие в существе!

Куда ни кинь — всюду клин. Пока в нашей школе правит рудимент «коммунистической справедливости» (читай — уравниловки и принудиловки), все попытки вырваться из порочного круга обречены.

За сто лет присуждения Нобелевской премии её лауреатами в области физики, химии, физиологии и медицины, экономики стали ровно 400 выдающихся учёных, включая последнего лауреата, нашего соотечественника Жореса Алфёрова. И что же мы видим? Лидируют с колоссальным отрывом американцы — 158 премий. За ними англичане — 58 премий. У немцев 56 премий. Далее следуют Франция (21 премия), Швеция (17 премий), Швейцария (14 премий), Голландия (12 премий), Австрия (9 премий) и, наконец, Россия — 9 премий. Другие страны ради экономии места называть не стану — там единицы гениев.

Осмелюсь предположить, что после знакомства с этой невесёлой статистикой кто-то уже рвётся задать «законный» вопрос: если мы так отстали в науке, то почему американцы переманивают наших учёных? Отвечаю: никто никого не переманивает! Это миф. По данным министра науки и технологий Михаила Кирпичникова, «по самым пессимистическим оценкам, уехало навсегда не более 20 тысяч». Устроиться на работу по специальности удалось только тысяче «перебежчиков», остальные моют посуду в ресторанах, стоят швейцарами, занимаются извозом на арендованных такси. (См.: *Ивойлова И.* Пусть бегут. Мы не боимся // Труд. 1999, 24 марта).

Да будет всем известно, что ушлые американцы работают тоньше. Они засылают к нам своих расторопных специалистов «по набору», а точнее — по отбору, которые ещё в школах снимают сливки с нашей интеллектуальной элиты: заключают договоры на работу в Америке, снабжают ребят щедрыми грантами на учение, а уж потом «переманивают». Вот тут действительно надо бить во все колокола, ибо если и последних умников и умниц продадим за океан, тогда снова, как тысячу лет назад, придётся идти на поклон к варягам.

Но если в науке мы позади «планеты всей», то положение с мастерами, с рабочими высокой квалификации ещё плачевнее. По данным, которые обнародовали международные эксперты, в Германии высшую квалификацию имеют 56% рабочих, в Америке — 43%, в России — примите успокоительное, коллеги! — 5%! (См.: *Пятилетова Л.* Пэтэушник за бортом // Труд, 2000, 18 окт.).

Живописный комментарий к этой удручающей цифре дал в интервью газете «Известия» министр инноваций (есть в нашем правительстве и такая должность) Юрий Лебедев. Для понимания опасности процитирую его интервью:

Корр.: «Ну, Юрий Альфредович, признавайтесь, распродаёте Россию?»

Министр: «Вы смеётесь, а я подобные обвинения слышу постоянно. Оппоненты напоминают людей, которые судят о книге, не прочитав её. Их позиция: Россия — кладёз революционных научных разработок, которые надо внедрять здесь и завалить инновациями мировой рынок. Сам был в плену подобного стереотипа, пока на своей шкуре не испытал, что это очередная утопия. Иллюзии обошлись в 700 тыс. \$».

Корр.: «Расскажите подробнее. Может, кого-то ваша позиция отрезвит?»

Министр: «Я разработал новую технологию разрушения скальных пород, продал лицензию в Италию, Японию и Грецию. Затем организовал выпуск установок в России и экспортировал их в Корею. Искоро проклял тот день, когда пошёл на этот риск. У корейцев начались поломки, отказы, с меня содрали огромные штрафы. **Бежал с наших заводов, как Наполеон из Москвы.** Даже самые лучшие не тянут в серийном производстве на мировой уровень. Когда директора возмущаются: нас с отличной наукоёмкой продукцией не пускают на западный рынок — не верьте. **Они не могут сделать её конкурентоспособной.** Есть отдельные «оазисы», но они совершают подвиг. Выживают на сумасшедшем энтузиазме и **импортном** оборудовании. Только так удаётся хоть как-то соперничать с Западом» (См.: *Медведев Ю.* Наш асимметричный ответ Западу // Известия, 2000, 9 авг.).

Этот комментарий проливает свет и на проблему так называемых беглых денег. Только и слышишь: «Наворовали в России, а наворованное спрятали за границей». Чушь всё это! Наши вороватые «олигархи» с полным удовольствием разместили бы свои капиталы в российских банках. Но ведь банки — это не чулок или наволочка. Вкладчикам они платят проценты (иначе кто станет вкладывать?), а проценты надо зарабатывать. Способ — **один во всём мире**: банк ищет прибыльное производство и кредитует его продукцию, потому что она будет реализована, т.е. куплена. А это означает, что и «олигарх» не вылетит в трубу, и банк не останется внакладе, и рабочая сила найдёт себе применение. Но где у нас такие производства? Пока висел «железный занавес», можно было что угодно производить — конкурентов-то не было! А по рыночным законам такой номер уже не проходит.

А почему к нам не идут зарубежные инвесторы? Из-за воровства, из-за коррупции, из-за нестабильной политической ситуации? Ничего подобного! Сэтой напастью они бы справились. Каждому бандюге, умей он хорошо работать, положили бы хороший оклад, и пусть себе живёт честно, не рискуя каждый день головой. Но в том-то и дело, что наше образование («лучшее в мире») ну никак не хочет озаботиться подготовкой квалифицированных рабочих, умеющих быть на ты с современным станком.

Спросите хоть слесаря, хоть министров образования и инноваций: кто мать всех пороков? Ответят, не задумываясь: конечно же, лень, безответственность, безделье. Но почему так прочно «овладевают» они 95 процентами наших рабочих? Да потому что начало все эти качества берут в школе, которая гонит всех, как по рельсам, по «государственному образовательному стандарту» на штурм общего и высшего образования. Даже в профучилищах государственный образовательный стандарт обязателен.

Немцы, американцы, англичане 6 лет готовят профессионального каменщика, упражняя его на кладке кирпича, а наши подростки в это время протирают штаны за «наукой», которая им непосильна, недоступна да и не нужна, лично и жизненно незначима для них. А если вдруг станет доступной и нужной, то пожалуйста — вечерняя школа, интернет, курсы — учись сколько можешь. Помните: Платон ведь тоже был каменщиком, и Сократ разглядел в нём своего ученика, когда тот выкладывал очередную стену дворца у «нового» древнего грека.

И ещё один факт. Неожиданный, до слёз обидный. Столько лет догоняли и перегоняли Америку, а оказывается, соперничать надо было с... Финляндией. Недооценили дальновидность Ленина, который освободил её от строительства коммунизма, чтобы, как водится во всяком эксперименте, иметь перед глазами «контрольный объект» для сравнения. Так вот, этот «контрольный объект», расположенный отнюдь не в субтропиках, с населением в 7 миллионов человек, не имеющий в своих недрах ничего, кроме каменной толщи, доставшейся в наследство от ледникового периода, с землёй, отвоёванной у гигантских валунов, производит за год (в денежном выражении) продукции больше, чем Россия.

Разглядели и причину. Она та же самая — человеческий капитал. Не обременённые «всесторонним развитием личности», не скованные цепями «государственного образовательного стандарта», не замордованные «обучением на высоком уровне трудности» и «развивающим обучением», финские подростки и юноши свободно следовали зову природы, выбирали дело по душе и по способности. И вот результат, характерный не только для Финляндии, но и для Норвегии, Голландии, Дании, Швейцарии, даже для Исландии, окружённой айсбергами. (См.: Струженцев Д. «Человек 2000 года» знает, как нам догнать и перегнать Финляндию // Труд, 2000, 9 ноября).

А мы всё ищем «собственный путь, который если и существует, то ведёт к одному результату — тотальной безответственности за своё дело, неумению делать его (т.е. к тотальной люмпенизации рабочих).

Надеюсь, читатель уже понял, к чему я клоню и почему мне понадобилось столь странное вступление. Да-да, именно к этому: если мы сегодня **в корне не пересмотрим образовательную политику**, то завтра будет поздно. Не поможет ни «властная вертикаль», ни новое, умное законодательство, ни рынок, на котором нечем будет торговать. Поэтому надо срочно переучиваться. Всем — от министра и академика до нянечки в детском саду. А у кого учиться, слава Богу, есть. Прежде всего, у классиков научной природосообразной педагогики — у Коменского, Локка, Песталоцци, Дистервега, Ушинского и Макаренко.

Сегодня свой урок даёт нам через толщу полутора веков Адольф Дистервег. По учебнику, который он издал в 1835 г. и который называется **«Руководство к образованию немецких учителей»**. Сегодняшнее «занятие» посвящается знакомству с 4-й, самой «страшной» главой этого учебника **«Задатки человека и вытекающие из них общие дидактические законы и правила»**.

Не сомневаюсь, что многих удивит и смутит, что в одном месте, а именно в начале введения в эту главу, Дистервег пишет так, словно его рукой водили Герbart (1776–1841) и Бенеке (1789–1854), которые, как истые схоласты, и заварили кашу с пресловутыми «задатками», чтобы при помощи этого пустого понятия создать себе базу для псевдонаучных спекуляций на тему «новейшей психологии». Икак это нередко случается (классический пример — «единственно верное учение») — фокус удался. Сначала «учёные немцы», потом вся Европа и частично даже Америка поверили в существование «задатков» (чуть было не написал — «летающих тарелок» и «гуманоидов»). Поверили и восхитились «величайшим научным открытием».

Дистервег тоже не устоял и вслед за Герbartом и Бенеке взялся доказывать, что «задатки» — та основа, на которой можно «развивать», т.е. «формировать», «создавать», «новообразовывать» человеческие способности. К счастью, это увлечение продолжалось у него недолго и прошло, как скоротечный насморк. А вскоре наступило и всеобщее отрезвление, так как никто (включая Дистервега), сколько ни бился, но так и не смог ответить на детский вопрос: зачем козе баян, зайцу барабан, а жёлудю задатки, если козу всей Московской консерваторией не научишь читать ноты и растягивать меха, а жёлудь и без кем-то развиваемых «дубовых способностей» всякий раз вырастает и становится дубом, а не одуванчиком или кочаном капусты.

Дистервег первым и вернулся в лоно «Великой дидактики», к принципу природосообразности, который немислим без признания факта врождённости **человеческих потреб-**

ностей и способностей. А вернувшись, первым делом изложил эти мысли: «Никакое земное искусство не может из розы сделать гвоздику, из дуба сосну, из терновника маслину, из чертополоха виноградную лозу. Из жёлудя при благоприятных обстоятельствах вырастает дуб, и ни что другое, а из луковицы гиацинта — не что иное, как гиацинт. Искусство может в этом отношении лишь изуродовать, исказить Природу» (Дистервег А. Избр. пед. соч. М., 1956. С. 222).

И дальше: «Точно так же обстоит дело и с человеком. И он может и должен стать только тем, к чему предназначила его Природа, а это предназначение можно узнать только по **задаткам**. Если у него нет к чему-либо **задатков**, ты будешь напрасно стараться его **развивать** в этом направлении. Ангелом человек никогда не станет, потому что он носит в себе **задатки** человека, а не ангела. Человек может и должен стать ни чем иным, как человеком. И каждый индивидуум опять-таки станет только тем, к чему у него имеются **задатки**. Из лишённого музыкального слуха или даже глухого ты можешь попытаться сделать Моцарта, но каков будет плод всех стараний?» (Там же).

Я выделил слова «задатки» и «развитие», чтобы решить вопрос с этими абстракциями и показать ещё раз их призрачность и бестелесность, а стало быть, призрачность и бестелесность некоторых теорий психологов, по которым люди с учёными званиями якобы «развивают» ими же якобы и «сформированные» способности. При этом даже не человеческие, а личностные, ибо человека они давно подменили «личностью». Сегодня существует 50 определений этого понятия — какое из них несёт исчерпывающий смысл? Ответа нет. Так что мы развиваем? Похоже, это понятие уже исчерпало «лимит научного доверия», ибо всё чаще и чаще заменяется другим фантомом — «фигурой».

Его «обкатка» идёт в печать полным ходом: «зловещая фигура», «одиозная фигура», «важная фигура», «значительная фигура», «политическая фигура», «знаковая фигура», «фигура мирового масштаба» и т.п. «Фигуры», как и «личности», тоже хватит, чтобы лет 50–70 вешать нам лапшу на уши, надувать щёки учёностью, посвящать кандидатские и докторские диссертации проблемам «всестороннего развития фигуры».

Но вернусь к Дистервегу. В приведённых выше рассуждениях (они рассыпаны по всей главе) Дистервег **слово «задатки» употребляет только как синоним слова «способности»**. Неужели кто-то ещё может верить тому, что способность видеть, слышать, осязать, чувствовать, мыслить, любить, ненавидеть, радоваться, огорчаться, любопытствовать, нападать, защищаться, познавать, учиться, принимать, отвергать, переживать, мучиться, наслаждаться, не говоря уже о гениальных, выдающихся способностях, **даются человеку не от рождения**, а кем-то «формируются» в «процессе жизни»? (Но именно это и хотят вбить нам в головы иные психологи.)

Если «формируются», то чего проще — взять да и предъявить результаты. Но где они, эти результаты? Где «сформированные» Пушкины, Аристотели, Ньютоны, Леонардо, Рембрандты, Рафаэли, Моцарты, Шаляпины, Паганини, Каспаровы? Где прозревшие слепорождённые, заговорившие немые, поумневшие дураки? Где обыкновенный двоечник, который «под влиянием среды и воспитания» стал отличником, хотя обратных примеров миллион?

Сам Дистервег, который всю жизнь проработал в школе, преподавал все предметы естественнонаучного цикла, математик по образованию и гениальный учёный, ни у кого из своих питомцев ничего не «сформировал», не «новообразовал» и делать я этого не собирался. Иначе он был бы не учёным, а шарлатаном. И Коменский ничего не «сформировал» и не «развил». И Локк. И Песталоцци. И Ушинский. И Макаренко. Разве стали бы они утаивать, если бы что-то развили? Уж кто-нибудь, да проговорился бы, а то и просто похвалил бы себя от избытка чувств: «Ай да Коменский (Локк, Песталоцци, Дистервег, Ушинский, те же Герbart и Бенеке)! Ай да молодец! С самим Господом Богом сравнялся: научился творить и развивать человеческие способности! Но увы... На протяжении веков существования педагогики — никаких следов: ни «творения», ни «развития»...

Название самой «страшной главы» книги А. Дистервега в немецком оригинале начинается словом «Anlage». Загляните в немецко-русский словарь, и вы увидите, как оно переводится на русский: словом «способности», а в скобках — «врождённые»! И пример: «die Anlage zur Mathematik — врождённая способность к математике»! (См.: Немецко-русский словарь / Под ред. А.А. Лепинга и Н.П. Страховой. Т.1. М., 1956. С. 202). И то, что в русском переводе слово это заменено «задатками», — это «шалость» переводчика. В оригинале читаем: «Способности **врождены** человеку» (Die anlagen werden dem Menschen angeboren) (см.: *Veqweiser fur deutsche Lehrer. Von Dr. F.A.W., Diesterweg. Essen. 1838. S. 91*). «Задатки» и «врождённые способности» в немецком, так и в русском языке — полные синонимы. Уже этот лексический факт даёт основание употреблять в публикуемом тексте, прежде всего в названии самой IV главы, **вместо понятия «задатки» понятие «врождённые способности».**

В переводе (см. § 2 введения) читаем: «Задатки **бывают** у человека врождённые...» Как говорят в Одессе — «две большие разницы». Если «**бывают**», то могут и не быть. А если могут не быть, значит, без «развивателей» и «формирователей» не обойтись.

Дотошные генетики нашли-таки в мозге Эйнштейна его гениальность. Не «задатки», на «основе которых» кто-то эту гениальность «сформировал», а именно её саму, которую можно видеть и даже дотронуться до неё! Она представляет собой небольшую дополнительную поверхность на мозге, которой нет у людей со средними интеллектуальными способностями (См.: *Шевцов Н. Почему Эйнштейн был гениальным, а мать считала его умственно отсталым ребёнком // Труд, 1999, 9 сент.; «НО», 2000, № 9*).

Веским доказательством того, что там, где Дистервег пользуется словом «задатки», речь во всех случаях идёт только о врождённых способностях и ни о чём больше, служит и более чем красноречивая история с изданием в 1950 г. двухтомника его произведений в ГДР, в стране, где с немецким языком и со всеми его тонкостями всё в порядке и никакая фальсификация посредника невозможна по определению.

Первой в двухтомнике шла публикация учебника. Глава первая, вторая, на месте третьей — второстепенная статья о патриотизме, а на месте самой «страшной» — IV главы Дистервега — вообще ничего! Причину даже искать не нужно: она на поверхности. Какой же марксистский идеолог позволил бы в те годы даже гениальному автору признать врождённость способностей и, стало быть, пойти против «единственно верного учения»? Вот если бы в этой главе превозносились «задатки» как «основа» для «формирования» и «развития» — тогда милости просим, это то, что нужно, о чём говорят и пишут «советские товарищи».

Есть в немецком языке такая поговорка, смысл которой — говорить правду, ничего не утаивая: «die Eier auf den Tisch legen» (русский эквивалент — «Раз пошла такая пьянка, режь последний огурец!»).

Так вот, серьёзность и научная принципиальность темы вынуждают «идти до конца». Не все, вероятно, знают, кто первым вдохновил «советских товарищей» — некоторых наших психологов — на крестовый поход против научной природосообразной педагогики. Я тоже не знал, пока на глаза не попала основательная статья нижегородского автора Кирилла Кобринина о Выготском. Из неё я и узнал, что первым вдохновителем был Лейба Давидович Бронштейн, он же Лев Троцкий, который утверждал: «Выпустить новое, «улучшенное издание» человека — это и есть дальнейшая задача коммунизма. Человек взглянет на себя, как на сырой материал или, в лучшем случае, как на полуфабрикат, и скажет: «Добрался наконец до тебя, многоуважаемый хомо сапиенс, теперь возьму я тебя, любезный, в работу» (См.: *Кобрин К. Фабрика и её работник // Звезда, 1998, № 6. С. 218*).

Раньше всех этой идеей Троцкого вдохновился Лев Выготский: «Новое общество создаст нового человека. Когда говорят о переплавке человека как о несомненной черте нового человечества и об искусственном создании нового биологического типа, то это будет единственный и первый вид в биологии, который создаст сам себя» (Там же).

После этих «вдохновений» активизировался в теории и любимец Сталина и Хрущёва «народный академик» Трофим Лысенко, о чём я уже писал на страницах «НО»: «В Советском Союзе люди не рождаются. Рождаются организмы. А люди у нас делаются — трактористы, мотористы, академики, учёные, и так далее. И это безо всякой идеалистической чертовщины — генетики с её реакционной теорией наследственности» (см.: Ковалёв А.М. Философские исследования в условиях перестройки // Вопросы философии, 1987, № 11. С. 67).

Признайтесь, уважаемый читатель: будь вы на месте гдээрзовских издателей, вы бы отважились на публикацию самой «страшной» главы учебника Дистервега в 1950 году — в самый разгар идеологического и политического мракобесия? Когда до «событий» в ГДР оставалось три года, до венгерского восстания — шесть лет? Вряд ли кто-то полез бы на рожон. Я бы не полез (за это можно было поплатиться жизнью, а уж свободой тем паче).

Между прочим, в ГДР я служил два года, когда был морским офицером, а придя в науку, каждый год наезжал туда читать лекции, руководить аспирантами и просто отдохнуть в немецкой семье. Школу немецкую знаю не по журнальным статьям, «инспектировал» («хоспитировал») её с Севера на Юг и с Востока на Запад. Особенно часто после того, как в 1971 г. правительство республики одобрило и поставило на конвейер мой проект «Школа-комплекс. Антон Макаренко». И вот что я должен сказать. Это для наших партийных идеологов и для «научных» невежд немцы писали о том, что «учатся строить и побеждать у старшего брата». А для себя они решили сразу: если уж принуждают строить социализм (куда денешься?), то не такой, как в СССР. И школу строить тоже не такую. Выкинув, чтобы угодить нам, самую «страшную» главу из двухтомника классика научной педагогики, они, клянясь в верности марксизму, положили мысли Дистервега о врождённых способностях, о природосообразной педагогике в основу своего школьного дела.

Вот только одна, но чрезвычайно характерная деталь. Каждый год 10-летняя средняя школа ГДР выпускала в жизнь около 200 тысяч своих питомцев. К концу 8-го года обучения каждый школьник уже **точно знал, где находится его трудовая ниша**. Не только вузовские «разведчики», но и эмиссары с промышленных предприятий, сельскохозяйственных кооперативов, рыболовецкого флота, сферы обслуживания и, конечно, военно-учебных заведений фактически были штатными сотрудниками школ и «вели» свой контингент с 5-го по 8-й классы. **В 9-м классе все без исключения девочки и мальчики точно знали, где и кем будут трудиться**. Знали даже станок или прилавок магазина, за которыми они **исключительно по доброй воле, по собственному выбору будут делать свою работу**. На долю вузов каждый год перепадало немногим более 40 тысяч выпускников десятилетки, которых учили ещё 2 года, в «расширенных старших школах» (die erweiterte Oberschule) по программам, **ориентированным на избранный факультет в избранном вузе**. Никаких вступительных экзаменов, никакого централизованного тестирования и — никаких стрессов, разочарований! Потому что **каждый школьник делал выбор по голосу врождённых способностей, к которому чутко прислушивались педагоги, родители, «разведчики» и «эмиссары»**. **А больше всего — сами дети**.

Рабочие профессии выбирали с готовностью ещё и потому, что в Германии диплом слесаря, пекаря, даже трубочиста (в Эрфурте, например) традиционно ценится очень высоко, потому что он гарантирует не только работу по призванию, но и высокое качество жизни (не ниже профессорского!), а значит, и престиж.

Зная эту небольшую, очень красивую страну изнутри, я улыбаюсь, когда слышу, что Горбачёв «сдал ГДР Западу из политических соображений». Никаких таких соображений и в помине не было! Всё решала экономика, которая даже в ГДР прогибалась под тяжестью военных расходов: 17 млн восточных немцев содержали самую большую и оснащённую армию в Западной Европе! Кстати, это ведь тоже показатель силы рабочего человека, производительности труда и, если так можно сказать, **производительности, прежде всего, школьного образования**.

Возвращаясь к теме разговора, можно с полным основанием заключить, что проверка, которую педагогике Дистервега устроила школа ГДР, **увенчалась большим успехом.**

Нам бы такую школу! Ведь в принципе дело реальное и затрат особых не требует. Но в этой школе надо разобраться, надо **на деле**, а не на словах индивидуально подойти к каждому ребёнку, увидеть, к чему он склонен, что ему интересно и по силам... Такой школой надо руководить!

То ли дело — «самая лучшая в мире, советская: всех под одну гребёнку и знай себе погоняй «государственным образовательным стандартом», пока не загонишь в дидактогенный невроз...

Я уже не говорю про американскую школу. Ленин, когда разобрался в ней, сразу же решил завести её в новой России, а заодно «адаптировать» в российскую экономику американские тресты и американскую организацию труда (см.: *Ленин В.И.* Полн. собр. соч. Т. 36. С. 550). Но на нашу беду, гениальный реформатор ушёл из жизни раньше времени. И в результате за 80 лет процветающей школы и педагогики мы наводнили страну дипломированным люмпеном — прохиндеями и неумёхами, которые вот-вот доведут её до окончательного разорения.

Но это ещё не всё. Мы разобрались только с «задатками», а у нас ещё и «развитие». Здесь разговор короче. Самая «страшная» глава книги Дистервега, кроме введения, включает в себе четыре больших раздела. В каждом — дюжина, а то больше тщательно обоснованных законов и правил, которые выведены из факта врождённости способностей и облечены в превосходную афористичную форму. Так, например, в 1-м разделе, в конце последнего, 13-го правила Дистервег пишет: «Истинный воспитатель добивается природосообразного гармонического образования своего питомца, а именно: **развития (раскрытия)** его внутренних сил путём возбуждения, а не накопления (нагромождения) учебного материала...»

Замажь переводчик слово «раскрытия», что стоит в скобках, и нам долго пришлось бы ходить окольными путями, подбираясь к смыслу слова «развитие», которое Дистервег так часто употребляет. Но теперь этот смысл как на ладони: «**развитие**» у него означает «**раскрытие**»!

Другой пример рассеивает даже призрачные сомнения в том, как Дистервег толкует **смысл развития**. В конце 3-го правила того же раздела читаем: «При непосредственном общении с учеником внутреннее чувство учителя подсказывает ему, как он должен действовать, поступать; настало ли время, чтобы переходить к обобщениям или они непосильны ещё **не созревшему** для них юношескому уму и только сбывают с толку». Нашим приверженцам «развивать» и «формировать» было бы милее (выгоднее!), чтобы Дистервег сказал «ещё не развитому уму». А он говорит совсем иное — не в масть! Не в кон! Ибо **вызревать** может только **врождённое!** Но если ум, т.е. **способность мыслить** вызревает, значит, он не «формируется», не «новообразуется» и не «развивается», а даётся от рождения. Для вызревания нужно только создать условия. Значит, Дистервег смотрит на «**развитие**» как на естественный процесс **роста, вызревания, раскрытия** того, что заложено в человеке Богом, Природой и чему педагоги и педагогика только могут помочь раскрыться.

Отсюда, ещё раз подчеркну, и педагогическая стратегия отношения к ребёнку: следуя за Дистервегом, видеть главную задачу в том, чтобы **выявлять, раскрывать, выращивать и помогать реализации врождённых способностей**. Следуя же за иными «научными психологами», которые до сих пор отвергают врождённость способностей, он должен «формировать», «новообразовывать», «развивать», т.е. крушить, ломать, коверкать, истреблять божественное и природное в человеке, обрекать его на школьную, а потому и взрослую неуспешность...

В газете «Труд» (2000, 7 декабря) опубликована такая реклама: «Хотите, чтобы ребёнок был умным и талантливым? Купите «Развивающие игры». бштук — 100 руб.». Не верьте этому шарлатанству! Издатель-профессионал в педагогике написал бы: «Хотите определить, чем интересуется ваш ребёнок, выявить его склонности, способности? Купите ком-

плект разнообразных игр, которые помогут вам лучше узнать и понять своего ребёнка». Вот научный природосообразный подход к проблеме. А надеяться, что кто-то за 100 руб. сделает ваше чадо «умным и талантливым», — значит, становиться в позицию «лоха», с которого можно содрать хоть «шерсти клока»...

К как ни прискорбно об этом говорить, но приходится. Наше славное трёхмиллионное учительство вольно или невольно, но давно подстроилось в фарватер к этому психолого-педагогическому шарлатанству и фактически предало своих питомцев. На задержку зарплаты учителя отвечают забастовкой, и правильно! Но вот защитить детей (и себя!) от «государственного образовательного стандарта», от «обучения на высоком уровне трудности», от «развивающего обучения» — что, духу не хватает? Ни профессиональной злости, ни энергии для отпора, ни здравого смысла, ни даже пассивного сопротивления? Приходят нынче в школу, в класс разного рода инноваторы (а часто просто шарлатаны), раскручивают какую угодно «инновацию», хоть самую дикую, никто и пальцем не пошевелит.

Какой директор школы, какой классный руководитель, какой учитель мог допустить, чтобы третьеклассники (!) «изучали» роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин»? Ведь он как всякое гениальное произведение не всякому взрослому по зубам. А тут читаешь, и будто тебе здоровый зуб сверлят или под ногти загоняют раскалённые иголки. Цитирую: «Стоит мне во время какого-нибудь урока заикнуться о латинском корне некоего слова, как тут же дружный детский хор (третьеклассников. — В.К.) начинает истошно вопить: «Латынь из моды вышла ныне!..» Я упоминаю в какой-нибудь связи театр, а мне: «Театр уж полон, рожи блещут (они вообще обожают хулигански и, я бы сказал, конгениально пушкинскому хулиганству редактировать своего литературного визави и страшно собой довольны по этому поводу). Я начинаю что-то гнусавить про мужской и женский род, а мне в ответ: «и пилки тридцати родов, и для ногтей, и для зубов...». И уж совсем неожиданное: на перемене какой-нибудь Олег Спивак спотыкается, летит кубарем на пол и тут же комментирует: «Летит, как пух, из уст Эола...» И т.д. в том же духе. (См.: *Лобок А.* «Онегиана. 3 «Г» // Пушкинский альманах. М., 1999. С.217–218).

Да неужто и без психиатра не видно, что это такое? Кому придёт в голову идти на побитие рекорда, который установил Иван Александрович Хлестаков в 1836 г. и который никем и никогда не будет побит, потому что «тренером» у Хлестакова был великий Гоголь, а сюжет ему подсказал гениальный поэт. Помните: «С Пушкиным на дружеской ноге. Бывало, часто говорю ему: «Ну, что, брат Пушкин?» — «Да так, брат, — отвечает, — так как-то всё... Большой оригинал»... Даже Зощенко не «новообразовал» такого юмориста.

И этому «инноватору» вы поддакиваете?! Да где же ваша гражданственность? Та самая, которую вы «формируете» у детей? Что выйдет из этих желторотых «пушкинистов»? Скоморохи? Трепачи? Циники? Арапы, глубоко равнодушные к красоте поэтического слова? По моим прикидкам, скорее всего и то, и другое, и пятое, и десятое, сплетённое в один причудливый мерзопакостный букет.

А вот ещё вариант «инноваторства» (оно сегодня весьма вариативно): «Если с молодых ногтей не пичкать их (речь идёт о дошкольниках. — В.К.) насильно хорошей литературой, они к семи годам будут, без сомнения, предпочитать чтению, требующему душевных и мыслительных усилий, комиксы и прочую дребедень вроде альбомов с наклейками про куклу Барби и Человека-паука»? (См.: *Прохорова О.* Путешествие Хоттабыча с дикими гусями // Педагогический калейдоскоп, 1998, № 15).

Кого мы сегодня боимся, чтобы остановить подобных «инноваторов»? Начальство? Да оно такое грозное только потому, что мы перед ним трепещем, страшимся встречного шантажа по поводу непролазного школьного очковтирательства и показухи, «учёных», которые понуждают нас врать и привирать? Понуждают «государственным образовательным стандартом», который невозможно освоить по определению: у каждого ребёнка **неповторимые врождённые потребности и способности. Всей мощью человеческой природы они напрочь отвергают уравниловку и принудилровку.** И не будем забывать: я,

ты, он, она — это вовсе не «простой учитель», как нас привыкли величать пошляки. **Нам и только нам Россия доверила своё самое дорогое — детей. Нам за них и отвечать.** Перед обществом и ни перед кем больше. Вот в этом смысле министр образования прав: мы виноваты, что до сих пор позволяем «перемалывать» детское здоровье в горниле непосильного базисного учебного плана и из 168 астрономических часов в неделю заставляем ребят заниматься 167 часов.

Мы, всё педагогическое сообщество, виноваты в том, что по указке «учёных» и «методистов» вдалбливаем в несозревшую, т.е. нежную, ломкую, хрупкую память «суффиксы», «префиксы», «аффиксы», «равенства», «неравенства», «иксы», «игреки», «больше», «меньше», пару строк из «Евгения Онегина» (Пушкина читают!), главную формулу Эйнштейна « $E = mc^2$ » («с теорией относительности на дружеской ноге»), чтобы запускать всё это, как мыльные пузыри, и хвастаться: «Видали, что может «развивающее обучение»? «Развивают» лет 5–7, набивают кошельки, а когда к средним и старшим классам из 15–20 отличников остаются 1–2, наши «развиватели» и «новообразователи», как героиня чеховской новеллы «На даче», вскидывают удивлённо ресницы: «Мы не виноваты, что ваш сын (дочь) скатился на «тройки» и «двойки». Мы в средних и старших классах не работаем».

И не будут работать. Никогда. Потому что уже в начальной школе выпотрошили и иссушили детскую память (сделали их «умными» и «талантливыми!»), а в средних и старших классах на эксплуатации одной только памяти далеко не уедешь. Мыльные пузыри здесь уже «не работают», не впечатляют...

И прискорбно, и обидно. Мне кажется, что мы такие робкие, легковёрные и нерешительные не только из-за страха перед начальством, боязни лишиться работы и потерять «часы». В конце концов, есть профсоюз и он в обиду не даст — другие сейчас времена. Причина, по-моему, и в том, что **мы сами слабоваты в педагогике.** Не в той, конечно, которой нас учили в институте, а в научной, природосообразной, реально, а не декларативно ориентированной на ребёнка. Прочитали бы внимательно, например, «Великую дидактику» и наверняка приобрели бы стойкий иммунитет к «развивающему обучению». Послушайте, как просто, гуманно и гениально: «Как организм растёт и крепнет, не требуя никакого расширения и растяжения своих членов, если только его разумно питать, дать ему тепло и упражнения, так, говорю я, **разумно доставляемые душе питание, тепло, упражнения должны сами собой переходить в мудрость, добродетель, благочестие**» (выделено мною. — В.К.) (Коменский Я. А. Избр. пед. соч. М., 1955. С. 226).

Обрести стойкий иммунитет против шарлатанства поможет и «самая страшная» глава, в которой Дистервег предупреждает: «Корифеи рода человеческого (например, Кант, Лессинг, Шиллер, Гёте и др.) приписывают основную роль в формировании (в немецком оригинале — **образовании.** — В.К.) человека **главным образом** задаткам. Меньше воспитания в обыкновенном смысле этого слова, если из человека вырабатывается что-либо значительное. **Кому мать-природа не подарила благосклонной улыбки в колыбели, для того искусство педагога — бесплодный и безуспешный труд.** «Из ничего ничего и не сделаешь», полагают они, и мы вместе с ними» (выделено мною. — В.К.).

Тем, кому этих аргументов мало, тем, кто не успел «поверить» в эту «гармонию» «алгеброй» современных открытий в генетике, я рекомендовал бы ещё вспомнить, что было выбито в 1257 году на воротах старейшего в Европе Храма науки: «**Что не дал Бог, Сорбонна не даст**». А если не верите Парижу и Сорбонне, можно раскрыть том Ушинского: «Признавая душу за ассоциацию представлений (как полагали Герbart и Бенеке. — В.К.) и оставаясь верным этой мысли, трудно объяснить **не подлежащее сомнению явление врождённости способностей.** По этой-то причине Бенеке нашёл уже вынужденным, отвергая всякие врождённые способности души и не оценив как следует влияния организма на душу, признать **особенные** свойства **первичных** душевных сил у разных людей. Особенности эти: Reizempfindlichkeit, Beharrlichkeit und Lebhaftigkeit (впечатлительность, настойчивость, живость. — В.К.) по терминологии Бенеке. Но Бенеке приписывает их не нервной системе и даже не существу души, а первичным силам (Urvermogen). Так факт, от

которого нельзя было отвернуться, был признан и **на живую нитку, кое-как**, пришит к теории» (*Ушинский К.Д.* Избр. пед. соч.: в 2 т. Т.1. М., 1974. С. 302).

Нет, что ни говорите, а гений, классик научной, природосообразной педагогики — он везде гений. И если с научной, природосообразной педагогики снять наконец-то печать «буржуазной ограниченности», которую на неё повесили Троцкий, Выготский и Лысенко, если принять её к чтению на всех кафедрах педагогики и психологии, педагогических институтов и университетов, пусть даже альтернативно, то через год-два инноваторов, что-то развивающих и новообразующих, можно будет встретить разве что в Санкт-Петербургской кунсткамере.

Перед тем как отослать Вас, уважаемый читатель, к интереснейшему и архиполезному чтению научного первоисточника (см. рубрику «Педагогическая академия» в этом выпуске журнала), хочу обратить внимание на то, как Дистервег адресно рассчитался с «развивающим обучением» и что оставил на том месте, где оно только что стояло, бедолажное: «Мы требуем, — пишет Дистервег, — развивающе-воспитывающего и образывающего обучения, которое является **не догматическим, не систематическим** (т.е. формально упорядоченным, но схоластическим, уточняет Дистервег), **не абстрактным, не сообщающе-излагающим, не материалистическим, не ограничивающим, не стесняющим и сковывающим, а освобождающим, не предопределяющим: сословным, профессиональным или церковно-конфессиональным...**»

Этим перечнем Дистервег перечеркнул, пригвоздил само понятие «развивающе-воспитывающего» обучения и поставил этот фантом, этот мыльный пузырь вне педагогики и вне психологии.

В такой саркастической манере и я бы сказал, что хочу жить при коммунизме, но без диктатуры пролетариата, без классовой борьбы, без люмпенской дипломированной номенклатуры, без лубянских подвалов и ГУЛАГов, без бараков и хрущёб, без всеобщей расташиловки, без оплаты труда водкой, без «социальной справедливости» ценою в 120 р., без запрета говорить, что думаешь, без запрета частной собственности и, прежде всего, на землю, без «государственного образовательного стандарта», без «единого образовательного пространства» и т.д. и т.п.

А Дистервег продолжает словно обухом по голове: «Наши так называемые педагоги хотят **исправлять** (т.е. развивать. — *В.К.*) человеческую Природу, исправлять при помощи системы, в которую они втискивают своих питомцев. Это — основная ошибка, основное заблуждение, которое обуславливает все их последующие действия...» (Там же. С. 242).

И — окончательный итог: **«Систематическое натаскивание и произвольное ограничение являются коренным педагогическим заблуждением, или, если угодно, самым вопиющим преступлением, потому что посягают на природные способности индивидуума»** (Там же).

Так, может, оттого и «больна школа»? Оттого и имеет Россия **всего 5% квалифицированных рабочих и ни одного предприятия** (кроме относящихся к ВПК), **выпускающего конкурентоспособную продукцию?**..

г. Москва