**Сексуальная революция в российской педагогике как отражение ее нерешенных ключевых проблем**

Лишин О.В.

...Перебирая наши даты,

Я возвращаюсь к тем ребятам,

Что в сорок первом шли в солдаты.

А в гуманисты — в сорок пятом.

 (Давид Самойлов)

...Если какая-либо нелепость стала рутиной, то чем эта нелепость абсурднее, тем труднее ее уничтожить.

 (А.Н. Крылов, академик, кораблестроитель)

Говорят, что ошибки архитекторов становятся очевидными на десятилетия, запечатленные в камне и бетоне оставленных ими сооружений. Если это так, можно сказать, что педагогический почерк эпохи — это нравственная архитектура общества, и сильные и слабые стороны которой, как неизгладимый отпечаток, несут на себе целые поколения. При этом только хотелось бы избежать ошибок односторонности в толковании событий. Важно не только то, что совершали люди в те или иные эпохи, но и то, какими мотивами они руководствовались, как в их сознании отражалось содеянное ими.

Пережитая Россией эпоха советской власти породила грандиозные по своим масштабам противоречия; массовые государственные преступления и массовый народный героизм, многочисленные примеры величайшей подлости, величайшего предательства и величайшего самопожертвования, грандиозных прозрений и потрясающей слепоты, великих надежд и великих разочарований. На этом фоне для психологически мыслящего педагога (или педагогически мыслящего психолога) неминуемо встает проблема природы этих противоречий. Абсолютно ясно, что такая постановка вопроса уже снимает возможность простого приравнивания коммунизма к фашизму, СССР — к гитлеровской Германии. Ибо если в массовом сознании немецкого народа первой половины сороковых годов господствующим мотивом был и оставался национальный эгоизм (основа нацизма, сердцевины фашистской идеологии),то в массовом сознании советского народа основой были идеи социальной справедливости, стирание границ между нациями, массовое воспитание гармонично развитых и гуманистически мыслящих людей.

То, что эти идеи были расчетливо и цинично преданы партийно-государственной верхушкой — иной разговор. Может быть, они, эти идеи, были в какой-то мере утопичны для своего времени (история разберется), но они владели умами миллионов — и это ни для педагога ни для психолога нельзя сбросить со счетов. Симптоматично в этом отношении высказывание одного из советских писателей, Александра Крона, которого, не в пример многим другим, трудно заподозрить в конформизме по отношению к властям предержащим: «Из хорошего человека гораздо легче сделать коммуниста, чем из плохого коммуниста — человека». Еще в восьмидесятые годы эта мысль воспринималась, как крамола. Возвращаясь к проблеме противоречивости массового сознания советских людей 20—80-х годов, надо отметить, что, по всей видимости, она — одно из важнейших последствий идеологической двойственности эпохи советского государства.

Если в сознании народных масс на территории советского Советского Союза господствовала идея стихийного, идущего из глубин истории коллективизма, то в кругах правящего слоя — совершенно противоположная ей идея господства элиты над быдлом под прикрытием марксистской фразеологии. Обе эти идеологии десятилетиями сосуществовали, практически не пересекаясь и лишь в 70—80-е годы их противоречивость стала очевидной для миллионов. Отсюда — подлинный массовый героизм масс и советской интеллигенции 30—40-х годов, искренняя вера в возможность жить по совести и по разуму, слепота масс по отношению к преступлениям правительства, жестокая изоляция прозревших — за колючей проволокой или в камерах НКВД (см. Файнбург 3.И. Не сотвори себе кумира: Социализм и культ личности. М., 1991). Если это так , надо непременно искать отражение этой двойственности в системе воспитания, принятой в СССР.

И действительно, анализируя историю советской педагогики, можно увидеть, как советская власть и коммунистическая партия СССР, на словах всячески поддерживая идеи коллективизма, интернационализма, гуманистического воспитания в педагогике, — на деле практически во все времена своего господства ставила палки в колеса как раз тем педагогам, кто в своем повседневном труде наиболее полно и последовательно реализовал эти принципы. Психологически можно понять истоки этой политики. Провозглашенные принципы были рассчитаны на управление массой, для власть имущих отнюдь не были обязательны, более того, они противоречили самой идее авторитарного, господствующего в то время управления в стране, в каждой школе и в каждом районе. Как декорация, они были полезны, даже необходимы, поскольку соответствовали идее социальной справедливости, глубоко укорененной в массовом сознании. Но и волю давать этим тенденциям власть не собиралась, ибо больше всего боялась подлинного массового коллективизма, интернационализма, гуманизма своих подданных, способных в этом случае обойтись без неусыпного партийно-государственного контроля и руководства.

При этих условиях «островки» прогрессивной педагогики сохранялись, но не могли объединиться в «материк», поскольку «океан» массовой школьной практики такой возможности им не давал. (См. жизненный путь советских педагогов А.С. Макаренко, В.Н. Сороки-Росинского, С.А. Калабалина, В.П. Крапивина, Е.Н. Волкова, И.П. Иванова, Ф.Я. Шапиро, С.А. Шмакова, Г.А. Нечаева, А.А. Куманева, С.Т. Сейфи, В.А. Караковского, М.П. Щетинина, Ш.А. Амонашвили, К.Н. Московского и очень многих других, в том числе сторонников педагогики сотрудничества 80-х годов).

Подавляющая масса школьных учителей за долгие десятилетия была отучена брать на себя какую либо ответственность не только за знания, но и за неформализованное воспитание своих учеников. Не случайно в отечественной педагогической психологии задачам воспитания отведено самое скромное место. Достаточно проанализировать проблематику защищаемых в этот период диссертаций и проводимых исследований по психологии, и станет очевидно, что подавляющая их часть была сугубо прагматически ориентирована на процессы обучения и посвящена прежде всего вербальному интеллекту и психическим познавательным процессам (С.А. Беличева. Основы превентивной психологии. М, 1993, с. 16). За семью печатями оставалась истина, что человек как личность есть не столько то, что он умеет и чему обучен, сколько то, как он относится к миру, к людям, к себе, что он хочет и во имя каких целей действует. И уж тем более мало кто из педагогов задумывался над тем, что личность характеризуется «устойчиво доминирующей системой мотивов — интересов, убеждений, идеалов, вкусов и т.д., в которых проявляют себя потребности человека: глубинными смысловыми структурами... обуславливающими ее сознание и поведение, относительно устойчивыми к вербальным воздействиям и преобразующимися в совместной деятельности групп... степенью осознанности своих отношений к действительности... Развитая личность обладает развитым самосознанием» (Словарь «Психология» М., 1990, с. 193).

В наши времена, когда «островки» прогрессивной педагогики воспитания оказались в условиях еще более жесткой изоляции, чем прежде, а государство, провозгласив «торжество индивидуализма», а на деле — зоологического эгоизма, сбросило с себя всякую ответственность за миллионы бездомных малолетних беженцев, бродяг, попрошаек, воришек, проституток, вполне закономерно и со сказочной быстротой стала расти криминализация общества за счет предоставленных себе подростков. За первую половину 90-х годов число ребят, совершивших лишь зарегистрированные правонарушения, достигло миллиона. Следует при этом иметь в виду, что в силу сложившейся практики судьи к реальным мерам лишения свободы приговаривают лишь одного из десяти подростков, совершивших уголовно наказуемые деяния. Может быть, это и не так уж плохо, учитывая, что в колониях заключенные дети мрут с голоду и от болезней (см. «Общая газета», 16—22 января 1997 года). Школа понемногу начинает боятся хулиганов. У же наблюдались случаи, когда вызванные в школу родители недисциплинированного ученика попросту били здесь же в классе незадачливого педагога и никто, в том числе дирекция школы, не рисковал прийти к нему на помощь, Эти и многие другие факты приводят к мысли о глубоком кризисе государственной российской школы, происходящем не столько в связи с безденежьем, но прежде всего с попыткой ограничить свою деятельность одним лишь обучением.

Не мудреной, не тайной наукой,

проще самой простой простоты —

унижением, страхом и скукой

человека низводят в скоты.

 (И. Губерман)

И того, и другого, и третьего в трудовых буднях нашей общеобразовательной школы хватает... Но это, так сказать, практическое выражение кризиса. Существует еще и теоретическое, нашедшее свое самое яркое и недвусмысленное выражение в подготовленном Министерством образования РФ сборнике авторских программ половозрастного воспитания учащихся общеобразовательных учреждений (Программы общеобразовательных учреждений. Половозрастное воспитание учащихся. Основы сексологии. М., 1996).

В объяснительной записке, открывающей сборник программ ее авторы (Л.П. Анастасова, Н.В. Иванова и др.) обосновывают необходимость таких программ целым рядом обстоятельств . Среди них — деформация семьи, рост миграционных процессов, урбанизация, безработица, неэффективность государственной структуры общественного воспитания, рост влияния СМИ на молодежь. Все это, по мнению авторов, ведет к усилению разобщенности людей, агрессивности, крушению культурных ценностей, множественности актов насилия, межнациональных и этнических конфликтов. И, пишут они далее, — как результат, потеря смысла жизни, социальная апатия. (см. с. 3 указ. соч.). Выход из такой ситуации авторы видят в системе образования, вынужденной брать на себя значительную часть усилий общества по созданию условий для его оздоровления. В частности, использование данной программы должно заполнить существующую брешь в сексуальном воспитании детей и подростков в российских общеобразовательных учебных заведениях (с. 4).

Эти соображения вполне справедливы; речь идет о необходимости воспитания. Однако путь, избранный авторами и составителями сборника программ, совсем иной. Это «попытка ознакомить учащихся с основными медико-биологическими и психосоциальными аспектами полового развития и сексуальной жизни человека» (с. 4).

Программы, предложенные составителями сборника, весьма разнообразны. Одни из них рассчитаны на восприятие младших школьников и носят достаточно общий характер, другие — на младшего подростка. Любопытно звучит заявление авторов: «Вопрос о целесообразности разделения аудитории по половому признаку при проведении занятий по половому воспитанию до сих пор не решен окончательно» (с. 19). Решать эту проблему предложено учителю. Видимо, от него авторы ожидают большей психологической и педагогической культуры, чем от самих составителей программ. От одного возрастного этапа к другому наращивается объем информации: здесь и «несогласованность физической зрелости с жизненным и социальным опытом», и «факторы риска современного образа жизни», и «проблемы сексуальной культуры», и «морально-этические и юридические аспекты ранних половых контактов», и даже «полоролевые игры, направленные на закрепление культурных навыков знакомства и организации общения, поведение влюбленных в общественных местах» (с. 36—37).

Вся эта лавина наукообразной информации призвана обрушиться на головы 14—15-летних подростков с тем, чтобы самим ее фактом сделать из них законопослушных и добропорядочных граждан. Девятому классу добавляют сведения о балансе и дисбалансе половых гормонов в организме и «представление о нейроэндокринном процессе управления половыми функциями». Само собой, не остается без рассмотрения проблема сексуальных отклонений, «истинные и ложные атрибуты мужественности и женственности» и, наконец «неблагоприятные психофизические эффекты негативных аспектов молодежной культуры». И снова — полоролевые игры, на этот раз с целью — перенесения навыков бесконфликтного общения в сферу межполового общения, особенности межполовых конфликтов и их разрешения, правила примирения и даже «тренинг общения с соперником».

Одни из этих программ более психологичны (А.С. Спиваковская, А.Б. Орлов, В.К. Лосева, А.И. Луньков. Курс лекционно-семинарских и практических занятий для 8—11 классов), другие более перегружены специальной информацией и напоминают скорее вузовский курс, чем программу для школьников (С.Т. Агарков и И.И. Лунин. Основы сексологии и семейной жизни), но у авторов всех программ просматривается святая уверенность в том, что все предложенные знания будут немедленно усвоены и послужат благим целям — и не иначе.

Примерно та же степень уверенности в своей правоте, помнится, была присуща в свое время преподавателям истории и обществоведения, убеждавших своих юных слушателей в «превосходстве социализма над капитализмом, в правильности политики, которую выработала партия и предложила народу». Поневоле вспоминается мысль крупнейшего советского ученого, кораблестроителя, академика А.Н. Крылова: «Каждая программа составляется профессором, заведующим кафедрой и преподавателями по этой кафедре... и они всегда склонны изложить свой предмет в полном его объеме... Надо отрезать не то что треть сверху и треть снизу, а по меньшей мере две пятых сверху и снизу, и только после этого выучить оставшуюся середину» (А.Н. Крылов. Мои воспоминания. Л., 1984, с. 322—323).

Однако перегрузка специфическим материалом — не главный недостаток составленных программ. Главная беда — это присущее советским педагогам убеждение, что путем обучения автоматически решаются проблемы воспитания, что стоит обстоятельно рассказать человеку, как надо себя вести — и депо в шляпе. Авторы программ забывают, что «сегодня мы сталкиваемся с сексуальной инфляцией, которая, как и любая инфляция, в том числе и на денежном рынке, идет рука об руку с девальвацией. Сексуальность обесценивается в той мере, в какой она обесчеловечивается. Ведь человеческая сексуальность — это больше, чем просто сексуальность, и большим, чем просто сексуальность, она является в той степени, в какой она — на человеческом уровне — выступает носителем внесексуальных, личностных отношений». И далее: «Нормальное сексуальное развитие и созревание человека заключается в возрастающей интеграции сексуальности в целостную структуру его личности. Отсюда явствует, что любая изоляция сексуальности, напротив, противоречит интегративным процессам и тем самым поддерживают невротизирующие тенденции. Дезинтеграция сексуальности, вырывание ее из контекста личностных и межличностных внесексуальных отношений означает, говоря одним словом, регресс».

Переведем эту мысль со специального на общепонятный язык: человек, способный сопереживать и любить не только в сексуальном плане, имеет намного больше шансов быть сексуально счастливым, чем специфически озабоченная особь, занятая лишь собственными ощущениями и переживаниями. Вспомните А.С. Макаренко, господа: «Любовь не может быть выращена из недр полового влечения. Силы любовной любви могут быть найдены только в опыте неполовой человеческой симпатии». Другими словами, своими программами, во многом уместными, Вы ставите телегу впереди лошади. Озаботьтесь первым делом развитием человеческих отношений в детской, школьной, подростковой среде. Насколько Вы уверены, что обильно поданная Вами информация не послужит в руках юных циников и эгоистов прямо противоположным задуманным Вами целям?

Исследования, проведенные на базе 65 школ четырех округов Москвы, показали, что отношения между учащимися в 35 школах были далеки от сколько-нибудь удовлетворительного уровня. Речь шла об установках ребят на взаимопонимание, сочувствие в отношениях, на доброжелательность, готовность к сотрудничеству, об отсутствии жесткой иерархии в отношениях внутри классов (Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания М., 1997, с. 69—72). Изучение 46 школ Российской Федерации дало еще более жесткие результаты; всего 16 школ могли в этом отношении быть оценены положительно. Здесь, на наш взгляд, и лежит ключ к проблеме сексуальной и общей культуре нашей молодежи. Просвещение в сфере секса — штука обоюдоострая. Опасным, с точки зрения профилактики сексуальных неврозов, является принуждение к сексуальному потреблению, исходящее от «индустрии просвещения».

«Мы, психиатры, — пишет В. Франкл, — постоянно видим у наших пациентов, насколько же они под давлением этой индустрии «просвещения», манипулирующей общественным мнением, чувствуют себя прямо-таки обязанными стремиться к сексу ради него самого, развивать интерес к сексуальности в ее деперсонализированном и дегуманизированном обличье» (В. Франкл. Указ. соч. с. 35). Мы берем на себя смелость утверждать, что раздел 8 «Основ сексологии и семейной жизни», рассказывающий об эротических влечениях подростков, носит именно деперсонализированный и дегуманизированный характер, ибо рассматривает юного человека как объект, как посторонний предмет, в конечном счете, — как вещь, подлежащую изучению. То, что уместно в ученом трактате или учебном пособии по психологии, неуместно в прямом обращении к аудитории, особенно когда дело касается ее глубоко личных проблем.

Вообще, надо сказать, непонятно, почему в программах сексуального, то есть нравственного, профиля их авторы нигде и ни разу не обратились к поэзии. Ведь нигде, как в поэзии, не улавливается смысловой подтекст мужского или женского, детского, юношеского восприятия интереса, влюбленности, любви, привязанности, верности, ревности и многих эмоциональных оттенков человеческих чувств. Когда язык чувств переводят на язык атласа анатомии, это и есть дегуманизация, пусть в самых благих целях. А деперсонализация — это когда автору программ — преподавателю — глубоко безразлична судьба реального Пети, Маши, Веры, стоящая за строкой его трактата, а интересна лишь «закономерность» в ее общем понимании. Поэтому речь не о том, надо ли давать школьникам информацию сексологического характера. Давать надо, хотя 6ы для того, чтобы не оставлять ребят безоружными перед натиском индустрии сексуальных развлечений и массой заинтересованных лиц — от извращенцев до «простых развратников». Надо вооружить ребят пониманием того, что самая изощренная сексуальная техника не способна сделать человека счастливым там, где нет внимания к личности партнера и сопереживания ему, заботы о нем больше, чем о себе.

Культ «любовной техники», пропагандируемый сексуальной индустрией, не опасен только для тех людей и отношений, которые опираются на прочный фундамент дружбы и уважения друг к другу. Впрочем, он чаще всего здесь и не нужен. В любом другом случае он лишает отношения той непосредственности, искренности, самостоятельности, яркости переживания, которые являются условием и предпосылкой нормальной сексуальной жизни. Речь может идти только о том, насколько необходим и достаточен объем этой информации, чтобы лекарство не стало ядом, и о том, как она должна даваться, на какую нравственную почву должна лечь.

Существует и еще одна грань вопроса: кто будет давать детям эту информацию. Дело в том, что Российская школа 90-х практически не имеет в своих рядах педагогов-воспитателей. Ушли в прошлое вожатые, педагоги-организаторы, исчезли детские организации, а такие черты школьного сообщества, как самоуправление, трудовая дисциплина, клубные занятия, кружки, индивидуальный подход к воспитаннику, рассматриваются ныне как анахронизм, если не наследие проклятого коммунистического прошлого. Тем не менее здесь, а не в одном сексуальном просвещении лежит ключ к оздоровлению российского общества.

Здесь было бы уместно продолжить разговор о психолого-педагогической сущности воспитания. Однако же это — другая тема. Скажем лишь о том, что, на наш взгляд, проблема сексуального просвещения должна быть менее всего сексологической и более всего психологической, вплетенной в проблемы человеческого общения, самооценки, различных видов человеческих отношений, поиска и нахождения смысла жизни, наконец, формирования личности в процессе ее развития. Все это вещи не менее интересные для молодежи, чем секс, не исключающие ни его, ни других острых вопросов человеческого бытия.

Попробуйте например, объяснить девочкам-подросткам из неблагополучных семей, почему плохо быть проституткой, почему это занятие корежит и ломает личность женщины. Вряд ли вы сумеете при этом остаться в рамках сексологии, если хотите, чтобы Вас поняли и поддержали. А это лишь одна из проблем, требующих вмешательства педагога. Только одна, хотя и неотложная.