
**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КООРДИНАТ:
ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ,
РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА**
**PEDAGOGICAL COORDINATE SYSTEM:
EDUCATION, UPBRINGING,
HUMAN DEVELOPMENT**

Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2025. Т. 12. № 4. Art. ID m12s03a20.

Economic and Social Research. 2025. Vol. 12. No. 4. Art. ID m12s03a20.

Научная статья

УДК 37.01 + 123

DOI: 10.24151/2409-1073-2025-12-4-m12s03a20

EDN: WKRDHC

**Проблемы воспитания в истории и современности:
философское осмысление**

О. А. Григорьева

Российское философское общество «Диалектика и культура», Москва, Россия

helga72ru@yandex.ru

Аннотация. Предпринята попытка осмыслить феномен воспитания, подходы к воспитанию как к делу формирования человека, и доказана принципиальная невозможность реализации подобного подхода посредством внешне-дисциплинарного давления. Особое внимание уделено принципу самоопределения, который связывает процесс воспитания с предметно-преобразовательной общественной деятельностью. Рассмотрены как объективные социально-экономические условия, так и субъективно-педагогические представления в системе образовательной практики. Через факторы воспитательной деятельности раскрыт принцип единства воспитания и образования — как условие формирования ума, как условие свободного самоопределения человека. Анализ проблем воспитания на современном этапе его развития выполнен на различном фактическом материале — субъективном и историческом, отечественном и зарубежном.

Ключевые слова: воспитание, самоопределение, образовательная практика, предметно-преобразовательная деятельность, человек, личность, самостоятельность, свобода, воспитание ума, условия воспитания, социально-экономические условия, субъектность

Финансирование: автор заявляет об отсутствии внешних источников финансирования при проведении исследования.

Для цитирования: Григорьева О. А. «Проблемы воспитания в истории и современности: философское осмысление». *Экономические и социально-гуманитарные исследования* 12.4 (2025): m12s03a20. <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2025-12-4-m12s03a20>
EDN: WKRDHC.

© Григорьева О. А.

Original article

The problems of education in history and modernity: Philosophical comprehension

O. A. Grigorieva

Russian Philosophical Society “Dialectics and Culture”, Moscow, Russia

helga72ru@yandex.ru

Abstract. An attempt is made to comprehend the phenomenon of education, the approaches to education as a matter of human formation, and the fundamental impossibility of implementing such an approach through external disciplinary pressure has been proved. Special attention is paid to the principle of self-determination, which links the process of education with substantive and transformative social activities. Both objective socio-economic conditions and subjective pedagogical concepts in the educational practice system are considered. Through the factors of educational activity, the principle of unity of upbringing and education is revealed — as a condition for forming the mind, as a condition for a person’s free self-determination. The analysis of education problems at the current stage of its development is completed on various factual materials: subjective and historical, Russian and foreign.

Keywords: upbringing, self-determination, educational practice, substantive and transformative activity, human, personality, independence, freedom, mind education, conditions of upbringing, socio-economic conditions, agency

Funding: this study was not supported by any external sources of funding.

For citation: Grigorieva O. A. “The Problems of Education in History and Modernity: Philosophical comprehension”. *Ekonomicheskie i sotsial’no-gumanitarnye issledovaniya = Economic and Social Research* 12.4 (2025): m12s03a20. (In Russian).
<https://doi.org/10.24151/2409-1073-2025-12-4-m12s03a20>

Иллюзии воспитания

Часто сталкиваешься с таким явлением: при обсуждении какой-то темы вроде бы говорим об одних и тех же вещах, произносим те же слова, в полной уверенности, что понимаются они одинаково, а на проверку выходит, что каждый под этим словом понимает что-то свое. То есть у каждого есть свое представление, а вот понятия общего нет. Возьмем, к примеру, воспитание. Воспитывает школа, воспитывают родители? Конечно, воспитывают, но понимают ли, что делают? А без понимания как можно делать? Скажут, что да, можно, ведь поль-

зуемся же мы деньгами, совершенно при этом сущности их не понимая. Но деньги-то мы не производим сами, монету не чеканим и золото не добываем. А вот в воспитании что-то такое происходит, что-то мы делаем, но абсолютно не уверены в том, какой будет результат. Производство человека требует особого понимания: и того, с кем мы имеем дело, и условий, в которых это производство происходит, и результата, который хотим получить. Без такого понимания мы подобны капитану корабля, плывущего без знания курса, — любой ветер для него не будет попутным. Что же оно такое — воспитание?

© Григорьева О. А.

Воспитание формирует? Что и как оно формирует и формирует ли вообще?

Одной из целей воспитания полагается формирование навыков адаптации к текущим условиям социального устройства. И в кругу моих коллег, педагогов, превалирует мнение воспитывать так, чтобы дети усвоили лишь представления, которые сложились у взрослых об этом устройстве. Иными словами, существует тенденция лепить человека по своему образу и подобию — т. е. удерживать в рамках уже существующего. Чтобы дети и подростки подчинялись суровой необходимости и не бунтовали: слушай, что я тебе говорю, и делай так же. Представление о том, что есть какие-то волшебные методы, с помощью которых осуществляется процесс воспитания, живуче. Поставим сегодня одни установления — и будет у нас вернопопданный, поставим другие — и получим индивидуалиста, третьи — коллективиста. Почти полтора века назад Н. Г. Помяловский в рассказе «Вукол» написал: «Многим родителям, инспекторам, опекунам и прочим воспитателям и руководителям младенческого поколения приходилось наблюдать такое ожесточение и давать детям за такое ожесточение имя негодных и потерянных. Дитя, говорят, молодое деревцо, — можно дать ему какое угодно направление, переводить на какую хочешь почву; дитя — воск мягкий, которому можно дать какую хочешь форму; дитя — лист чистой бумаги, на котором, что взбрдет в голову воспитателю, то и пиши. И сами потом воспитатели дивятся, как это из чистого, нежного, мягкого воску вылепилось у них уродливое детище... <...> Дивится начальство училищное, ставит нули детищу, дерет до крови, позорит колпаком дурацким, всему училищу указывает пальцем, как на негодяя, учит презирать такое дитя... А что же детище? Детище дико и угрюмо, детище притерпелось к розге, побоям, позору и презрению общественному, детище окаменело, детище ожесточилось, детище осатанело! От-

чего ж это случилось?» (Помяловский, 1965: 81–82). Конечно, розги — это не современный метод (хотя в последнее время создается такое впечатление, что в воздухе уже носится запрос на нечто подобное, а то с «детищами сладу нет»). От телесных наказаний давно уже отказались даже в Германии, где средством воспитания частенько были половник и одежная щетка. Однако другая сила все-таки осталась — «веселая и вкусная» система штрафов и поощрений. То есть отношение господства и подчинения никуда не пропадет, а дети втягиваются в конкуренцию за внимание и подачки в виде оценок и вкусняшек. А как же еще они смогут приспособиться к современным общественным отношениям, основанным на конкуренции? Взрослый указывает, ребенок выполняет, усваивает шаблоны, штампы, даже если смысла в них сам взрослый не видит, но так положено. Думать школьнику некогда, успевай только клеточки в школьной тетрадке отсчитывать: пять клеточек сверху, три слева, и не перепутай; как только правильно отсчитываешь, можно начинать писать. Потом, во взрослой жизни, результат этого бюрократического формализма в воспитании (в виде подсчета клеточек в тетрадке) тюремным чугуном шаром повиснет на ногах человечности, останавливая ее путь, «высосет» почву этого пути так, что не взойти живому росту мысли.

Научись сначала лепить по инструкции — это для нас безопасней, а то вылепишь чего-нибудь не по программе, и что нам потом с этим делать? Особенно отвечают принципу «лепить по инструкции» утренники в детских садах: воспитатели с гордостью демонстрируют, как они преуспели в «дрессировке» детей в такт топтать, хлопать и махать. Нет живой детской активности. А что есть? Заученные движения, смысл которых понятен воспитателю и родителям, однако ребенок выполняет их не потому, что сам их придумал, а потому что так положено,

кем-то другим положено. Любая заученность так заученностью и останется, как чем-то чужеродным. Не зря Э. В. Ильенков называл повторение не матерью, а мачехой учения. То же с заучиванием стихов. Конечно, стихи важное дело и учить их надо, но как сделать так, чтобы для ребенка они стали своими, были бы им присвоены, стали движением его души, чтобы в себе самом открыл он способность к поэзии, чтобы не превратились стихи в обязанность заучивания к определенному празднику с целью порадовать взрослых видимостью успехов в развитии нравственных качеств личности? А пока все довольны. За четкое выполнение инструкции — похвала. Даже с игрушками теперь по инструкции надо играть, как пример — конструктор «Лего»: локации и декорации придуманы дизайнером, да только копирование чьего-то творения еще не становится своим собственным творением, попугай — он тоже копирует. Самая маленькая, но своя собственная конструкция из этих разноцветных блоков пробуждает в человеке то, что отличает его от копировальщика, — фантазию. Человек тем и отличается от животного, что соединяя несоединимые природно вещи, он удерживает в себе образ нового, доселе не существовавшего предмета. Образ этот в чистоте своей во всеобщей форме позволяет видоизменять себя, удерживает в себе эту чистоту: «Животное себя лишь воспроизводит, а человек, производя предметную культуру, тем самым производит себя, производит в определениях этой культуры и тем самым выходит за рамки природной определенности» (Лобастов, 2019: 10: 148).

По инструкции ребенок выполнять не хочет, для него это противоестественно, поэтому поиски мотивировать его к этому процессу не прекращаются: оценки, проверочные, контрольные. А вслед и игровые механики подключаются — веселый способ заучить что угодно, даже то, что не нужно. И не надо удивляться, что дети учиться не хотят.

Они не хотят именно таким образом учиться. А вот творить они обожают. Любознательность держится где-то лет до двенадцати. К этому времени дети уже улавливают «правила игры» и включаются в этот *rat race* («крысиные бега» — бессмысленная погоня) для достижения вождельных призов или придумывают пути обхода. Расплатой за приспособление служит атрофия собственного суждения. А поскольку человек — существо думающее, а думающее — значит свободное в определении себя (мысль-то ничем не удержишь, не имеет она пространственного измерения и в килограммах ее не измеришь, никакой линейкой не уравнишь), то этому свободному пытаются ставить препоны и рогатки — загонять в рамки заданного безумного бытия, поэтому думы его переходят совершенно в другую плоскость: «бунт бессмысленный и беспощадный» (А. С. Пушкин).

Вот и детище будто готово. Но как будто что-то не так...

К поискам истинных принципов воспитания

А может быть, нет никаких трюков и воспитательных «фишек», с помощью которых можно вылепить нужную нам форму человеческого существа? Судя по следующим словам Помяловского, глупое это дело, ибо: «А нет, верно дитя не деревцо, не писчая бумага; подумайте, не человек ли дитя, не свободное ли разумное существо, носящее в душе образ и подобие бога?» (Помяловский, 1965: 82). А что есть образ Бога? — Бога как абсолютного, безусловного, творящего всё, а раз всё, то и самого себя. Сам! Сам познанием себя вылепливающий, сам разум обретающий, пониманием своим же сотворенный. Н. Г. Чернышевский настаивает, что не внешними силами, не фарисейскими увещаниями, ханжескими проповедями, а самостоятельным движением только и может человек стать человеком, встать на уровень бога, самого себя определяющего,

понимающего истину как благо и красоту. «Люди отвывают от дурного только тогда, когда сами желают отвыкнуть; привыкают к хорошему, только когда сами понимают, что оно хорошо, и находят возможность усвоить его себе. В этих двух условиях вся сущность дела: в том, чтобы человек узнал хорошее, и в том, чтобы нашел возможным усвоить его себе; в желании усвоить его себе никогда не может быть недостатка у человека» (Чернышевский, 1987: 605). И Николаю Чернышевскому, и Николаю Помяловскому, и Илье Ульянову (отцу В. И. Ленина), и многим другим представителям думающей интеллигенции довелось жить в то время, когда, пусть и на не очень продолжительное время, были чуть ослаблены тиски сословного гнета, и тяга к образованию, к познанию этого мира, а значит и пониманию себя в этом мире, пониманию силы свободного человеческого духа проявилась столь отчетливо, что это стало, по-видимому, рассматриваться как угроза устоявшимся порядкам, что не замедлило отразиться в реакции в виде указа о «кухаркиных детях»¹.

Ребенок — существо столь свободы испытывающее, сколь свободны и мы, столь же разумом наполненное, сколь разумны и мы. Не мы лепим, в детях мы лишь отражаемся. Посмотришь на свое отражение — не всегда приятное зрелище. Посмотрите, разумна ли школа, произведение нашей столь же разумной жизни? Сквозь мантры про «личностный подход» просвечивает не свобода личности, а ее произвол. Личность свободна, когда творит, по-настоящему творит свою жизнь, а не симулирует ее школьными мероприятиями, прописанными вышестоящими инстанциями. Вот в этих предписанных рамках можешь поплясать и песенку спеть, подурчиться даже можно. Но это всё не то. Самостоятельное установление и управление про-

цессом жизнедеятельности школы — вот настоящее творчество и та самая настоящая жизнь, о которой как о настоящем учителе писал Э. В. Ильенков: «Надо организовать процесс усвоения знаний, процесс усвоения умственной культуры так, как организует его тысячи лет лучший учитель — жизнь. А именно так, чтобы в ходе этого процесса ребенок постоянно был вынужден тренировать не только (и даже не столько) „память“, сколько способность самостоятельно решать задачи, требующие мышления в собственном и точном смысле слова — „силы суждения“, умения решать — подходит данный случай под усвоенные ранее „правила“ или нет, а если нет — то как тут быть?» (Ильенков, 2002: 15). Нам страшно дать рычаги управления детям. Это не дни самоуправления и не выборы в Совет школы, — всё это фальшивая демократия. Страшно спросить детей, разумно ли то или иное установление. И как было бы поступить разумно в том или ином случае.

В реальном жизненном управлении нужно знать, как работает и электрика, и канализация с водопроводом, и финансовые вопросы нужно решать. Вот здесь-то и нужны: математика, физика, химия, биология. А чтобы понимать все эти научные предметы, нужно знать историю их появления в жизни человечества, а значит и историю мысли, развитие которой к изучению этих отдельных предметов и привело. И стены покрасить, и полы постелить, всех накормить, напоить, и отметить радостные и горестные события жизни. Узнать, как с жизненными перипетиями справлялись люди, жившие до нас: как любили, как страдали, как выражали свои чувства в музыке, литературе, живописи. И самим попробовать выразить чувства через искусство.

¹ «Доклад министра народного просвещения Делянова „О сокращении гимназического образования“». *История русской педагогики с древнейших времен до Великой Октябрьской социалистической революции*. Сост. Н. А. Желваков. М.: Госучпедгиз, 1936. 73–75. Т. 4, ч. 2 из *Хрестоматия по истории педагогики*. Под ред. С. А. Каменева. 2-е изд. 7 т.

А почему страшно дать рычаги управления детям? А потому, что в таком случае старая привычная школа будет разрушена полностью и бесповоротно. Представьте только картину, как разбегаются дети из школы. Принцип данной картины остается таким же, что и полтора года назад, — тот же принцип, который выразил в рассказе «Вукол» Н. Помяловский, на своей судьбе познавший «прелести» воспитания и обучения в бурсе. В этом рассказе детская душа кричит и протестует, потому как и смирение не помогает избежать тупоумия принятых представлений о воспитании. А по прочтении видим мы, что мало на самом деле что изменилось сегодня: требования остаются в сути своей те же, а вот форма, в которой они выражаются, принимает более изощренный, более лицемерный вид. Сегодня всё то же, как и в речи учителя о личностном подходе к каждому ученику, ученическом самоуправлении в рассказе Помяловского: «„Я, говорит, умею вскипятить кровь ученику. Под лозой заставлю учить уроки. У меня по струнке ходи, каналья; гляди прямо, улыбайся вовремя; долби, что бы тебе ни задали; вырастешь — поймешь, что и зачем учил. Накажут, не спрашивай, за что? Тебе говорят, что ты стоишь, а ты сидишь, — говори, что виноват. Вот как пройдет у меня ученик жизнь опытом, постигнет на деле, что такое труд, повиновение, уважение к лицам, — он уже будет человеком и сам после поблагодарит за науку“. Многие ищут педагогов с такими убеждениями» (Помяловский, 1965: 82).

Рассмотрим мнение А. С. Макаренко: он говорил в одной из своих лекций, что воспитание — это вообще-то не сложная штука, и главное — понимать цель ваших усилий, то, для чего вы воспитываете. Удерживая эту цель, это целое (ведь цель — это стремление к целому), вы и способы найдете, и нужный режим создадите, если постоянно будете соотносить результаты ваших усилий с поставленной целью (Макаренко, 1955, 1990).

Получается, что и будто бы нет никакого воспитания? Человек сам себя производит, сам себя воспитывает. Воспитывает, ухватывая малейшие детали окружающей его действительности. Как писал А. С. Макаренко в «Лекциях о воспитании детей»: «Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеетесь, читаете газету, — все это имеет для ребенка большое значение. Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете» (Макаренко, 1955: 56–57).

Соответствует мысли А. С. Макаренко и трактат Э. В. Ильенкова «Школа должна учить мыслить»: «Мышлению маленького человека учит вся окружающая его жизнь — и семья, и игры, и двор, и такие же маленькие человечки, как он сам, и повзрослее, и даже помоложе. Заботы о младшем братишке тоже требуют ума и тоже развивают его» (Ильенков, 2020: 3: 379). Мышлению учит человека жизнь, и она же воспитывает. Воспитание и образование связаны в единство, но искусственно разводятся, так как образование в современном обществе не дает ума: «Для чего ты учишься? Чтобы экзамены сдать». В торговом мире нужна новизна, в игровом мире — постоянная новизна, изменчивость стратегических и тактических приемов. Школа тоже вроде предлагает узнать то, что раньше не знал. Интересно же должно быть! Ан нет. Без насилия не обходится. И кричат: «Нельзя экзамены отменять! Совсем мотив к обучению потеряют!» Какие же экзамены стимулируют познавательную активность детей до школы? Мир конкуренции не требует ума, он требует умения получить то, что даст преимущество при прохождении сквозь узкие ворота, ведущие на вершину пищевой цепочки. Сейчас это скорее «прилежное усвоение» наук

и следование всем требованиям педагогического персонала. «Хорошо еще, если воспитуемый не очень всерьез относится к зазубриваемой им школьной премудрости, если он „отбывает номер“. Тогда его не удастся искалечить до конца, и окружающая школу живая жизнь его спасает. Она всегда умнее глупого педагога» (Ильенков, 2002: 14). Обратим внимание на большое количество так называемых коррекционных классов с «трудно обучаемыми детьми», на запись в московский Центр патологии речи на три года вперед. Аномалия? Не бессознательное ли это сопротивление детей следованию чужой глупости? Конечно, безумный мир сам вынуждает их становиться безумными. Но безумный в безумном мире ведь смотрит на него умными глазами и отказывается с ним говорить.

Воспитание не бывает без ума: воспитайте ум — и получите воспитанного человека. И надо для этого всего ничего: не мешать, «не мешайте детям становиться умными, честными людьми — таково основное требование нынешней педагоги; насколько умеете, помогайте их развитию, прибавляет она, но знайте, что меньше вреда им будет от недостатка содействия, чем от насилия; если вы не умеете действовать на них иначе, как принуждением, то лучше для них будет оставаться вовсе без вашего содействия, чем получать его в принудительной форме» (Чернышевский, 1987: 605).

Воспитание ума — значит воспитание самого себя: осознавать то, к чему ты себя воспитываешь, т. е. подходить с умом, быть свободным в достижении цели общественного развития.

Благими намерениями устлан путь в ад...

Вы хотели бы сейчас быть ребенком? Счастливым ли это время — детство? Счастье — это не только свободная возможность определять себя, но и реальное, действительное действие самоопределения. Детство же

полно зависимостей, взрослая жизнь тоже, но тут есть некоторые лазейки, такие как алкоголь или прием веществ по сильнее — как средство на время сбросить груз неразрешимых противоречий, основным из которых является всё более сужающееся пространство существования человека-творца в мире, вроде бы наполненном творениями человеческих рук. Другие лазейки, те же игры, «окутывают» взрослого человека иллюзией его субъектности, при устройстве мира, где он «царь и бог», одушевляющий своей волей виртуальность этого мира. То есть человек в такой иллюзии временно имеет возможность почувствовать себя Человеком. Детей же постигает другая беда — превалирование внешнего определения над их собственным. Почему же детство считается счастливым временем? Потому что это время становления человеческого в человеке, решается сложная задача присвоения многотысячелетней культуры человечества — от ориентации в пространстве человеческих предметов до ориентации в пространстве человеческих чувств, эмоций, общения. Человечество окультурило всё — любовь и ненависть, рождение и смерть, — окультурило, преобразуя природные вещи под свои потребности, наделяя их смыслом нового бытия, природой *не-положенного*, прикладывая к ним свою волю.

И чтобы присвоить, распродметить вложенные в человеческие предметы смыслы, ребенок должен проделать за короткое время путь всех предыдущих поколений. Он попадает в пространство сотворенной до него культуры. Осваивает ее своими собственными руками: научает свои руки умению обращаться с человеческими предметами, постигать, из чего они, для чего они, что ими движет, во что их можно превратить и с помощью чего их превращать можно. Мыслью проникает малыш в предмет и речью манифестирует овладение, охватывание своей мыслью предмета.

Речь не может быть до мысли, и никаким критерием умственного развития она не является. «Невежество болтливо, разум — нет» (восточная мудрость). Мысль рождается не из речи, но из дела, — и дела, удовлетворяющего не столько личные желания, мелкий личный интерес, сколько, не побоюсь этого слова, имеющего общечеловеческое значение. Такого дела, которое отрицает животность, приобщает к человеческой культуре, нравственности, эстетическому чувству. Казалось бы, уже всё создано для того, чтобы каждый человек имел возможность приобщиться к мировой культуре. Бери гаджет — и весь мир перед тобой, общение в любом формате и сколько угодно с представителями всех стран и народов — от достижений науки и статистических данных до вершин философского наследия и искусства. Всё доступно, казалось бы.

Но в том-то и дело, что возможность — еще не есть действительность. Наоборот, действительностью нужно добывать возможность. У Дж. Лондона в его романе «Мартин Иден» герой, простой парень, зарабатывая на жизнь тяжелым трудом, столкнувшись с потребностью получить образование, вполне эту потребность смог удовлетворить, посещая и библиотеки, и музеи, и театры, хотя и приходилось ему порой не сладко: средства к существованию добывать не так просто (не то что сытым буржуа, владеющим свободным временем). Но это только возможность, ни в какую действительность не превращающаяся.

У пролетариата не может возникнуть такой потребности, пока довлеет над ним власть необходимости добывать хлеб насущный, отдавая почти все плоды своего труда в частный карман покупателя его рабочей силы, в карманы банкиров и прочих хозяев жизни. Да и свободного времени для этого

нет. Собственно, и деятелями культуры они перестают быть, переходя в разряд товара. Полнейшее отчуждение. Отчуждение от своей человеческой сущности. Был бы животным, не было бы проблем: узкая животная специализация, определенная инстинктом, избавила бы от мук сознания.

Человек же, никакими инстинктами не скованный, может существовать как человек, только определяя себя самостоятельно, и определение это происходит в деятельном преобразовании природы и общества. Создает себя сам, создавая, преобразовывая жизнь вокруг себя, ибо он есть сама себя осознающая природа, не специализированная в чем-то одном, а универсальная созидательная сила. Без воплощения этой силы вовне, в реальности, дух человеческий начинает чахнуть, поедая заживо самого себя: «По данным на 2024 г., около 23 % американцев имеют психические отклонения, по подсчетам некоммерческой организации Mental Health America»². Почти четверть населения, и это в самой развитой стране мира! Как же решается проблема? Симптоматически, медикаментозно — «уколоться и забыться». Стоит ли говорить, что толку от этого немного.

А что же дети? Эта беда, беда угнетения человеческой сущности, добралась и до них, только здесь еще хуже: у детей в мире, в котором к человеку стали применять методы машинного обучения («набить» информацией и заставить действовать по заранее запрограммированному шаблону, удобному начальству), даже шансов нет стать человеком. И сопротивляться они не могут. Для них создается стерильная среда, наполненная суррогатами деятельности, под гордыми вывесками «Развивающая школа», «Школа развития детской одаренности». Ребенок вынужден делать то, что за него придумали другие, взрослые, и придумали именно как

² Гриценко Е. «Ментальный кризис: каждый пятый американец принимает психотропные препараты». 16.06.2025. *Известия: [интернет-медиа]*. 03.07.2025. <<https://iz.ru/1902346/elizaveta-gricenko/mentalnyi-krizis-kazdyi-paty-amerikanec-prinimaet-psihotropnye-preparaty>>.

дела детские, а не для приобщения ребенка к делам серьезным, взрослым, хозяйственным.

Если ребенок не действует самостоятельно, не создает вокруг себя человеческую жизнь, то у него и не возникает мысль, которая именно в деятельности и рождается. Для человеческой деятельности требуется общение, а для общения — речь и знания. У нас же всё перевернуто с ног на голову. Не о чем детям с нами говорить, потому как мы не даем возникнуть тому, что речь должна передавать, — мысли. Но растет логопедический бизнес, с гордостью объявляется о новых достижениях — «на ниве» получения выручки.

Почему дети молчат? Ответы можно получить самые разные: называются и медицинские, и социальные причины, но всё это всего лишь поверхностные описания явления, но никак не понимание его сути. Отчего ищем не там, откуда явление нарастает? Может, потому, что с некоторых пор «запускание речи» становится делом выгодным? Как-то одна из коллег рассказала такую историю, случившуюся во время приобщения нашей страны к «прелестям» капитализма: музыкальный работник, нанятая для проведения детских утренников (а утренников было много, и усталость), из последних сил, глядя из-за инструмента на вышагивающих детишек, повторяла про себя, провожая взглядом каждую детскую головку: «Три рубля, три рубля, три рубля...». Это придавало ей сил... Тогда это казалось смешным, а сейчас нет: бизнес процветает, о чем с гордостью нам сообщает журнал «Форбс»³. Вот так под милыми масками, разноцветными вывесками и сахарными речами всё чаще проступает людоедский оскал товарности. Нет претензий к тем людоедам,

которые понимают, что они людоеды, что творят зло, что если не будут людоедами сами, то будут съеденными. Им нужен выход из этого положения. Страшнее, когда людоед на самом деле считает себя гуманистом — высшая форма лицемерия, потому что выдает зло за добро. «Никто не может служить двум господам: ибо или одного будет ненавидеть, а другого любить; или одному станет усердствовать, а о другом нерадеть. Не можете служить Богу и маммоне»⁴. Вот и получается, что умным будет логопед, который работает и думает над тем, чтобы не излечивать симптомы болезни, а бороться с ее причиной. Но до причины еще надо добраться, а это нелегко, тут думать надо, а не выручку подсчитывать.

В брошюре «Школа взаимной человечности» А. В. Суворов кричит от отчаяния своего положения, — положения человека, лишённого двух из пяти чувств ощущения этого мира. Сравнивает это положение с рыбой, не способной погрузиться надолго в столь привычную для всех остальных среду и жить полной жизнью (Суворов, 1995). Складывается мнение, что сейчас действительность такова, что не только взрослые, но и подростки, а теперь уже и дети, вполне по медицинским показаниям здоровые, начинают ощущать себя такими рыбами.

Только если у А. В. Суворова были проблемы с «душой ощущающей», то у подростков — проблемы с «душой разумной». Не может современное общество создать условия, при которых было бы возможно полноценное развитие мыслительной способности. Для этого нужны совершенно другие общественные отношения. Способность эта может развиваться только в том случае, если есть совместно-разделенная деятель-

³ Горелова Е. «Скажи „лыба“: как появился и почему растет бизнес логопедов». 16.09.2024. *Forbes.ru: [интернет-медиа]*. 03.07.2025. <<https://www.forbes.ru/svoi-biznes/521205-skazi-lyba-kak-poavilsa-i-pocemu-rastet-biznes-logopedov>>.

⁴ Евангелие от Матфея, глава 6:24. *Русская православная церковь: офиц. сайт Московского Патриархата*. 03.07.2025. <<https://www.patriarchia.ru/bible/mf/6>>.

ность. Этим принципом руководствовались Мещеряков, Соколянский, Ильенков в своей работе в Загорском интернате, с детьми, лишенными зрения и слуха, и утвердили результатом своей работы этот принцип как всеобщий — для всех, и детей, больных и здоровых, и для взрослых (Ильенков, 2021). «Мыслить может каждый, если он хочет» (Гегель). За подростков, не давая даже возможности им захотеть мыслить, стараются помыслить другие. В самом активном, энергичном возрасте преобразования мира вокруг себя подростки, будучи запертыми в четырех стенах, «клетках» школьных классов, вынуждены запикивать в себя бессмысленные, сухие премудрости. Удержать в таком состоянии молодого человека можно только страхом наказания и бесконечных тестов, заборами, охраной у дверей, унижительным подозрением, а иногда и криком, но и это не всегда помогает (как в анекдоте: «если вас незаслуженно обидели, вернитесь и заслужите»). Есть и кое-что пострашнее: та сила, которая требует от них, от их еще только начинающейся жизни — продажи своих физических и интеллектуальных сил. Для чего? Только лишь для сытого существования? Вот что о пороках подобного существования писал Н. Успенский еще в XIX в.: «В нашей северной Пальмире, особенно в последнее время, когда учение Дарвина, понятое в смысле обирания ближнего, вошло в плоть и кровь каждого, процветает непроходимая тоска. Петербургский житель (я разумею петербуржца обеспеченного) чувствует в себе такую неисходную пустоту, что ему страшно остаться с самим собой наедине, как ребенку в темной комнате»⁵.

А ведь юность есть то время, когда возможно всё, любые свершения с самыми человеческими целями и с полной ответственностью за свои поступки. Свидетельством

этому служат детские коллективы колонии им. Горького и колонии им. Дзержинского. Дети не просто трудились, они вели свое собственное хозяйство, осваивали сложнейшую технику и управление производством, имеющим общественное значение, т. е. вели разумную общественную деятельность как люди «понимающие, что общественный интерес — это есть и интерес личный» (Макаренко, 1990: 87–88). Таким людям не нужен внешний контроль. Они сами себе контроль. И учеба, наука им нужны не потому, что кто-то знаний этих требует для оценок, экзаменов, отчетов начальству, выручки на счетах частных школ, а потому, что это жизненно необходимо в производстве себя как человека. Макаренко рассматривал школу не как подготовку к жизни, а как саму жизнь, и жизнь не сегодняшнего дня, а будущего, так как только молодые люди, подростки могут без страха преодолевать препятствия, горят желанием действия, разумного действия, т. е. движением к тому, что Аристотель называл самым прекрасным, — к разуму. И уж они-то закостенелым в своем «профессиональном кретинизме» (К. Маркс) взрослым спуску не дадут, предьявят счет. А вот каким этот счет будет — это вопрос к нам, тем, кто запирает, зажимает деятельную энергию в рамки мещанского счастья. Боюсь, что сейчас будет этот счет злым. Отказав человеку в становлении личности, не удивляйтесь, когда столкнетесь со зверем.

Приведем пример допроса подростка в США, миловидной юной девушки 17 лет, совершившей тяжкое преступление⁶. Девушка спокойно, даже равнодушно отвечает на вопросы допрашивающих ее следователей. Она убила бабушку и деда, которые взяли ее в 16 лет под свою опеку из благих побуждений. Только единожды во время допроса Кесси, так зовут девушку, тревожится — то-

⁵ Успенский Н. В. *Издалека и вблизи: избранные повести и рассказы*. М.: Советская Россия, 1986. 27.

⁶ “Killer Realizes Police Know About Her Post-Murder Celebration”. *The Decoder: [YouTube channel]*. 10 Jul. 2024. Web. 03 July 2025. <<https://youtu.be/qLvEOpy4KSk?si=9-dtUsuUOHgDNFgh>>.

гда, когда полицейские подозревают ее друзей в соучастии. Но Кесси удается доказать, что никто из друзей не причастен к убийству и что она сделала всё, чтобы друзья ничего не знали об убийстве. На вопрос следователя, испытывает ли она сожаление о происшедшем, Кесси отвечает: «Я чувствую себя ужасно. Я чувствую, что я самое плохое существо на планете. Но я так устала иметь дело с моими родственниками!» Ни одно из представленных в США видео допроса подростков, совершивших тяжкие преступления, не вызывает удивления. Именно так и должно быть в обществе, в котором люди, как пишет Мих. Лифшиц, — «безгласные исполнители, марионетки, играющие определенную роль в их собственной жизни без убеждения в том, что принимаемые ими позы оказывают действительное влияние на эту жизнь. <...> Человек может получить нужное число калорий, он может пользоваться автомобилем, но он не живет, если подавлена истинная потребность его реальной природы — потребность в самоопределении, самостоятельности» (Лифшиц, 1988: 233, 234). Сегодня эта беда добралась до совсем малых детей: кругом только развлечения и никакой включенности в общественную жизнь, в общественное взрослое дело.

Капиталистическому способу производства всегда требуется дешевая рабочая сила. Всё чаще средства массовой информации свидетельствуют об эксплуатации детей и подростков по всему миру даже на опасных производствах. Сама действительность уже требует, чтобы молодые люди задавали вопросы и искали на них ответы. Есть надежда, что они их найдут, поскольку тяга к познанию неистребима в человеке, она берет свое начало в предметно-преобразующей практике и этой практикой же проверяется. Познание мира и преобразование мира — это одно и то же дело, и это дело касается молодых в первую очередь.

Стать человеком...

Работы Э. В. Ильенкова, А. С. Макаренко, Н. Г. Чернышевского, рассказы Н. Г. Помяловского побуждают сделать вывод, что обучение и воспитание, разведенные по разные стороны, на самом деле есть одно и то же: воспитанный человек не может не быть умным, неумный — не может быть воспитанным. Потому как и обучение, и воспитание возникают из одного основания и сводятся только к одному — воспитанию ума. Потому Ильенков и определял коммунистическое общество как общество умных людей. Умный человек видит не глазами, глаза обманут, — умом проникает он в суть вещей, и оттого кажущееся, мелькающее и исчезающее конечное получает свое объяснение, необходимость своего появления. И потому умным людям начальники не нужны.

То, что в буржуазном обществе считается умом, на самом деле умом не является, это рассудок: надо уметь приспособиться. И умным считается тот, кто сможет так устроиться, чтобы присваивать труд других людей, навязывать свою волю другим. Инструментом же навязывания являются капиталистические отношения, вынуждающие многократно большую часть человечества проживать жизнь в наемном рабстве, ежедневно своим трудом, потом и кровью приращивая чужой капитал. И тем самым воспроизводя ценой своей жизни и жизни своих детей такие отношения, которые унижают человеческое достоинство, при которых условия и продукт производства не принадлежат тому, кто производит. Жизнь человека принадлежит не ему, а системе воспроизводства капитала — системе, лишенной разума, но создающей органы своего сохранения и воспроизведения.

Торжествует формализм, заедает бюрократия, ибо присущая человеку способность рефлексии, мыслительная способность, стремящаяся вырваться наружу, может обрушить старое, прогнившее здание,

построенное на эксплуатации человека человеком. Штрафы, запреты, бюрократические тиски справятся ли с силой мысли? Я ставлю на силу мысли, поскольку лично удалось несколько раз почувствовать ее мощь. Самое яркое воспоминание детства, всего-навсего два школьных года — четвертый класс и восьмой, в четвертом — учитель математики Ольга Николаевна Капицер, в восьмом — учитель литературы Елена Николаевна Харламова. Что же такое особенное они делали? Может, применяли какой-то волшебный метод обучения? Нет. Они не побоялись дать возможность почувствовать себя Человеком, способным решить любую задачу, особенно если эту задачу решают вместе с тобой твои товарищи и ты вносишь свой вклад в общее дело. Разворачиваешь предмет в его логику: схватываешь задачу целиком, видишь связи частей в целом, выявляешь причины и следствия. Непередаваемое наслаждение! Наверное, стремление к такому наслаждению имел в виду Эпикур, когда разрабатывал свое учение. Литература, ненавидимая из-за скучного выполнения планов школьной программы, вдруг превращается в пространство, в котором можно размышлять и делиться своими мыслями, без страха. Можно не вписаться в навязываемую схему: сброшены кандалы школьных оценок, сравнительных анализов героев, никаких вымученных фраз и строгих шаблонов, предписанных для написания «хороших» сочинений, никакого страха перед уже привитым чувством неспособности. Свобода полная и безоговорочная, оказавшись возможной здесь и сейчас, тут же потребовала к себе уважительного отношения, а значит, ответственности перед собой, как перед Господом Богом, а значит, перед Миром за каждое слово, за каждый поступок.

Зависимость от внешних обстоятельств требует подчинения внешним же, чуждым острогам. Такое подчинение вызывает сопротивление. История развития челове-

ства тому пример. Противостояние природным силам выделило человека из природной стихии. Животное тоже сопротивляется, но не противостоит, а приспосабливается к условиям, воспроизводит себя. Изменения носят случайный характер, путь проб и ошибок в целях улучшения адаптационных качеств ведет к сложному социальному поведению, а значит к более интеллектуальному, и остается один шаг к революционному перелому — к способности создавать условия своего существования. Рождается Человек: долго и трудно формирует он способности своих рук овладеть веществом природы. Овладев, требует большего. Теперь каждый его шаг должен быть продуман — теперь ум движет его рукой, его чувствами, желаниями. Каждая вещь, обработанная человеком, становится предметом, утоляющим возникшую потребность, с утолнением ее расширяются человеческие возможности и возникают новые потребности. Человек меняет мир вокруг себя, производит из природного вещества то, что в природе не произрастает. Изменяя мир вокруг себя своей человеческой общественной практикой, умом, рождающимся в этой практике, человек меняет мир внутри себя. И свое сознание.

Изменение производственных отношений ведет за собой изменение общественных отношений, а с ним появляются такие формы сознания, как искусство, религия, право, наука. Но это еще бессознательное сознание. «Искусство, религия, как формы духовной деятельности человека, не менее, чем научно-теоретическое мышление, имеют своей предпосылкой и материалом эту общую базу, стихийно складывающуюся в головах практически действующих индивидов сумму представлений, в которых и логическое мышление, и художественно-образное осознание, и религиозно-мистическая интерпретация одинаково рождаются в виде неразвернутых, слитых компонентов единого стихийно-практического осознания

условий, внутри которых практически действующая часть человечества совершает процесс обмена веществ с природой» (Ильенков, 2023: 7: 408). Стихия общественных отношений вынуждает создавать такой орган, как государство, которое регулирует жизнь общества. Таким путем идет человек — от противостояния природным силам, от освобождения от личной зависимости до присвоения и овладения условиями воспитания свободной, всесторонне развитой личности.

Приведем пример описания системы обучения, при которой время уходит на запоминание чужих мнений, а на собственные размышления, на игру ума и воображения времени не остается. Когда Хелен Келлер, слепоглухонемая девушка из Америки, автор семи книг в жанре биографии, в начале XX в. поступила в колледж, она с недоумением и даже разочарованием отметила, что «в колледж идут учиться, но не думать» (Keller, 1988: 73). «Беда в том, что лишь немного из их вымученных объяснений застревают в памяти. Разум отбрасывает их, как ветка роняет перезрелый плод. Ведь можно всё знать о цветах и корнях, стебле и листьях, обо всех процессах роста и не чувствовать прелести бутона, свежеемытого росой» (Keller, 1988: 76). Современным студентам повезло больше, чем Хелен. Технический прогресс подарил им такой инструмент, как «искусственный интеллект», теперь задачу складирования чужих мнений можно делегировать ему. Вот только задачу развития мыслительной способности по-прежнему никто не ставит. И студентам она вроде как не сильно и нужна: не имеет она продажной цены. Зато может помочь на пути к истине, но путь этот вряд ли принесет богатство.

Ум существует в деле, — в деле преобразования действительности. Мне это доказали мои пятилетние внуки, хотя вся история философии шла к этому выводу две с половиной тысячи лет. Увидели они однажды, как рабочие укладывают гравий на дороге, и наотрез отказались от детских забав. Реальное дело поглотило их с головой. Рабочие хохочут, а мальчишки, крихтя, орудут совковыми лопатами, разбрасывая крупы гравия. Теперь, когда парни проходят по этой дороге, они говорят с гордостью: «Это наша дорога!» Вот так, без всякой политэкономии и философии права они поняли, что владеет тот, кто делает. А лекцию по политэкономии я им все-таки прочитала, когда они неаккуратно обращались с едой. И всё ведь поняли! И математика начинается, когда они помогают мне в кухне: надо точно посчитать, сколько приборов и кому, какие на стол поставить. Все в деле, всё из дела. И мораль возникает, когда они задают вопрос: «А зачем я это должен делать?» — «И как же ты сам ответишь на этот вопрос?» Отвечают. И именно отсюда — ответственность за свое дело.

Чтобы что-то в этой действительности преобразовать, нужно понять эту действительность. Мне запомнилось сказанное на одном из научных семинаров: «понимание — усвоение — преобразование», именно в таком порядке. Без понимания никакое усвоение невозможно, в том числе и преобразование. Даже таблицу умножения не усвоить. А вот откуда берется понимание? Из дела. То есть понимание и усвоение — это моменты преобразования! Дело, целесообразная деятельность, общение по делу = ум!

Список литературы и источников / References

- Ильенков Э. В. *Диалектика идеального*. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2021. 448 с. Т. 5 из *Собрание сочинений*.
 Ilyenkov E. V. *Dialectics of Ideality*. Moscow: Kanon+; ROOI “Reabilitatsiya”, 2021. 448 p. (In Russian). Vol. 5 of *Sobraniye sochineniy*.
- Ильенков Э. В. *Идеал*. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2020. 512 с. Т. 3 из *Собрание сочинений*.
 Ilyenkov E. V. *Ideal*. Moscow: Kanon+; ROOI “Reabilitatsiya”, 2020. 512 p. (In Russian). Vol. 3 of *Sobraniye sochineniy*.
- Ильенков Э. В. *Логика Маркса*. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2023. 544 с. Т. 7 из *Собрание сочинений*.
 Ilyenkov E. V. *The Logic of Marx*. Moscow: Kanon+; ROOI “Reabilitatsiya”, 2023. 544 p. (In Russian). Vol. 7 of *Sobraniye sochineniy*.
- Ильенков Э. В. *Школа должна учить мыслить*. М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 112 с. Б-ка школьного психолога.
 Ilyenkov E. V. *The School Must Teach to Think*. Moscow: Izd-vo Mosk. psikhologo-sots. in-ta; Voronezh: Izd-vo NPO “MODEK”, 2002. 112 p. (In Russian). B-ka shkol'nogo psikhologa.
- Лифшиц Мих. А. «Нравственное значение Октябрьской революции». 1967. *Собрание сочинений*.
 Лифшиц Т. 3. М.: Изобразительное искусство, 1988. 230–258. 3 т.
 Lifshits Mikh. A. “Moral Meaning of October Revolution”. 1967. *Sobraniye sochineniy*. By Lifshitz. Vol. 3. Moscow: Izobrazitel'noye iskusstvo, 1988. 230–258. 3 vols.
- Лобастов Г. В. «От космологии духа до психологии сознания (начала и концы философии Э. В. Ильенкова)». *Вопросы философии* 10 (2019): 142–153. <https://doi.org/10.31857/S004287440007170-2>. EDN: IGVELM.
 Lobastov G. V. “From Cosmology of Spirit to Psychology of Consciousness (Beginnings and Ends of the Philosophy of E. V. Ilyenkov)”. *Voprosy filosofii* 10 (2019): 142–153. (In Russian). <https://doi.org/10.31857/S004287440007170-2>
- Макаренко А. С. *О воспитании*: [сб.]. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1990. 415 с. Б-чка семейного чтения.
 Makarenko A. S. *On Education*: [collection]. 2nd ed., rev. and upd. Moscow: Politizdat, 1990. 415 p. (In Russian). B-chka semeynogo chteniya.
- Макаренко А. С. *О воспитании в семье: избранные педагогические произведения*. М.: Учпедгиз, 1955. 320 с.
 Makarenko A. S. *On Education in Family: Selected Pedagogical Works*. Moscow: Uchpedgiz, 1955. 320 p. (In Russian).
- Помяловский Н. Г. «Вукол: психологический очерк». *Сочинения*. Помяловский. Т. 1. М.: Худож. лит., 1965. 63–89. 2 т.
 Pomyalovskiy N. G. “Vukol: psychological essay”. *Sochineniya*. By Pomyalovskiy. Vol. 1. Moscow: Khudozh. lit., 1965. 63–89. (In Russian). 2 vols.
- Суворов А. В. *Школа взаимной человечности*. М.: Изд-во РОУ, 1995. 97 с.
 Suvorov A. V. *School of Mutual Humaneness*. Moscow: Izd-vo ROU, 1995. 97 p. (In Russian).
- Чернышевский Н. Г. «Общий характер элементов, производящих прогресс». *Сочинения*. Чернышевский. Ред. и авт. вступ. ст. И. К. Пантин. Т. 2. М.: Мысль, 1987. 599–623. 2 т.
 Chernyshevsky N. G. “Overall Character of Elements That Make Progress”. *Sochineniya*. By Chernyshevsky. Ed. and with an introd. by I. K. Pantin. Vol. 2. Moscow: Mysl', 1987. 599–623. (In Russian). 2 vols.
- Keller H. *The Story of My Life*. Westminster, MD: Penguin Publ. Group, 1988. 213 p. Signet Classics.

Информация об авторе

Григорьева Ольга Анатольевна — независимый исследователь, участница Российского философского общества «Диалектика и культура» (Россия, 124498, Москва, Зеленоград, 247-30), *helga72ru@yandex.ru*

Information about the author

Olga A. Grigorieva — Independent Researcher, member of the Russian Philosophical Society “Dialectics and Culture” (Russia, 124498, Moscow, Zelenograd, 247-30), *helga72ru@yandex.ru*

Статья поступила в редакцию 05.12.2025, одобрена после рецензирования 17.12.2025.
The article was submitted 05.12.2025, approved after reviewing 17.12.2025.