



Б.Ф. Поршнев

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЕКТИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО

Вводное слово

Поршнев Борис Федорович (7.03.1905, г. Петербург — 26.11.1972, г. Москва) — выдающийся российский ученый-энциклопедист в области, говоря его собственными словами, наук «об общественном человеке и человеческом обществе». Его перу принадлежит свыше 300 научных работ по истории, антропологии, физиологии высшей нервной деятельности, общей и социальной психологии, политической экономии, социологии, политологии и др. Б.Ф. Поршнев — доктор исторических наук, доктор философских наук, профессор, лауреат Государственной премии СССР.

Докторская диссертация Б.Ф. Поршнева «Народные восстания во Франции перед Фрондой. 1623–1648 гг.» была защищена в 1940 г. Благодаря этому фундаментальному исследованию Б. Поршнев стал одним из самых авторитетных российских историков во Франции, в 1957 г. был избран почетным доктором университета в Клермон-Ферране.

В 1948 г. монография вышла отдельной книгой, была переведена на немецкий (*Die Volksaufstände in Frankreich von der Fronde 1623–1648*. Leipzig, 1954) и французский (*Les soulèvements populaires en France 1623–1648*. Paris, 1963) языки; на основе второго французского издания (*Les soulèvements populaires en France aux XVII^e siècle. édition abrégée*. Paris, 1972) были изданы испанский (*Los levantamientos populares en Francia en el siglo XVII*. Madrid, 1978) и итальянский (*Lotte contadine e urbane nel Grand siècle*. Milano, 1976 и 1998) переводы. Отдельные главы книги переведены на английский язык (*France in crisis, 1620–1675*. Totowa, N.J., 1977). За эту монографию Б. Поршневу присуждена Государственная премия СССР (1950).

Б.Ф. Поршнева привлекала в первую очередь проблематика взаимосвязи человеческой истории в целом: книги «Франция, английская революция и европейская политика в середине XVII в.» (М., 1970) и «Тридцатилетняя война и вступление в нее Швеции и Московского государства» (М., 1976; переведена на английский язык: *Muskovy and*



Sweden in the Thirty Years' War 1618–1648. Cambridge: University of Aberdeen, 1995) создают горизонтальный срез исторического процесса «толщиной» в 25 лет. Концептуально тема единства человечества в его истории была рассмотрена в нескольких докладах — «Мыслим ли история одной страны?» (опубликован в сборнике: Историческая наука и некоторые проблемы современности. М., 1969); «Периодизация всемирно-исторического прогресса у Гегеля и Маркса» (Философские науки. 1969. № 2); «Роль революций в смене формаций» (опубликован в сборнике: Проблемы социально-экономических формаций: историко-типологические исследования. М., 1975).

При этом феномен человеческой истории Б.Ф. Поршнев рассматривал как взаимосвязь многих аспектов — экономики, народных движений («классовой борьбы»), психологии, культуры. Такой подход позволял ему перейти и к масштабным теоретическим обобщениям, и к разработке смежных дисциплин.

Из его исследований в области политической экономии докапиталистических обществ, начатых еще в 1930-е гг., в 1956 г. опубликован «Очерк политической экономии феодализма». Теоретическому анализу различных сторон феодального общества были посвящены четыре статьи в «Известиях АН СССР» (1948–1950). Эти статьи, обосновывавшие ключевую роль социальных движений в развитии феодализма, вызвали негативную реакцию многих историков, результатом чего стала масштабная кампания по осуждению «ошибочных взглядов Поршнева» в начале 1951 г. Тем не менее в 1964 г. Б.Ф. Поршнев выпустил книгу «Феодализм и народные массы», в которой в переработанном виде суммированы все его исследования феодализма как общественной формации; за эту работу он удостоился ученой степени доктора философских наук (1966).

С начала 1960-х гг. Б.Ф. Поршнев занимается исследованиями в области социальной психологии. В 1966 г. выходит его книга «Социальная психология и история»; в 1978 г. — ее второе, дополненное издание. В 1971 г. в сборнике «История и психология» публикуется его статья «Контрсуггестия и история», развивающая идеи этой книги. Хотя развитие как советской, так и современной российской социальной психологии шло и идет по пути традиционных западных концепций, а вовсе не в теоретическом русле, намеченном Б.Ф. Поршневым, нельзя не отметить едва ли не решающую роль именно Б.Ф. Поршнева в фактической легализации в СССР самой науки социальной психологии.

Рассматривая человеческую историю как целостный процесс, Б.Ф. Поршнев считал центральной и наиболее трудной проблемой такого понимания истории именно ее «начало», т.е. проблему происхождения человека — человеческой речи, общества, психики,



культуры. Итогом многолетней работы в этой области, не только синтезировавшей знания, накопленные археологией, этнографией, лингвистикой, психологией, антропологией, биологией, физиологией высшей нервной деятельности и т.п., но и опиравшейся на собственные глубокие исследования и смелые гипотезы, стала публикация в 1974 г. его главного труда — «О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии)». Книга была (переведена на словацкий (O začiatkoch ľudského dejín: problémy paleopsychológie. Bratislava, 1979) и болгарский (За началото на човешката история. София, 1981) языки. К этому же кругу проблем принадлежат и работы Б.Ф. Поршнева о сохранившихся в историческое время реликтовых палеоантропах: в 1963 г. вышла книга «Современное состояние вопроса о реликтовых гоминоидах», а в 1968 г. — «Борьба за троглодитов» (Простор. 1968. № 4–7), переведенная в 1974 г. на французский язык (La lutte pour les troglodytes // Porchnev B., Heuvelmans B. L'Homme de Néanderthal est toujours vivant. Paris, 1974).

Спустя 20 лет после первой кампании против своих «ошибочных взглядов» Б.Ф. Поршнев получает второй удар от политической системы: осенью 1972 г. новое руководство философской редакции издательства «Мысль» приняло решение рассыпать уже набранную книгу «О начале человеческой истории». Через два месяца Б.Ф. Поршнев скончался. Но уже во время гражданской панихиды к И.М. Лукомской, вдове ученого, подошел человек и сказал: «Я хочу Вас обрадовать — в ЦК принято решение опубликовать книгу». Через два года книга вышла в свет.

Основные
сочинения
Б.Ф. Поршнева
(кроме
указанных
выше)

К вопросу о месте России в системе европейских государств в XV—XVIII вв. // Ученые записки Академии общественных наук при ЦК ВКП(б). М., 1948. Вып. II. Проблемы возникновения человеческого общества и человеческой культуры // Вестник истории мировой культуры. 1958. № 2(8).
Кальвин и кальвинизм // Вопросы истории религии и атеизма. 1958. Вып. 6.
Состояние пограничных проблем биологических и общественно-исторических наук // Вопросы философии. 1962. № 5.
Возможна ли сейчас научная революция в приматологии? // Вопросы философии. 1966. № 3.
Мелье. М., 1964.
Антропогенетические аспекты физиологии высшей нервной деятельности и психологии // Вопросы психологии. 1968. № 5 (перевод на французский: Porchnev B.F. Les aspects anthropogénétiques de la physiologie de l'activité nerveuse supérieure et de la psychologie. Anthropology. Proceeding of VIIIth International Congress of Anthropology & Ethnology Science. Tokyo; Kyoto, [1969]. Vol. I. Anthropology).



Троглодитиды и гоминиды в систематике и эволюции высших приматов // Доклады АН СССР. 1969. Т. 188. № 1 (перевод на английский: Porchnev B.F. Trogloditidae & Hominidae in Taxonomy and Evolution of Higher Primates. Current Anthropology. 1974. Vol. 15. № 4).

Вторая сигнальная система как диагностический рубеж между троглодитидами и гоминидами // Доклады АН СССР. 1971. Т. 198. № 1.

Литература

Вебер Б.Г. Доктор исторических наук Борис Федорович Поршнев. К 60-летию со дня рождения // История и историки. Историография всеобщей истории. М., 1966.

Вите О.Т. Б.Ф. Поршнев: опыт создания синтетической науки об общественном человеке и человеческом обществе // Полития. 1998. № 3.

Далин В.М. Историки Франции XIX–XX веков. М., 1981.

Некрасов Г.А. Поршнев как историк-скандинавист // Скандинавский сборник. Вып. XX. Таллин, 1975.

Рогинский Я.Я. О разногласиях в теории антропогенеза // Вопросы антропологии. 1980. Вып. 66.

Приводимая ниже статья Б.Ф. Поршнева никогда прежде не публиковалась; машинописный текст хранится в Отделе рукописей Российской государственной библиотеки (ф. 684, к. 18, ед. хр. 10). Время написания статьи — первая половина 60-х гг. прошлого столетия, вероятнее всего, 1962–1963 гг.: в 1959 г. на XXI съезде КПСС была принята программа построения коммунизма, после чего в течение нескольких лет актуальность темы неизменно обосновывалась задачами этого строительства; в 1965 г. состоялся последний выпуск одиннадцатых классов. По всей видимости, статья предназначалась для «Литературной газеты», которая в те годы уделяла много места проблемам реформирования средней школы.

Основная задача статьи — привлечь внимание к необоснованности экспансии математики и кибернетики на значительный объем школьной программы в ущерб другим, в первую очередь гуманитарным, предметам, к необходимости тщательной и опирающейся на подлинную науку подготовки изменений в школьном образовании. Автор особенно решительно противостоит попыткам подменить серьезную науку, прежде всего психологию, обыденным сознанием: *«Раз речь идет о человеке, к чему наука: я сам человек и потому могу обо всем судить»*.

Б.Ф. Поршнев отстаивает именно то, что в дискуссиях 2003 г. о проблемах российского образования получило название «традиции фундаментальности в российском образовании», «русский стиль в образовании» и т.п. Приведу слова самого Б.Ф. Поршнева, помогающие понять, какой именно личный опыт лежал в основе его



озабоченности сохранением фундаментального образования при всех необходимых в этой сфере реформах:

«Еще в семье от отца-химика я получил облучение естествознанием. А початки мышления неискоренимы на всю жизнь. В Московском университете, на отделении, где я был студентом, тогда были соединены две профилирующие специальности: психология и история; я погрузился в обе, но занятия психологией под руководством профессоров Г.И. Челпанова и К.Н. Корнилова, по их совету, потребовали еще и третьего профиля: я стал уделять время параллельным занятиям на биологическом факультете. К окончанию университета созрело верное решение: психология — смык биологических и социальных наук, и, как ни сложны биологические, социальные еще много труднее, кто не понял их — немощен. А история — слиток всех социальных наук. Долгим трудом я достиг признанного мастерства историка: центр — история XVII века, широкий концентр — исторические судьбы “срединной формации”, феодализма, еще более широкий — сам феномен человеческой истории от ее инициации до сегодня. Все это — закалка, прежде чем вернуться в психологию. И все это время я много читал по психологии и физиологии, чтобы никак не отстать от их поступи. И сохранить навык мыслить биологически» (Борьба за троподитов // Простор. 1968. № 7. С. 124).

К словам Б.Ф. Поршнева следует сделать два замечания. Его отец был не просто инженером-химиком, но и владельцем кирпичного завода в Петербурге. Поршневы кирпичи пользовались большим спросом: приблизительно четвертая часть зданий, возведенных в Петербурге за период с 80-х гг. XIX в. до 1917 г., были построены из кирпичей с фамильным клеймом «Поршневы».

Защитив в Московском университете диплом по общественным наукам, Б.Ф. Поршнев не стал добиваться формального документа о биологическом образовании и всю дальнейшую жизнь ругал себя за эту неосмотрительность: все его исследования в области биологических наук специалисты отвергали исключительно указанием на отсутствие у него соответствующего образования...

В конце статьи Поршнев делает своего рода прогноз относительно судьбы создаваемых в то время специализированных математических школ: «...Избранники составят в будущем высший слой. Выходит, эти специальные школы напоминают не столько суворовские училища, сколько пажеский корпус». Насколько этот прогноз сбылся?

Мне самому довелось учиться в 1965–1967 гг. в ленинградской школе № 239, лучшей в городе математической школе. На основании собственного опыта могу утверждать, что во многом прогноз Поршнева сбылся, хотя и с двумя очень важными особенностями.



Эти школы действительно стали школами элитарными. И большинство выпускников поступило на физический и математический факультеты Ленинградского университета, в другие, прежде всего технические вузы. Из нашего класса самая большая группа училась на физфаке.

Однако высоким качеством преподавания отличались не только математика и физика и даже не только естественные науки (химия, биология), но и науки гуманитарные — история, литература. Показателем этого являлись, в частности, высшие места, которые всегда занимали ученики нашего класса на районных и городских олимпиадах по литературе, а вовсе не по математике. В школе были два известных на весь город клуба — туристский и литературный. Многие выпускники нашей школы учились на экономическом факультете (из нашего класса — трое, включая меня) и даже на психологическом (главный идеолог СПС Л. Гозман).

Второй важной особенностью оказалось то, что элитарные школы фактически готовили не столько элиту, сколько контрэлиту. Один пример. Поскольку в школу съезжались ученики со всех районов города, перед началом уроков проводилась «адаптационная десятиминутка», во время которой какой-нибудь ученик рассказывал остальным что-то интересное на свой выбор. В октябре 1966 г. одна из таких «десятиминуток» в нашем классе была посвящена 10-летию венгерского восстания 1956 г. Никаких «оргвыводов» не последовало...

О. Вите

Научно-техническая революция. По крутой кривой развиваются объемы познания, сфера практически возможного. Некоторые дисциплины, в особенности те, которые группируются вокруг физики и автоматики, шагают настолько быстро, что программы и учебники не только средней, но даже высшей школы не успевают за их преобразованиями. Иные науки — на старте для завтрашнего рывка: психология, физиология высшей нервной деятельности человека. Такие науки, как история, в своих фундаментальных основах эволюционируют медленнее. В скобках заметим, что это не решает вопроса, какие из них «ведущие»: может быть, физика XX в. лишь наверстывает свое относительное отставание в XIX в. — веке великих научных революций Маркса и Дарвина, плодотворность которых неисчерпаема. В целом же фронт науки движется с ураганной и нарастающей скоростью.

За партами сидят школьники, человечество грядущих лет. Многих из нас тревожит вопрос, так ли их учат, чтобы они могли не оторваться от убежавшей вперед волны культуры и науки? Не возника-



ет ли, не возникнет ли зазор между знаниями школьного мира и требованиями большого мира, в который выйдет школьник? Такие симптомы есть — и при приеме в вузы, и в разных видах труда. И отсюда возникают проекты, подчас скороспелые, как бы сбросить со школьников тот или иной балласт; как бы осовременить, модернизировать систему школьного обучения.

Спору нет, грандиозно велика ответственность сегодняшних людей за точный вывод людей завтрашних на их орбиту. Поэтому проекты реформ в школьном обучении должны бы опираться на предельно четкие научные данные. На беду, самые ученые и маститые люди нередко начинают заниматься легковесной самодеятельностью, едва дело доходит до таких явлений, которые они знают по опыту собственной личности или по повседневным наблюдениям над ближними. Раз речь идет о человеке, к чему наука: я сам человек и потому могу обо всем судить. И вот место опоры на психологию и физиологию, на сложную науку о научении занимает опора на ходячие привычные обороты и житейскую бытовую мудрость. Какой-нибудь выдающийся математик, физик, кибернетик тут вдруг принимается рассуждать, как заурядный неуч.

Первое явление, которое кажется общепонятным и потому становится объектом ложнопедagogических рассуждений, это память. На всем пути советской школы самые непродуманные реформы проводились под знаменем разгрузки памяти, войны с зубрежкой. Что значит поносное слово «зубрежка»? Только бессмысленное заучивание, но никак не заучивание вообще. Таблицу умножения надо заучить, запомнить, а если не пугаться слов — зазубрить. Глупости «лабораторного метода» доходили до того, что школьникам предлагалось не учить, а изобретать таблицу умножения. Но нельзя какому-нибудь школьнику Ване или какому-нибудь классу «Б» заново изобрести все наследие человеческой культуры. Только обогатив свою память всем важнейшим, что создано человечеством, можно стать зрелым строителем коммунизма. Обогадив именно память. Развитие ума человека измеряется его знаниями, опытом, следовательно, тем, что он помнит, вернее, умеет при нужде вспомнить. Кто сказал, что бедняжку память надо разгружать? Разгрузив память, человек не найдет даже свой дом, не только что истину. Кто исчислил, будто память советских школьников перегружена? И вообще имеет ли это сочетание слов какой-нибудь количественный смысл? Очевидно, имеется в виду другое: что перегружено учебное время школьника выучиванием одного в ущерб другому. Резонно звучало бы: инженеру лучше потратить время на запоминание названий всех хороших справочников, чем стараться в то же ограниченное



время запомнить как можно больше формул и параметров, редко нужных на практике. Но ведь не всегда ловко автору педагогических реформ выложить своему коллеге, что он считает его предмет второстепенным, а свой первосортным, вот он и предпочитает говорить не о перераспределении учебного времени, а об обремененной памяти учащихся, рассчитывая затем занять освободившуюся часть времени. Если бы такое знамя борьбы с памятью выбросил кибернетик, его легко было бы поймать, напомнив, что и элементарнейшая модель мыслительной операции невозможна без «запоминающего устройства».

Исследование памяти — это как раз один из наиболее разработанных разделов науки психологии. Выявлены многообразные виды и типы памяти, механизмы запоминания и вспоминания, свойства памяти пассивной и активной, глубокой и близкой, соотношение памяти общей и профессиональной, методы тренировки и лечения памяти. И наука психология говорит, что память — это совсем не тот темный склад или мешок, каким ее представляет себе обыденное мышление, пугающее «переполнением» памяти. Память можно упражнять. Есть забавные игры, спорт запоминаний разрозненных предметов или слов, и это ничуть не отнимает места в памяти у более серьезных вещей. В старину в гимназиях заставляли учить наизусть огромную массу греческих и латинских текстов, а что ни говори, выходили из гимназий великие умы. Забывание — это тоже совсем не просто потеря чего-либо из мешка памяти. Это механизм громадного приспособительного значения. Неполное забывание — это создание гигантских резервов духовного мира человека, поддающихся при надобности активизации. Забыть совсем и не мочь вспомнить (активизировать) — это не одно и то же.

На это доморощенные оберегатели памяти обязательно скажут: ладно, мы не против запоминания как основы всякого научения, мы против задалбливания; нужно, чтобы запоминание происходило в процессе сознательного труда над материалом. Ну, тут спорить вроде не о чем. На деле же такая позиция подчас ведет к нелепостям «лабораторного метода»: запоминать надлежит лишь плоды собственного труда, самостоятельно добытые факты и понятия. Поистине кустарный промысел знаний! Напутали тут и некоторые физиологи, нашумевшие, будто они экспериментально исследовали, как ребенок создает первые обобщающие понятия. На деле они наблюдали, как ребенок осваивает объем понятия, содержащегося в том или ином слове. Навряд ли из десяти человек найдется хоть один, который за всю свою жизнь сформировал самостоятельно хоть одно новое понятие. Сумма понятий — сокровищница чело-



вещества. Чушь, будто школьник из химических опытов выведет таблицу Менделеева или хотя бы понятие элемента. Будто учитель не вводит последовательно важнейшие понятия по мере прохождения в классе истории, а лишь помогает школьнику сформировать категории исторического материализма, понятия марксистско-ленинской теории общественного развития. Учитель не помогает. Он учит.

Наконец, прижатый к стенке, реформатор должен будет признаться: да, это была дымовая завеса. Да, я просто хочу, чтобы в памяти учащихся запечатлелось преимущественно не то, чему их сейчас учат. Я употребил пугающее пап и мам выражение о перегрузке памяти, подразумевая на деле, что школьники перегружаются такими знаниями, которые им в будущем не пригодятся...

Ну, вот и договорились. Речь идет о том или ином понимании будущего. О разных прогнозах, о разных желаниях видеть нашу завтрашнюю цивилизацию такой или другой. А защита памяти от переутомления или пассивности тут не при чем.

Но и в таком случае «запоминающее устройство» человека рассматривается до смешного утилитарно. Если человек по окончании школы больше на практике не встречался с химией и поэтому вскоре забыл все формулы, значит, он их зря учил? Если он забыл учебник истории, значит, для его жизни все эти даты и факты были вовсе не нужны? Нет, конечно, эти познания формировали его мышление, его умственный взор. Да он вовсе и не забыл начисто тот или иной школьный предмет. Будет нужно, и он бесконечно легче восстановит эти знания путем повторения, чем если бы приобретал их впервые. Или наш реформатор как раз и рассчитывает, что это не будет нужно? В таком случае опять-таки мы очень по-разному представляем себе жизнь человека коммунизма.

Вся эта полемика с полувывмышленным реформатором направлена не против реформ. Но, уж если говорить о памяти, совершенствование школьного преподавания должно бы состоять в более рациональном, научном использовании громадных возможностей мозга человека. Точно учитывая возрастные особенности, можно в общем добиваться гораздо большей системности, спрессованности усваиваемых в школе знаний. Всякий знает, что возможно заучить гораздо больше стихотворных текстов, чем прозаических, в силу гораздо большей формальной системности стиха. Образно говоря, целое стихотворение сходит за единицу запоминания. В школьном учебном материале как раз слишком много бессистемного, дискретного груза для памяти. Думается, даже и в преподавании истории можно было бы, скажем, уменьшить количество разрозненных дат за счет несравнимо более тесной привязки сведений



к немногим опорным датам — точкам отсчета, хронологическим центрам притяжения целых периодов. Думается, можно значительно увеличить логическую системность и стройность изложения истории, не боясь впасть в абстрактный социологизм. Словом, у педагогики есть неисчерпаемые возможности для расширения реального объема памяти — объема человеческого ума.

Второй излюбленный лжепедагогами предмет рассуждений — способности. Это звучит актуально: ведь закон коммунизма — от каждого по способностям... Но под это важнейшее научное понятие подставляется подчас «общепонятное», преглупое, обывательское представление: у каждого ребенка, у каждого человека якобы есть раз и навсегда прирожденные те или иные способности, дело родителей и педагогов — поставить верный диагноз и направить жизненный путь индивида по предопределенному ему пути. Это поверье восходит к прадедовским бредням о «даре божием» (откуда — «одаренность»), «заложенном» где-то в недрах личности. Деда, превзошедшие прадедов в учености, уже толковали о «шишках» на черепе, — одному, дескать, природа подкинула шишку чиновную, другому математическую, третьему семейную и т.д. Но в конце концов суть остается та же, рассказывают ли о добрых феях, одаривших новорожденного, или о капризах природы, наделяющей талантами, выявляют ли способности ощупыванием черепа или проведением олимпиад и тестов. В любом случае детям и молодым людям внушают представление об избранности, предопределении, призвании или, наоборот, о роковой неспособности к чему-либо. В любом случае не понимают, что способность, предрасположенность психики не неподвижное свойство личности, а меняющееся. Установлено, что на протяжении школьного возраста, как правило, одни предрасположенности успевают уступить место другим. Даже при малой предрасположенности любую способность можно развить. Немзыкальные дети при верном воспитании становятся музыкальными. Соревнование, самолюбие способно раздуть до высокой полноценности даже самые крохотные задатки.

Не лучше ли воспитывать нашу школьную молодежь в сознании, что они не рабы, а хозяева своих задатков и способностей. Что все пути открыты тому, кто умеет трудиться. Что в любой доставшейся профессии человек может добиться побед, удовлетворения, раскрытия себя.

Иной вопрос, с какого возраста жизнь, общество требуют от наших школьников определять свою будущую профессию и начать готовиться к ней. Но неверно выбирать профессию только потому, что по такому-то предмету тебе легче давались в школе пятерки.



А что, если взяться как раз за то, что потруднее? И уж вовсе тяжелое впечатление — проповедуемая и проводимая селекция, скажем, «математически одаренных» школьников, которых даже переводят в специальные школы. Селекционеры, может быть, весьма передовые математики, но весьма отсталые психологи. Они верят, что неводом олимпиад можно выловить всех золотых рыбок, оставив «обыкновенных» школьников в «обыкновенных» школах. В печати появлялись даже статьи, доказывавшие, что в сельских местностях больше этих золотых рыбок, чем в городах, — очевидно, потому, что у городских детей мозги более засорены всякими противоречащими математике предметами?

Дурачатся селекционеры или дурачат, играя на ходячих представлениях о «способных» и «неспособных» детях? На деле они воспитывают у избранных (конечно же, довольно случайно) не просто специальные профессиональные навыки, но идею иерархии наук: математика, кибернетика, видите ли, науки высшие, за ними будущее. Кибернетика будет всем управлять, всех поучать. Значит, и избранники составят в будущем высший слой. Выходит, эти специальные школы напоминают не столько суворовские училища, сколько пажеский корпус. Комедия селекции наиболее способных к математике школьников может обернуться драмой зазнайства, высокомерного и пренебрежительного отношения к мировоззрению остальной части общества.

Совершенствование среднего образования ничего общего не имеет со всем этим некомпетентным прожектерством. Совершенствовать — не значит ломать и крушить. Нам есть что беречь и растить в советской школе. Баловство обиходными словечками «зубрежка», «одаренность» мы будем заменять все более строгим научным познанием законов психологии и физиологии научения и развития детей, подростков, юношества. Будем правильнее сочетать воспитание всесторонне развитого человека коммунизма со специализацией в старших классах. Кстати, об одиннадцатых классах: как общеобязательные они, видимо, не нужны, но, может быть, стоило бы подумать о превращении части их в связующее звено между средней школой и вузом, приданное каждому вузу; профиль каждого вуза все-таки слишком специален, чтобы мы добились когда-либо естественного перехода от среднего образования к высшему без такого одногодичного подготовительного курса при вузе.

И еще раз: вопрос о средней школе сегодня — это вопрос о нашем обществе завтра.