

Table of Contents

Манифест об образовании и воспитании

Защита первочувства как педагогическая задача

Практическое осмысление 7-мерной модели чувств — для родителей, педагогов, политиков и реформаторов образования

Автор: Jacobus van Merksteijn, май 2026 г.

Этот документ — практический двойник теоретической работы `denkbasis_7d_gevoelsmodel.md`, составленной в мае 2026 года. Читателя, который хочет обратиться к полному теоретическому обоснованию — 7-мерному диаграмме чувств, трём слоям мозга, дневному и ночному потокам, трём видам «пустых форм» и гипотезе о коммуникации между первочувствами — отсылаем к тому основополагающему документу. Настоящий манифест опирается на этот фундамент, но не повторяет его. Он стоит рядом с теоретическим документом как рабочий текст: с ним можно прийти в школу, начать разговор, открыть родительское собрание, разработать пилотный проект.

Содержание

- Введение — Срочность
 - Часть I — Что мы делаем с детьми
 - Часть II — Семь измерений и время их созревания
 - Часть III — Семь принципов новой системы обучения
 - Часть IV — Педагог как человек
 - Часть V — Как выглядит день, неделя, год по-другому
 - Часть VI — Как добраться до этого — путь к пилоту и переходу
 - Часть VII — Что это даёт
-

Введение — Срочность

Человечество в XXI веке столкнулось сразу с тремя большими кризисами. Их зовут изменение климата, поляризация и бессмысленность. Их лечат как три отдельные проблемы. Но это не так. Все три — проявления одного и того же недуга, и у этого недуга есть имя: утрата прямого ощущения реальности.

Климатический кризис — это прежде всего не информационная проблема. Факты есть. Научный консенсус недвусмысленен. Графики показывают в каждом классе каждой начальной школы западного мира. И всё же поведение не меняется в нужном масштабе. Это не безразличие. Это следствие того, что население научилось понимать реальность как систему цифр и аргументов, но утратило способность чувствовать реальность как живое целое, частью которого оно само является. Факты не двигают людей. Двигает ощущение. А ощущение систематически уничтожается.

Кризис поляризации — это прежде всего не кризис мнений. Два человека не могут вступить в настоящий контакт, если они давно утратили способность прямо чувствовать, что происходит в другом. Когда кора головного мозга — единственный навигационный инструмент, каждое разногласие превращается в позиционный разговор, борьбу за власть, соревнование в убедительности аргументов. Прямое ощущение — способность ещё до слов знать, что на самом деле движет другим человеком, каков его страх, что он в действительности имеет в виду под позицией, которую отстаивает, — это исчезло. А без этой способности нет диалога, есть только дебаты.

Кризис бессмысленности — это кризис людей, утративших связь с собственной внутренней жизнью. Выгорание — его самое известное проявление: это момент, когда тело отказывается подчиняться коре, которая десятилетиями подавляла более глубокие сигналы. Одиночество — другое проявление: не нехватка присутствия других, а нехватка настоящего контакта, нехватка того, чтобы тебя видели на том уровне, на котором ты реально существуешь.

Ни один из этих кризисов неразрешим с теми людьми, которых производит нынешняя система. Не потому что эти люди плохие, нежелающие или тупые. А потому что система, сформировавшая их, систематически лишала их самой фундаментальной способности человека: первочувства. Прямой связи между восприятием и пониманием — без посредства языкового рассуждения. Способности, которую четырёхлетний ребёнок использует, глядя в глаза незнакомцу и за несколько секунд зная, всё ли в порядке. Способности, которую использует собака, оценивая человека на страх или спокойствие. Способности, которая предшествовала всем великим прорывам в науке, искусстве и обществе: не аргумент, а догадка. Не обоснование, а ощущение того, что реальность устроена иначе, чем утверждают существующие модели.

Этот манифест о защите этой способности. Он о детях. О том, как их воспитывают и обучают. О том, что мы с ними делаем, когда делаем это с хорошими намерениями, но без верного направления. И о том, как может быть иначе — не как романтический идеал, а как конкретная, применимая педагогическая практика, которую можно начать уже завтра.

Тезис прост, но его следствия далеко идущие: современный человек через воспитание и обучение систематически лишается первочувства, потому

что все семь измерений его психологической системы обрушиваются на него одновременно и слишком рано. Переосмысленная система обучения вводила бы эти измерения в естественной последовательности, распределяя их по годам человеческого созревания. Результат — свободные люди. Не приспособленные к институциональной норме, а полностью присутствующие в собственной форме. Такие люди — не роскошь. Они — необходимость для выживания нашего вида.

Часть I — Что мы делаем с детьми

Диагностический взгляд

Эта часть — не обвинение. Это диагноз. Есть разница. Обвинение ищет виновных. Диагноз ищет причину. Люди, которые поддерживают нынешнюю систему образования и воспитания — учителя, руководители школ, родители, политики — в подавляющем большинстве своём желают детям лучшего. Диагноз направлен не на их намерения. Он направлен на структуру, а структура делает с детьми то, чего никто сознательно не хотел, но что все систематически поддерживают.

Вот что делает структура: она нагружает ребёнка, который ещё не созрел для этого, всеми семью измерениями человеческой системы опыта одновременно.

Семь измерений на мозг четырёхлетнего

В теоретическом основании этой работы — дендрите документе — человеческая система опыта описывается как семикратно упорядоченное пространство. Есть три пространственных измерения (x, y, z: верх/низ, лево/право, перед/зад), временное измерение (t), измерение ценности (W-ось: реальное или нереальное), социальное измерение (G-ось: любовь/ненависть, принятие/отвержение) и индивидуальное измерение (N-ось: кто я, какова моя позиция во всём этом).

Ребёнок от нуля до шести лет от природы живёт в первых трёх измерениях. Он живёт в пространстве. Он живёт в движении. Он живёт в непосредственном ощущении. По инстинкту он понимает, как соотносятся тела, как ощущается близость, как пахнет опасность. Первочувство в этой фазе наиболее сильно — именно потому что высшие слои (временное измерение, моральное измерение, самоопределение) ещё не активированы как система. Ребёнок живёт полностью в настоящем, полностью в своём теле, в прямом контакте с непосредственной реальностью.

Что же делаем мы? Начинаем рано. Иногда с первого дня в яслях — а ясли начинаются для некоторых детей в шесть недель от роду. Мы вводим временное измерение: схемы, расписания, десять часов сна и вставать, понедельник и вторник, сегодня среда. Мы вводим моральное измерение:

быть добрым к другим, ждать своей очереди, не бить, участвовать в правилах, которые предполагают, что ребёнок является моральным субъектом, способным сознательно управлять своими импульсами. Мы рано вводим самоопределение: что тебе нравится? Какой твой любимый цвет? Кем ты хочешь стать? Вопросы, происходящие из N-оси, из явного самосознания, — тогда как N-ось у детей трёх, четырёх, пяти лет ещё совсем не работает как индивидуализированная структура. Ребёнок не может ответить на этот вопрос иначе, как наугад, — а это именно то, что он и делает: не из себя, а из ожиданий, заложенных в самом вопросе.

Прусский скелет

Известная нам школьная система уходит корнями в прусскую образовательную реформу XIX века. Эта система создавалась с ясной целью: производить послушных, предсказуемых, поддающихся групповой координации рабочих и солдат. Сидеть тихо по сигналу. Отвечать, когда задан вопрос. Давать правильный ответ — то есть ответ, определённый кем-то другим. Не следовать своему вниманию, если оно уходит не туда, куда указывает учитель. Поднимать руку, прежде чем говорить. Ждать звонка.

Для своей исторической цели эта система была чрезвычайно эффективна. Промышленная революция нуждалась в стандартизированных, дисциплинируемых, управляемых рабочих силах — и образование их поставляло. Но наступившая затем эпоха знаний — а также глубокий кризис, который она вызвала как экологически, так и социально, — требует чего-то совершенно иного. И всё же прусский скелет остаётся скелетом, на который надеты все педагогические реновации последних ста лет. Таймеры стали цифровыми. Стулья удобнее. Язык дружелюбнее. Но глубинная структура нетронута: группа детей одного возраста, взрослый, определяющий повестку, система оценок, фиксирующая их место в иерархии, и постоянный неявный посыл: хороший ребёнок — тот, кто соответствует норме.

В терминологии теоретического документа это система, производящая выученную пустую форму: состояние, в котором чувства присутствуют в лимбическом слое, но подавляются корой, потому что ребёнок научился: эти чувства нелегитимны. «Не будь таким чувствительным.» «Сначала подумай.» «Ты это себе придумал.» «Можешь обосновать?» Каждая из этих фраз — инструкция игнорировать первочувство и заменить его чем-то социально приемлемым: аргументом, нормой, категорией. После пятнадцати лет в системе, которая изо дня в день повторяет эти инструкции, ребёнку уже не нужны эти фразы снаружи. Они звучат изнутри.

Экраны и ускоренное угасание

Поверх прусского скелета за последние два десятилетия появилась вторая система, драматически ускорившая угасание первочувства: среда

цифровых раздражителей. Смартфоны, планшеты, социальные сети, стриминговые и игровые платформы — все они созданы на одном принципе: максимальный захват внимания через максимальный раздражитель. Каждая из этих систем — полная противоположность тому, что нужно первочувству для работы.

Первочувство работает в тишине, медленности, в непрерывной обработке одной ситуации. Оно читает среды, людей, ситуации — но делает это медленно, глубоко и непрерывно. Ребёнок, имеющий экран четыре часа в день, четыре часа в день находится в среде, которая активно заглушает прямое ощущение скоростью, цветом, звуком, наградой и немедленным удовлетворением любого отвлечения внимания. После лет такого воздействия притупляется не только первочувство. Исчезает и базовая способность быть в тишине. Ребёнок, неспособный к тишине, не слышит себя. А тот, кто не слышит себя, лишён первичного потока информации от собственного внутреннего компаса.

Социальные сети добавляют ещё одно: они впускают ребёнка в W-ось и G-ось так, что он ещё совсем не готов это нести. Прямая социальная оценка — лайки, отсутствие лайков, число подписчиков, комментарии — это самая жёсткая форма G-оси, измерения принятия/отвержения, полностью обнажённая перед самой уязвимой частью развивающегося ребёнка. Ребёнок двенадцати-тринадцати лет, который в рамках теоретического документа ещё находится в фазе первого по-настоящему сознательного получения G-оси, помещается через социальные сети в глобальную оценочную машину, не знающую снисхождения к этому процессу созревания.

Что теряет ребёнок

Скажем конкретно, что именно теряется. Не в абстрактных выражениях — а как прямое описание того, что перегрузка всех семи измерений одновременно делает с развивающимся человеком.

Ребёнок теряет прямой доступ к себе. Тишина собственного тела, само собой разумеющееся доверие к собственному ощущению — всё это систематически перезаписывается внешней оценкой, которая громче внутренней. «Что ты думаешь?» становится вопросом, вызывающим тревогу вместо узнавания, потому что ребёнок научился: его прямой ответ, возможно, неправильный.

Ребёнок теряет способность к тишине. Не потому что никогда её не имел — каждый ребёнок имеет её в первые годы, — а потому что её систематически не упражняют и активно нарушают раздражающей средой, присутствующей как дома, так и в школе.

Ребёнок теряет ощущение других. Это, пожалуй, самая серьёзная и самая невидимая потеря. Прямое, доязыковое знание того, что происходит в другом человеке — способность, которую взрослые называют «эмпатией»,

но которая на самом деле старше и глубже, чем подсказывает это слово, — исчезает, когда ребёнок учится: чувства требуют обоснования, а прямое восприятие недействительно.

Ребёнок теряет свой природный ритм. Биоритм, собственная скорость обработки, цикл концентрации и восстановления, присущий каждому ребёнку, — всё это заменяется расписанием учреждения. Не ритм этого ребёнка в этот день в этом теле, а ритм класса из тридцати, звонок в восемь сорок пять, расписание с понедельника по пятницу.

Ребёнок теряет глубокую концентрацию. Когда ребёнок полностью погружён во что-то — рисунок, строительный проект, мысль, историю — это первочувство и лимбическая система, работающие вместе без постоянной коррекции коры. Это педагогическое золото. Здесь формируются таланты, закаляются характеры, закладываются основы творческого мышления. И именно в этот момент звенит звонок и учитель говорит: время для математики.

Часть II — Семь измерений и время их созревания

Направление, не чертёж

То, что следует ниже, — не окончательная схема. Человеческое развитие — не инженерная задача. У каждого ребёнка свой темп, своя N-ось, своя биография, которая начинается ещё при зачатии. Но то, что чертёж невозможен, не освобождает нас от обязанности выбрать продуманное направление. У нынешней системы тоже есть направление — только оно выбрано не на основе знаний о созревании, а на основе логики производства: как можно раньше измерить как можно больше.

Предлагаемое здесь направление — обратное: давать ребёнку измерения по мере его готовности к ним. Готовность к измерению означает, что ребёнок может усвоить это измерение, не теряя первочувства. Не то, что ребёнок понимает измерение когнитивно. А то, что он может принять измерение, не утрачивая прямого ощущения реальности.

Первая фаза: от нуля до шести лет — тело и пространство

В первые шесть лет жизни ребёнок у себя дома в трёх пространственных измерениях: x (лево/право), y (перед/зад) и z (верх/низ). Он живёт в теле. Он живёт в непосредственном пространстве вокруг себя. Он эксперт в ощущении атмосферы, людей и ситуаций. У него режим сна, максимально использующий ночной поток — маленькие дети много спят и много видят снов, и это не случайно. REM-сон в ранние годы пропорционально самый долгий; мозг обрабатывает огромное количество новой информации именно через тот механизм, который описывает теоретический документ.

Что должны делать воспитание и образование в этой фазе: защищать первочувство. Не культивировать в смысле управления — оно уже есть. Защищать в смысле не перегружать, не перезаписывать, не вводить преждевременно абстракции, заменяющие прямое переживание.

Конкретно: никакого абстрактного восприятия времени (часов, календарей, схем в языковой форме) до шестого года. Никаких цифровых оценок. Никакого формального школьного обучения, ставящего кору на первое место. Напротив: много движения, много времени на улице, много устных рассказов (устных, не с экрана), много игры с другими, много тишины наряду с активностью и непрерывная концентрация, которую каждый ребёнок имеет от природы, когда погружается во что-то.

Вторая фаза: от шести до двенадцати лет — ритм и игра

Между шестью и двенадцатью годами временное измерение постепенно становится управляемым. Ребёнок теперь лучше понимает, что вчера отличается от завтра, что лето возвращается, что что-то длится. Но восприятие времени ещё конкретно, ещё привязано к ритму сезонов и дня — не к абстрактному конструкту календаря и часов как нормативных систем.

В этой фазе W-ось можно предлагать в самой конкретной форме: различие между тем, что реально, и тем, что является воображением, — не как моральное суждение, а как открытие. Дети от шести до двенадцати от природы интересуются этим различием — это возраст, когда игра на границе реальности так увлекательна. Мифология, сказки и истории работают именно на этой границе, и они — лучший материал для этой фазы.

Что эта фаза не выдержит: явное различие реального/нереального как когнитивной схемы, которую ребёнок должен применять к собственным чувствам и высказываниям. «Это реально или ты себе придумал?» — вопрос, который при систематическом повторении учит ребёнка не доверять своему прямому ощущению. Различие можно предлагать в истории, в игре, в открытии — но не как мерилло легитимности собственной внутренней жизни.

Формальные моральные суждения — «это хорошо» и «это плохо» как абстрактные этические категории — также не созрели в этой фазе. У ребёнка тонкое ощущение справедливости, чувство того, что верно и что неверно в непосредственной ситуации. Этому ощущению надо доверять. Абстрактные моральные правила, которые отменяют его прямое ощущение, — это не воспитание, а перезапись.

Цифры и формальные оценки в этой фазе не нужны. Не потому что успехи неважны, а потому что оценка достижений через абстрактную шкалу помещает ребёнка на путь внешней валидации в фазе, когда он ещё выстраивает свой внутренний компас. Обратная связь может быть богатой

и конкретной — «смотри, на этой неделе ты работаешь тщательнее, чем на прошлой» — без сведения к числу, помещающему ребёнка на лестницу.

Третья фаза: от двенадцати до восемнадцати лет — время, ценность и Я-позиция

Лишь в ранней юности высшие измерения созревают для явного введения. Временное измерение в абстрактной форме — «представь свою цель через пять лет», планирование как систематическое мышление о будущем — становится управляемым, когда личность достаточно утвердилась, чтобы нести отношение с будущим. Это примерно в двенадцать-четырнадцать лет.

G-ось в явной моральной форме — абстрактные этические вопросы о добре и зле, справедливости и несправедливости в обществе, об индивиде и системе — становится управляемой примерно в двенадцать-четырнадцать лет, когда ребёнок также получает когнитивную способность удерживать несколько перспектив одновременно.

N-ось в явной форме самоопределения — «кто я?», «каковы мои ценности?», «какова моя позиция в мире?» — становится управляемой в средней и поздней юности. Не раньше. Десятилетний ребёнок, которого спрашивают «что ты думаешь?», «каковы твои ценности?», помещается в позицию, опережающую его созревание. Ребёнок, отвечающий на этот вопрос честно, поднимает с пола что-то ещё не вполне сложившееся. Ребёнок, отвечающий социально умело, учится прямо противоположному тому, что вопрос подразумевает.

Вопрос, с которым справляется подросток и который ему нужен: не «кем ты хочешь стать?», а «что тебя движет?»; не «кто ты?», а «когда ты ощущаешь себя наиболее собой?». Вопросы, направляющие ребёнка к его прямому ощущению, а не принуждающие строить абстрактную концепцию себя.

Четвёртая фаза: после восемнадцати — полная интеграция

Лишь в ранней взрослости, когда все измерения введены жизнью и ночной поток имел возможность год за годом всё глубже осаждать их, человек способен использовать все семь измерений интегрированно. Не как завершённое достижение, а как непрекращающийся процесс обучения. Философия, этика, биография, пространственное восприятие, восприятие времени, самосознание — они работают вместе, исходя из общей почвы первочувства.

Но это возможно только если первочувство было сохранено нетронутым в годы своей уязвимости. Кто приходит к восемнадцати с выгоревшим первочувством — перезаписанным десятилетиями «можешь обосновать?» — не имеет фундамента, на котором может покоиться интеграция. У него есть знания, но нет компаса.

Часть III — Семь принципов новой системы обучения

Принцип 1 — Тишина как предмет

Тишина — не пауза. Тишина — работа. Не отсутствие активности, а присутствие внимания к внутреннему. Ребёнок, научившийся быть в тишине, не находя это неудобным, учится слышать себя. А тот, кто слышит себя, имеет доступ к первочувству как источнику информации.

На практике это означает: каждый день содержит период тишины — не как наказание, не как пустой момент, который надо заполнить, а как навык, отрабатываемый с той же серьёзностью, что чтение и счёт. Пять минут для пятилетнего. Десять минут для десятилетнего. Двадцать минут для подростка. Без руководства, без задания — тишина как таковая.

Ловушка — превратить её в достижение: тишина, оцениваемая по хорошему умению молчать, медитация как задача, которая может получиться или провалиться. Это прямо противоположно задуманному. Тишина как предмет — это тишина как присутствие, а не как результат.

Вторая ловушка — использовать тишину как наказание: «Ты должен сидеть тихо, потому что наделал шума». Тогда тишина нагружается стыдом и социальным отвержением — противоположностью тому безопасному внутреннему пространству, которым должна быть. Тишина как предмет начинается с педагога, который сам умеет быть в тишине, который не заполняет дискомфорт тишины активностью, который знает ценность ничегонеделания из собственного опыта.

Принцип 2 — Тело как компас

Тело — не средство передвижения для головы. Это источник информации с собственным языком. Дети знают это инстинктивно — каждый ребёнок до четырёх лет без всяких усилий прислушивается к своему телу, следует своей усталости, голоду, возбуждению, отвращению. Воспитание отучает его от этого слушания, потому что тело неудобно и неуправляемо, когда к нему относятся серьёзно.

Система обучения, воспринимающая тело как компас всерьёз, начинает с признания: телесные сигналы — это информация, а не дискомфорт. Когда ребёнок говорит «мне неловко рядом с этим человеком» — без дальнейших объяснений — это сообщение, к которому относятся серьёзно. Не берут его безоговорочно, не слепо следуют ему — но относятся серьёзно. «Расскажи мне больше об этом ощущении» — вместо «ты его ещё не знаешь, нельзя заранее ему не доверять».

На практике: ежедневное движение как часть обучения, а не перерыв от него. Ручной труд, кулинария, копание, строительство, лазание — не как досуговая деятельность, а как регулярная часть учебного дня. Телесно ориентированное внимание: «где ты это чувствуешь в теле?» — как

законный вопрос в разговоре о том, как ребёнок прожил день. Сознательное отсутствие «стула-наказания» — системы, в которой ребёнок,двигающийся, всегда наказан, а ребёнок, сидящий тихо, всегда вознаграждён, — вне зависимости от того, кто из них учится глубже.

Ловушка — инструментализировать: использовать тело как средство для лучших когнитивных результатов («подвигайся в перерыве, чтобы потом лучше сосредоточиться»). Это не принцип. Принцип в том, что тело — самостоятельный познающий, а не инструмент головы.

Принцип 3 — Истории прежде объяснений

Мифология, сказки и архетипы позволяют ребёнку узнавать паттерны на уровне глубже, чем фактические знания. Они работают на лимбическую систему, на структуру чувства, предшествующую языку. Греческая мифология рассказывает, что происходит, когда гордость превращается в гибрис. Германские сказки рассказывают, что поставлено на карту, когда человек предаёт своё изначальное призвание. Народные сказания каждой культуры передают знание паттернов, которое ребёнок хранит не как факты, а как прочувствованные структуры — как ощущение того, как работают вещи, как разворачиваются ситуации, какие пути ведут к каким исходам.

Аналитический слой может лечь позже — и тогда наконец у него есть на что опереться. Но кто рассказывает ребёнку сказку и тут же спрашивает «что значит для тебя эта история?» — пропускает шаг, на котором история сначала работает в лимбическом слое, когда паттерн ощущается прежде, чем понимается. Педагогическая дисциплина здесь: рассказать историю — и замолчать. Доверять, что она работает на том уровне, для которого предназначена.

На практике: рассказывать историю каждый день (рассказывать, не читать — голос рассказчика сам по себе источник информации). Мифология как постоянная часть учебного плана — не как передача знаний о греческих богах, а как переживание историй. Сказки для детей до двенадцати лет не объяснять и не анализировать, а просто рассказывать, перебирать в памяти и снова рассказывать. Библиотечное время без заданий. Театр и драма как часть школьной недели.

Принцип 4 — Сомнение как законная позиция

«Я не знаю, но ощущаю, что здесь что-то не так» — должно быть приемлемым ответом в любом учебном контексте. Не как индульгенция произвола, а как признание: ощущение — это действующая система познания, которая порой опережает обоснование коры.

Все великие прорывы в науке начинались с ощущения без обоснования. Вегенер чувствовал, что континенты когда-то были соединены — по форме береговых линий, — за десятилетия до теории тектоники плит, это

доказавшей. Барбара Маклинток чувствовала, что гены могут прыгать в геноме, по паттернам в зёрнах кукурузы — за двадцать лет до того, как наука признала её правоту. Эйнштейн представлял, каково было бы сидеть верхом на световом луче, и спрашивал себя, что же тогда не сходится в ньютоновской механике. Ни один из этих прорывов не начинался с обоснованного тезиса. Они начинались с ощущения.

Система обучения, ставящая обоснование коры как единственную эпистемическую норму, закрывает ворота для таких прорывов. Ребёнок, говорящий «не знаю почему, но это кажется мне неверным», и слышащий в ответ «это не ответ, нужно обосновать» — учится отучиваться от ощущения. К тому моменту, когда он мог бы дать обоснование, само ощущение уже ушло.

Сомнение как законная позиция не означает, что всё действительно. Это означает: процесс обучения оставляет пространство для высказывания непонятых ощущений без немедленного принуждения к легитимации. Ребёнок, сомневающийся и имеющий право высказать своё сомнение, в конечном счёте научится глубже, чем ребёнок, дающий лишь уже легитимизированные ответы.

Принцип 5 — Наставники вместо учителей

Между учителем и наставником есть фундаментальное различие, никак не связанное с дидактическим мастерством. Учитель передаёт знания. Наставник присутствует на уровне глубже передачи знаний.

В теоретическом документе описывается, как работает коммуникация между первочувствами: не через слова, не через жест, а напрямую, на уровне самого первочувства. Из этого следует далекоидущий педагогический вывод: ребёнок учится прежде всего не тому, что говорит учитель. Он учится тому, кто учитель есть. Присутствие человека с нетронутым первочувством оказывает прямое воздействие на ребёнка, находящегося рядом с ним, — не через когнитивный слой, а через прямой контакт двух систем чувств.

Один наставник с нетронутым первочувством в жизни ребёнка может спасти талант, который иначе будет потерян. Не тем, чему он учит, — а тем, что он есть. Ребёнок узнаёт в нём возможность жизни, не полностью переписанной институциональной нормой. Это узнавание само по себе является педагогическим вмешательством высшего порядка.

Поэтому отбор учителей должен быть иным. Не прежде всего по дидактическому мастерству, не по предметным знаниям, не по диплому. А по сохранности первочувства: есть ли у этого человека способность прямо читать реальность, может ли он быть в тишине, питательно ли его присутствие для детей, которых он встречает впервые. Это труднее измерить, чем диплом. Но не невозможно.

Ловушка здесь — романтизация: учитель как человек исключительного качества, стоящий над системой. Это не суть. Суть в том, что кем ты являешься в образовании — как минимум так же важно, как что ты знаешь. И система, не признающая этого, отбирает людей по критериям, измеряющим менее значимый слой.

Принцип 6 — Защита глубокой концентрации

Когда ребёнок полностью погружён во что-то — рисунок, строительный проект, умственную задачу, историю, которую он сам рассказывает, — он находится в состоянии, которое в психологии называют потоком, но которое в терминологии теоретического документа точнее описывается как взаимодействие первочувства и лимбической системы без постоянной коррекции коры. Ребёнок не думает о том, что делает — он делает это, из прямоты и уверенности, недостижимых для коры.

Именно в этом состоянии происходит настоящее обучение. Не учёба фактов — факты можно усваивать и в рассеянии. Но учёба паттернов, глубинных структур, природы вещей, такой, как она ощущается, когда ты действительно внутри неё. Это обучение происходит в глубокой концентрации — и нигде больше.

Что делаем мы? Мы его прерываем. Звонит звонок. Расписание говорит: время для другого. Ребёнок, сидевший в своём рисунке, выдёргивается. Ребёнок, наконец понявший, как работает математический паттерн, должен убрать тетрадь. Ребёнок, писавший историю, должен остановиться и идти на физкультуру. Педагоги, делающие это, не злоумышленники. Они верны расписанию. Но расписание организовано как производственная машина, а не как пространство для обучения.

Защита глубокой концентрации означает: расписание служит концентрации, а не господствует над ней. Когда ребёнок во что-то погружается, это повод сдвинуть расписание, — а не наоборот. Организационно это сложно в классе из тридцати. Гораздо легче в группе из десяти. Это одна из причин, по которым размер группы в новой системе обучения должен быть принципиально иным — об этом подробнее в Части V.

Принцип 7 — Природа как ежедневная учебная среда

Природа — не экскурсия. Природа — не средство успокоить детей, чтобы они потом лучше сидели в классе. Природа — это почва, на которой происходит обучение, в самом буквальном смысле.

У природы своё временное измерение: сезоны, рост растения, возвращение птиц, цикл дождя и засухи. Это долгосрочные паттерны, которые ребёнок познаёт телом и ощущением — не как факты, а как опыт. Ребёнок, годами познающий один и тот же участок земли, знает, как ощущается

возвращение зимы. Это знание не найти в книге и не получить в классе. Его можно обрести лишь присутствием там.

Природа — также самое прямое пространство для упражнения первочувства. Животные, растения, погодные паттерны, почвы, вода — они не реагируют на социальные условности, не дают ложного подтверждения, они просто есть такими, какие они есть. Ребёнок, учащийся взаимодействовать с реальностью природы, учится иметь дело с прямоотой, которая в социальной жизни по большей части скрыта.

Природа каждый день означает: ежедневное время на улице, не как исключение, а как само собой разумеющаяся часть учебного дня. Не менее часа, желательно больше. В любую погоду. Не как свободная игра, отделённая от настоящего дела, а как полноценная часть учебного процесса. Огородничество, строительство, копание, наблюдение, прогулки в тишине, наблюдение за ростом растения в течение месяцев — это почва, на которой формируется ощущение реальности.

Часть IV — Педагог как человек

Присутствие прежде метода

Есть вопрос, который образование не задаёт, но который самый определяющий: кто учитель? Не что он знает? Не какой метод применяет? А кто он как человек, на уровне глубже профессиональной роли?

Это прямо следует из теоретического документа, в частности из части о коммуникации между первочувствами. Когда два первочувства находятся рядом, происходит коммуникация на уровне, который языковая кора не организует. Ребёнок в присутствии человека с нетронутым первочувством получает информацию, которую не может описать словами, но которая напрямую касается его собственного первочувства. Это глубочайший слой педагогической передачи, и он работает вне зависимости от того, какой метод учитель сознательно применяет.

Человек с нетронутым первочувством прямо читает реальность. Он чувствует, когда ребёнок действительно в контакте, а когда исполняет. Он замечает, когда атмосфера в классе меняется — раньше, чем что-то видимое изменилось. Он знает, когда ребёнок переживает что-то важное, даже если тот не произносит ни слова. Это знание не мистика — это обычная работа первочувства, которое у большинства взрослых угасло, но в принципе было у каждого человека и порой поддаётся восстановлению.

Отбор учителей — радикальный пересмотр

Как мы отбираем учителей? По образованию, диплому, дидактическому мастерству, знанию предмета. Это всё критерии коры: они измеряют, что

человек знает и что может сделать с этим знанием на языковом и организационном уровне.

Ничто из этого не говорит о том, кто он на уровне, наиболее определяющем для детей. Учитель, отлично владеющий своим предметом и применяющий отлаженную дидактическую систему, но с угасшим первочувством, передаёт знания, но не передаёт жизнь. Учитель, не столь глубоко знающий предмет, но прямо читающий реальность и узнающий в детях эхо их собственного прямого ощущения, передаёт жизнь — и знания, которые он передаёт, имеют опору, которую эксперт не может воспроизвести.

Отбор по сохранности первочувства труднее, чем отбор по диплому. Но это не невозможно. Тот, кто наблюдает шестилетних детей в присутствии кандидата-учителя, может видеть, реагируют ли дети на него на более глубоком уровне. Тот, кто помещает кандидата в неструктурированную ситуацию — предпочтительно на улице, в незнакомой среде, — может наблюдать, прямо ли он читает ситуацию или прибегает к категориям, данным ему подготовкой. Тот, кто ведёт разговор о конкретном педагогическом моменте и спрашивает «что именно ты чувствовал?» вместо «что ты делал?», может услышать кое-что о слое, на котором работает человек.

Это не безошибочные методы. Но они лучше нынешнего отбора, который пропускает именно тот слой, который наиболее определяющий.

Родитель как первый педагог

До любой школы, до любого учителя есть родитель. Родитель — первый и самый фундаментальный педагог ребёнка. Его присутствие или отсутствие — на глубочайшем уровне — наиболее определяющее для развития первочувства.

Родитель с нетронутым первочувством имеет питательное присутствие, которое ребёнок не может описать, но постоянно получает. Это не сентиментальность. Это описание механизма: прямая коммуникация между двумя первочувствами не зависит от намерения, не зависит от сознательных педагогических выборов. Это вопрос присутствия на уровне, на котором работает первочувство.

Родитель, чьё первочувство угасло — от собственного воспитания, от десятилетий институциональной жизни, от систематического подавления собственного прямого ощущения — не может этого дать, даже если хочет. Не из-за недостатка любви, не из-за недостатка преданности, а из-за структурной потери инструмента, через который происходит передача.

Из этого следует непопулярный, но честный вывод: родитель, желающий питать своих детей на этом более глубоком уровне, должен сначала восстановить себя. Работа родителя начинается не с ребёнка. Она начинается с самого себя.

Восстановление собственного первочувства

Как взрослый восстанавливает первочувство, пережившее десятилетия институциональной жизни? Не через курс. Не через книгу, как бы эта книга ни стремилась помочь. Восстановление первочувства — это работа ночного потока, тихого присутствия, постепенного доверия прямому ощущению в ситуациях, где кора склонна его перехватить.

Конкретные элементы этой восстановительной работы: длительное тихое присутствие в природе — не ходьба как спорт, а присутствие. Телесно ориентированное упражнение — не как фитнес, а как повторное обучение языку собственного тела. Обнаружение снова творческой работы, которая была в детстве и постепенно угасла. Культивирование пустоты в дне — не пустоты, которую надо заполнить, а пустоты, в которой можно жить. И: готовность доверять ощущению в ситуациях, где кора говорит, что оно небоснуемо.

Это педагогика как профессия самопознания. Учитель, желающий питать своих учеников на этом уровне, начинает с собственного восстановления. Не как разового достижения — восстановление первочувства есть процесс на всю жизнь, — а как ориентации. Учитель, не рассматривающий себя как ученика в работе собственного развития, не понял своей глубочайшей педагогической задачи.

Ответственность присутствия

Есть аспект всего этого, который неудобен, но было бы нечестно и бесполезно оставить его невысказанным. Человек с сильным и нетронутым первочувством оказывает непропорционально большое влияние на других — особенно на детей. Его присутствие питательно так, как его отсутствие не может компенсировать. Его отсутствие соответственно обедняет.

Это не индульгенция для чувства вины. Родители, которые работают, не могут быть весь день рядом — это реальность жизни. Учителя имеют классы из тридцати детей и не могут быть полностью присутствующими для каждого ребёнка на самом глубоком уровне — и это реальность. Но это приглашение к честности относительно того, что означает присутствие в воспитании. Час полного присутствия — первочувство открыто, прямой контакт, настоящее слушание — весит больше, чем день в одном доме с вниманием, разделённым между экраном, работой и тревогами.

Качество присутствия не равно количеству присутствия. Это утешительная мысль для того, у кого мало времени. Это и требовательная мысль для того, кто честно оценивает качество своего присутствия.

Мама, я хочу есть — строительство самопознания

Под вопросом качества есть слой ещё более глубокий, чем всё вышесказанное, — и в первые годы жизни ребёнка он имеет иной вес, чем в

более поздние. В первые три-шесть лет в ребёнке строится не знание, а самопознание. Младенец не знает сам по себе, что такое голод. Он ощущает что-то неудобное в теле. Когда мать раз за разом отвечает на этот дискомфорт едой и словами «ты хочешь есть», его лимбический слой учится, что означает этот телесный сигнал. Он учится узнавать свою усталость, потому что она раз за разом отвечает на соответствующий плач покоем. Он учится узнавать боль, потому что она её признаёт и утешает. Он учится тому, кто он есть, в самом буквальном смысле слова — потому что один человек последовательно читает его сигналы, переводит их и отдаёт обратно.

Этот процесс нельзя передать на аутсорсинг сменяющимся воспитателям. Если с пятью разными воспитательницами, комбинация бабушек-дедушек, приходящих по очереди, присмотр, где ребёнок каждую неделю встречает кого-то другого — все эти arrangements дают переменные переводы одних и тех же телесных сигналов. То, что у одного воспитателя называется «ты устал», у другого получает этикетку «ты беспокоен». Ребёнок вынужден выстраивать языковую надстройку, призванную предсказывать переменные реакции, — вместо лимбического самопознания, вырастающего из последовательного узнавания. Первочувство отрезается прежде, чем успевает сформироваться.

Постоянное присутствие не обязательно биологически принадлежит матери, но на практике это чаще всего так — и не только по культурно-историческим причинам. Тело матери физически настроено на уход за ребёнком: грудное вскармливание, голос, запах, ритм её движений — всё это создаёт для ребёнка непрерывность с миром утробы, который он только что покинул. Отец, берущий на себя материнскую роль, или другой главный воспитатель может взять на себя часть этой работы. Но непрерывность физической настройки между одним конкретным человеком и ребёнком во всех случаях незаменима.

Что это конкретно означает для первых лет — переоценку родительства, от которой наша культура за несколько десятилетий отказалась. Один из родителей должен быть постоянно рядом с ребёнком в эти годы. Не как педагогическая техника, а как физическое условие, в котором может возникнуть самопознание. Мама, я хочу есть. Мама, я устал. Мама, у меня болит. Мама, я не знаю, что чувствую. Каждый раз, когда этот зов отвечает один и тот же человек, с тем же вниманием, с тем же присутствием — ребёнок делает шаг ближе к себе. Каждый раз, когда ответ прерывается, переводится другим человеком или приходит от экрана, ребёнок теряет шаг.

Горизонтальное поле — дети из округа, животные, природа

Постоянное присутствие одного родителя — первое условие. Второе столь же фундаментально и совершенно иного рода. Если бы вертикальные отношения родитель-ребёнок были единственными, которые знает

ребёнок, возникло бы неравновесная интенсивность в этом одном измерении. То, чего не хватает и что может дать только горизонтальное поле, — это опыт ребёнка среди равных: других детей, которым его не нужно постоянно переводить, перед которыми он должен найти своё место, над которыми никто из взрослых не руководит.

В горизонтальном поле ребёнок учится тому, чему никакой родитель не может его научить. Он учится своей N-позиции перед существами примерно той же позиции. Он учится ритму коллектива, не спланированного никем из его участников. Он учится, что такое сопротивление — другой ребёнок, хотящий чего-то другого, животное, не делающее ожидаемого, ветка, не выдерживающая его веса. Эти сопротивления педагогически незаменимы. Они учат ребёнка, где он сам заканчивается и где начинается мир — различие, которое в вертикальных отношениях родитель-ребёнок не может возникнуть так же, потому что родитель почти всегда достаточно адаптируется, чтобы смягчить сопротивление.

Роль животных в этом горизонтальном поле недооценивается практически во всей современной педагогике. Животное — собака, кот, лошадь, овца, курица — это существо с собственным первочувством, но без языковой надстройки коры. Оно чувствует без языка. Оно реагирует без объяснений. Оно принимает или отвергает без стыда. В контакте с животными ребёнок узнаёт нечто о своём собственном первочувстве, чего не может узнать от людей: что первочувство не языковое, что оно существует независимо от языка, что это нечто, разделяемое им с другими формами сознания, не развившими кору. Для развития здоровой эмоциональной жизни ежедневный контакт с животными фундаментально важен.

Природа, наконец, не фон, на котором всё это разворачивается, а активный педагогический фактор сам по себе. Природа учит ребёнка ритму медленных процессов изменения — раскрытие листа, рост животного, смена сезона, чередование светлого и тёмного, — которому не учит ни один учебник. В природе ребёнок переживает, что временное измерение прежде всего ритмическое, а не абстрактное календарное время. И в природе он стоит в поле, в котором не является центральной фигурой, — опыт, который с самого начала помещает его N-позицию в резонанс с чем-то большим, чем он сам.

Сочетание постоянного вертикального присутствия и ежедневного доступа к горизонтальному полю — это то, что наш вид десятки тысяч поколений знал как естественную педагогическую среду. Это не культурное изобретение определённого времени или места. Это эволюционная праформа человеческого воспитания, существовавшая в охотничьих общинах, ранних аграрных обществах, деревнях и почти во всех доиндустриальных человеческих укладах. То, что мы считаем современным, — эксперимент нескольких поколений. Его результаты — нарушения привязанности в большом масштабе, эпидемии одиночества, депрессия и тревога как самые распространённые психические жалобы

нашего времени — это не побочные эффекты успешной системы. Это симптомы провалившегося эксперимента.

Часть V — Как выглядит день, неделя, год по-другому

День пятилетнего

День в педагогике первочувства начинается не со звонка. Он начинается с прихода — ребёнок входит в пространство, встречающее его, не активируя немедленно. Есть тишина или мягкая деятельность. Есть наставник, замечающий приход, не превращая его в момент инструктажа.

Утро содержит момент истории: не урок, а рассказ — сказка, миф, эпизод из природы, пережитый старшим наставником. Ребёнок слушает. Он усваивает на том уровне, на котором учатся у историй. Его не просят объяснения или мнения. История работает.

Затем — время на улице: не как перерыв, а как основная учебная среда. Копать, строить, лазить, наблюдать, играть с другими так, как дети организуют сами. Наставник присутствует, не управляя. Он обеспечивает безопасность. Он позволяет детям открывать реальность внешнего мира в собственном темпе и на собственный манер.

Есть ручной труд: глина, дерево, ткань, земля. Что-то делать руками — что-то настоящее: не рабочий лист, не цифровое упражнение, а физический объект, существующий в мире, когда готов.

Есть совместная трапеза — ритуальный момент, сознательно выстроенный как общий. Не как эффективная дозаправка, а как момент дня, когда группа вместе и время на мгновение останавливается.

После полудня: свободная концентрация. Ребёнок выбирает занятие и погружается в него. Наставник защищает концентрацию — не перебивает, не спрашивает, не хочет ли ребёнок попробовать что-то другое, дёт ребёнку быть в своём потоке, пока тот поток продолжается. Когда концентрация естественно завершается, есть место для другого.

Нет видимых часов. Ритм дня организован деятельностью, светом, трапезами и потребностью в движении — не абстрактным измерением времени, которое учит ребёнка подчиняться чему-то вне себя.

День десятилетнего

У десятилетнего ребёнка некоторые элементы начинают меняться. Временное измерение стало управляемым в конкретной форме: ребёнок понимает, что неделя имеет структуру, что определённые занятия происходят в определённые дни. Но день всё ещё не в плену у часов.

Больше языковой работы: истории, которые рассказываются и пишутся, не как фактический отчёт, а как личное выражение. Больше счёта: не через методы зубрёжки, а через конкретные задачи, реально занимающие ребёнка — количество, мера, соотношение как конкретные феномены в мире.

Группа маленькая — не более двенадцати детей при одном наставнике. Это позволяет наставнику действительно знать каждого ребёнка — не на уровне списка оценок, а на уровне того, кто этот ребёнок, что его занимает, когда он в состоянии глубокой концентрации и когда испытывает затруднения.

Никакой формальной оценки в цифрах. Обратная связь — конкретная, личная и обращённая к будущему. Не «ты получил шестёрку», а «я вижу, что на этой неделе ты сделал шаг, который на прошлой неделе ещё был трудным — расскажи, что для тебя изменилось».

День пятнадцатилетнего

В пятнадцать временное измерение полностью активно и может использоваться и в более абстрактной форме. Но структура дня сохраняет свой фундамент тишины, тела и природы. Они не отменяются в момент, когда подросток развивает более сложные когнитивные способности — они углубляются, потому что подросток нуждается в них острее, чем маленький ребёнок.

Есть дискуссии и разговоры: об этических вопросах, о социальных структурах, о том, что справедливо и что нет. Не как абстрактный курс философии, а как прямое столкновение с вопросами, реально живущими в жизни подростка. Наставник ведёт разговор, но подросток привносит содержание.

Есть работа в мире: стажировки, проекты в сообществе, сотрудничество со взрослыми, что-то строящими, поддерживающими или создающими. Подросток готов применить свои силы в реальности общества — но это применение значимо лишь тогда, когда оно происходит из нетронутого первочувства, а не как исполнение ради оценки.

Есть явное внимание к N-оси: кто ты — не как абстрактное самоопределение, а как биография. Что тебя сформировало? Когда ты наиболее ощущаешь себя собой? Какие моменты давали тебе направление? Вопросы, отсылающие к конкретному и прочувствованному, а не к сконструированному и социально желаемому.

«Представь свою цель через пять лет» — этот вопрос пятнадцатилетнему мы не задаём. Не потому что мышление о будущем не имеет места, а потому что оно предполагает мышление о будущем, оторванное от прямого ощущения собственного направления. Вопрос «что тебя притягивает сегодня?» глубже

и надёжнее, чем «кем ты хочешь быть через пять лет?». Второй вопрос производит исполнительные ответы. Первый порой достигает основания.

Что исчезает из учебного плана

Честность требует списка. Что исчезает: Часы в классах для детей до десяти лет. Формальные цифровые оценки для детей до двенадцати лет. «Представь свою цель» как педагогическое задание до поздней юности. Время тестирования, определяющее большую часть учебного времени. Домашнее задание в традиционном смысле — когнитивные задачи, выполняемые ребёнком дома вдали от учебного контекста. Класс из тридцати как стандартная форма обучения. Принудительная разносторонность, уводящая ребёнка от глубокой концентрации.

То, что исчезает, исчезает не потому что бесполезно. Часы полезны. Оценки имеют своё место. Но это место — не у детей, ещё не созревших для этого. А когда они приходят слишком рано, они стоят больше, чем дают: они стоят первочувства.

Роль ритуалов и повторения

В новой педагогике ритуалы — не украшения настоящей работы. Они — несущая ткань дня, недели и года. Ритуал — это повторение со вниманием: одно и то же открытие дня, каждый день, чтобы тело ребёнка знало, что будет, до того как голова это просчитает. Одна и та же песня перед трапезой. Одно и то же прощальное слово в пятницу. Возвращение сезонных праздников как маркеры уходящего времени.

Ритуалы дают ребёнку структуру, навязанную не внешней повесткой, а самой несомую сообществом. Они замедляют время так, что защищают глубокую концентрацию. Они сообщают кое-что о том, что сообщество ценит — не через уроки нравственного воспитания, а через то, что сообщество снова и снова делает.

Размер группы как принципиальное решение

Класс из тридцати детей при одном учителе — это производственное решение, не педагогическое. Производственная логика спрашивает: как обеспечить максимальное количество детей знаниями с минимальным числом учителей на минимальной площади? Педагогика первочувства спрашивает: насколько большой может быть группа, чтобы наставник действительно знал каждого ребёнка?

Ответ: от десяти до двенадцати. Не как утопический идеал — как педагогический минимум. В группе из десяти детей наставник может видеть, когда ребёнок входит в глубокую концентрацию. Он может заметить, когда ребёнок провёл трудное утро, ещё до того как тот может это объяснить. Он может вести разговор на уровне, реально занимающем ребёнка, а не на уровне среднего из тридцати.

Меньшие группы требуют больше учителей. Больше учителей стоит больше денег. Это реальное напряжение. Но это напряжение надо называть честно: какова реальная цена нынешней системы — в детях, утративших первочувство, в взрослых, не имеющих больше прямого ощущения, в обществе, систематически производящем людей, неспособных решить его величайшие проблемы?

Часть VI — Как добраться до этого — путь к пилоту и переходу

Не сверху вниз

Системные реформы сверху вниз не работают для такого рода изменений, и причина структурная. Каждая система — в том числе система образования — организована для обеспечения собственного продолжения. Люди, управляющие системой, сформированы ею. Они думают в категориях системы. Они измеряют измерительными инструментами системы. Они оценивают успех по критериям системы.

Кроме того, как честно утверждает теоретический документ, система заинтересована в предсказуемых гражданах. Не из злого умысла — а из структурной логики. Обществом людей с нетронутым первочувством труднее управлять через обычные механизмы политики и закона. Оно покупает меньше. Голосует иначе. Не работает над тем, что кажется ему бессмысленным. Его не уговоришь в то, чего оно не ощущает. Для существующих властных структур, сколь бы добросовестными они ни были, это не добрая весть.

Изменение должно идти снизу и извне. От родителя, который завтра начинает воспитывать детей иначе. От школы, заново изобретающей себя. От сообщества, строящего другую учебную среду.

Пилот как стратегия

Самый реалистичный путь к структурным изменениям пролегает через пилоты. Не амбициозный пилот, немедленно желающий заменить всю систему, а скромный, конкретный, тщательно отслеживаемый пилот, отвечающий на один вопрос: что происходит с детьми, когда один из семи принципов этого манифеста действительно реализован?

Что происходит, когда класс детей от шести до десяти лет ежедневно проводит двадцать минут в тишине — не как наказание, а как предмет — в течение одного учебного года? Каков эффект на их концентрацию, на ощущение себя и других, на учебные результаты? Это измеримый вопрос. Трёхлетний пилот с надлежащими контрольными группами и честными измерительными инструментами может ответить на него.

Что происходит, когда группа детей от десяти до двенадцати лет два года не получает формальных цифровых оценок, а только конкретную личную обратную связь? Каков эффект на их мотивацию, самопознание, готовность рисковать в учёбе? Это тоже измеримо.

Пилоты выполняют две функции. Первая — эмпирическая: они производят данные, делающие историю убедительной для мира политики, который иначе не слушает. Вторая — экзистенциальная: они дают детям, родителям и учителям другой опыт. А опыт — самый убедительный педагог.

Существующие традиции как отправные точки

Нет необходимости начинать с нуля. Традиции, уже частично воплощающие принципы этого манифеста, существуют и заслуживают серьёзного внимания.

Reggio Emilia, северо-итальянская педагогическая традиция, считает ребёнка компетентным строителем собственного знания и делает акцент на выражении, проектно-ориентированном обучении и богатой учебной среде. Она защищает глубокую концентрацию и серьёзно относится к телу как источнику знаний.

Финская раннешкольная педагогика откладывает формальное чтение и письмо до седьмого года, делает акцент на игре как основной форме обучения и не имеет формального тестирования до шестнадцати лет. Она не обязательно разработана в рамках концепции первочувства, но её практика с ней согласуется.

Маорийская традиция kaitiakitanga — попечительства о земле — и маорийская образовательная практика te ao Māori предлагают пример общества, сохранившего прямую связь детей с природой как педагогический фундамент, несмотря на десятилетия колониального давления с целью принять прусскую модель.

Вальдорфская педагогика, с её фазовой моделью человеческого развития, акцентом на ритм и повторение, использованием мифологии и сказок в качестве учебного материала и отказом от абстрактного когнитивного обучения в первые школьные годы, разделяет диагностическую почву этого манифеста — пусть и с иным метафизическим основанием.

Эти традиции — не чертежи. Они — отправные точки: доказательство того, что это возможно, что это работает на практике, что это осуществимо. Синтез, предлагаемый этим манифестом, черпает из всех четырёх, но не сводится ни к одному.

Педагогическое образование как восстановительная работа

Учитель, желающий направлять детей в педагогике первочувства, должен сначала пережить эту педагогику на себе. Это означает: педагогическое образование в этом контексте — не прежде всего когнитивный учебный

процесс, а процесс восстановления. Студент-учитель, утративший собственное первочувство в ходе собственного воспитания и школьной карьеры, — а это большинство студентов-учителей, — должен сначала восстановить себя.

Это восстановление имеет структуру самой педагогики: тишина как предмет, тело как компас, истории прежде объяснений, сомнение как законная позиция. Педагогическое образование как школа опыта того, что учитель впоследствии будет направлять.

Это реалистично для тех, кто хочет это предпринять. Требуются образовательные учреждения, готовые основательно пересмотреть свои учебные планы. Требуются наставники, сами восстановившиеся. Требуется время — не один год, а три, с достаточным временем практики в реальном контексте малых групп детей.

Частная инициатива и роль капитала

Для этой работы есть деньги — при ясности видения и продуманности подхода. Капитал, ищущий вложений со стойкой общественной ценностью, — а такой капитал существует, — может быть привлечён, если альтернативная модель образования представляется следующим образом: не как идеологическая позиция, а как системный ремонт; не как эксперимент, а как основанная на доказательствах альтернатива; не как роскошь для привилегированных детей, а как универсальная мера, начинающаяся с пилотных школ.

Бизнес-обоснование реально: общество, производящее людей, утративших прямое ощущение, платит за это выгоранием, здравоохранением, расходами на психическое здоровье, снижением политической способности решать сложные проблемы. Эти расходы реальны и растут. Система образования, защищающая первочувство, — в этом смысле также система профилактики.

Честно взглянуть на экономико-социальную проблему

Прежде чем продолжить о временных горизонтах и измеримости, одну неудобную правду нужно назвать прямо — иначе весь этот манифест теряет доверие. То, что выше было предложено как педагогическая праформа — постоянное присутствие одного из родителей, доступ к горизонтальному полю детей из окружения, животных и природы, маленькие учебные группы, ежедневное время в природе, защищённая глубокая концентрация, — в нынешней общественной форме практически недостижимо для большинства населения. Не потому что люди не хотели бы этого, а потому что нет структурных условий.

Первое структурное препятствие — экономическое. Второй доход в семье в большинстве западных обществ перестал быть роскошью и стал необходимостью для поддержания привычного уровня жизни. Это не

случайность — это результат полувека экономической эволюции, в ходе которой стоимость жилья, содержание жизни и социальные ожидания так возросли, что одного дохода уже не хватает. Родитель, желающий выбрать постоянное присутствие рядом с маленьким ребёнком, должен идти на материальные жертвы, которые большинство семей не могут или не решаются понести.

Второе структурное препятствие — географическое. В современном городе и пригороде горизонтальное поле в значительной мере исчезло. Дети больше не играют на улице, потому что улицы стали слишком опасны для игры без сопровождения. Дворовая культура, в которой дети беспрепятственно ходили между домами и садами, растворилась в укладе, где каждая встреча для игры должна быть спланирована взрослыми. Природа для большинства городских детей больше недалеко, а ежедневный опыт природы требует географического выбора, недоступного для большинства.

Третье структурное препятствие — социальное. Семья, выбирающая радикально иной педагогический подход, делает это в социальной среде, не поддерживающей этот выбор и нередко активно ему противодействующей. Родственники считают, что ребёнка «нужно в ясли ради социализации», соседи спрашивают, почему в четыре года он ещё не умеет читать, законы об обязательном обучении вынуждают участвовать в системе образования, делающей прямо противоположное тому, что здесь предлагается. Родитель, желающий делать иначе, остаётся в одиночестве.

Этот манифест не может устранить эти структурные препятствия. Но он может прояснить, чего в действительности стоит воспитание свободных людей, чтобы выбор нести эти расходы делался осознанно, а не избегался по привычке. И он может указать на практические устройства, необходимые для того, чтобы эта педагогика стала доступна шире, чем только людям со средствами жить вне существующих структур.

Эти устройства идут по трём линиям одновременно. Первая: формы сообщества, в которых несколько семей с одинаковыми педагогическими взглядами живут вместе там, где горизонтальное поле ещё существует — деревня, заново организующаяся, поместье, принимающее несколько семей, городской квартал, формирующийся в настоящее соседство. В таких сообществах отдельный родитель разгружается, потому что забота о детях разделяется, и горизонтальное поле возникает само собой.

Вторая: экономические устройства, при которых одного дохода достаточно для содержания семьи. Это возможно двумя путями: либо сознательным выбором более низкого уровня жизни, либо коллективными мерами, снижающими индивидуальную нагрузку — совместный транспорт, совместная еда, совместные рабочие пространства, совместные знания. Выбор педагогической честности в наше время почти всегда сопровождается выбором материальной простоты.

Третья: частный капитал, финансирующий первые педагогические места, где этот подход может реализовываться в полной мере. Состоятельные люди, открывающие глаза на то, что стоит на кону, могут сыграть решающую роль в начальной фазе — не огромными суммами, а готовностью перекрыть первые десять лет, когда ни один стандартный способ измерения ещё не может показать, что это даёт. Для тех, кому видение ясно, отдача от этих вложений не языковая и не численная. Она — в природе людей, которых производит эта педагогика.

Ни одна из этих трёх линий широко не доступна в нынешнем обществе. Но без подобных практических устройств предлагаемая здесь педагогика остаётся привилегией людей со средствами жить вне существующей системы. Это не только несправедливо, но и недостаточно для того, чтобы продвинуть вперёд весь вид. Люди, способные помочь человечеству выйти из нынешних тупиков, не должны происходить только из одного экономического класса. Они должны возникать из всех слоёв. А это требует, чтобы педагогические условия для их возникновения тоже были доступны во всех слоях — и это работа, указывающая за пределы этого манифеста, в направлении политической и общественной работы, которую должны взять на себя другие.

Временной горизонт

Это работа десятилетий, а не лет. Ущерб, нанесённый десятилетиями, не восстанавливается за пять лет. Первое поколение, проходящее через новую систему обучения, будет делать это в обществе, по большей части всё ещё организованном по-старому. Оно будет знать трение. Оно будет переживать моменты, когда внешний мир не узнаёт его способностей, потому что использует другие категории для их измерения.

Это не причина не начинать. Это причина честно смотреть на то, чего это требует. Люди, начинающие эту работу, делают это не для себя. Они делают это для следующего поколения, и для следующего. Такова временная ориентация, соответствующая работе такого рода.

Что должно быть измеримым

Чтобы оставаться убедительными для мира политики, который иначе не слушает, и чтобы учиться на пилотах, определённые вещи должны быть измеримы. Не измерительными инструментами существующей системы — те измеряют именно тот слой, который не является целью. Но адаптированными инструментами, более близкими к реальной цели.

Измеримо: возрастание способности быть в тишине со временем. Возрастание доверия к собственному прямому ощущению, измеряемое через сценарные анкеты и поведенческое наблюдение. Возрастание глубокой концентрации, измеряемое через наблюдение непрерывного рабочего времени. Снижение тревоги и давления исполнения, измеряемое через опросники благополучия, адаптированные к возрастной группе.

Возрастание способности к прямому сотрудничеству без постоянного надзора.

Это не совершенные мерилла. Никакое мерилло не совершенно для чего-то такого сложного, как человеческое развитие. Но они лучше тех мерил, что сейчас используются, и хотя бы приблизительно измеряют то, к чему стремится система.

Часть VII — Что это даёт

Люди, прямо читающие реальность

Что выходит из этой системы обучения? Не покорность. Не послушание. Не адаптация к институциональной норме. Что выходит — люди, способные прямо читать реальность.

Звучит просто. Это сложнейшая и редчайшая способность, которой обладают люди. Это способность учёного, чувствующего, что его модель не работает, ещё до того как он может доказать почему. Это способность политика, ощущающего, что действительно живёт в населении, — за пределами опросов и фокус-групп. Это способность инженера, видящего, что система вот-вот откажет, задолго до того как измерительный прибор это зафиксирует. Это способность матери, знающей, что с её ребёнком что-то не так, без единого симптома. Это способность, которую каждый человек имел при рождении и которую большинство потеряло.

Эти люди — не опасность для общества. Они — его величайшее богатство. Они обеспечивают прорывы, которых никто другой не мог совершить, — именно потому что не связаны категориями существующего мышления.

Люди, сотрудничающие без переговоров коры

Сотрудничество в нынешнем мире — по большей части переговоры коры: люди, вынужденные явно формулировать свои позиции, интересы и границы, прежде чем смогут перейти к совместному действию. Это медленно, утомительно и чревато ошибками. Это не хватает скорости и точности, которых требуют сложные проблемы.

Люди с нетронутым первочувством сотрудничают иначе. Они прямо читают состояние другого, чувствуют, когда есть согласие, а когда напряжение, знают, когда им нужно дополнение другого, а когда надо действовать самостоятельно. Это сотрудничество быстрее, тише и глубже того, что могут достичь переговоры коры.

Это не фантазия о телепатии. Это обычная работа людей с нетронутым первочувством в обществе друг друга — та же работа, что видна в слаженном музыкальном ансамбле, в опытной хирургической команде, в хорошо взаимодействующей спортивной команде. Вопрос не в том,

существует ли это. Вопрос в том, почему мы не культивируем это систематически.

Люди, которых невозможно манипулировать

Человек с нетронутым первочувством распознаёт момент, когда ему пытаются внушить то, что не соответствует истине. Не через анализ — через ощущение. Он распознаёт пустой звук политика, звучащего правильно, но движимого другим. Он распознаёт рекламу, мобилизующую его страх, чтобы продать продукт. Он распознаёт пропаганду, работающую через его эмоции, но не служащую его интересам.

Это делает его труднее управляемым через обычные механизмы. Для политика, искренне служащего, это не проблема. Для власти, удерживающей позицию через манипуляцию, это угроза. Это одна из невысказанных причин, по которым система такова, какая она есть.

Люди, которых невозможно манипулировать рекламой, политикой страха и пропагандой, — это люди, ставящие своё ощущение выше внешнего суждения — не произвольно, не как показной индивидуализм, а как принципиальная эпистемическая позиция: моё прямое восприятие реальности — действительный источник знания, и оно превалирует над аргументом, предлагаемым извне, когда этот аргумент противоречит моему ощущению.

Люди, обеспечивающие настоящие прорывы

Великие проблемы нашего времени — изменение климата, экологическая деградация, организация крупномасштабного сотрудничества через культурные границы, отношения человека с жизнью на планете, которую он населяет, но не владеет ею, — слишком сложны, слишком взаимосвязаны и слишком глубоки только для сознания коры.

Кора превосходна в решении известных проблем с помощью существующих инструментов. Она посредственна в распознавании неизвестных проблем, выходящих за пределы её категорий, и практически бессильна в поиске прорывов, требующих принципиально иного мыслительного фрейма. Для последнего нужно первочувство: способность читать реальность на уровне, предшествующем существующим категориям.

Люди, обеспечивающие прорывы, нужные нашему времени, — это люди, ещё знающие, как откладывать кору в сторону, когда ситуация этого требует. Такие люди редки. Они редки не потому что это трудно — каждый ребёнок обладает этой способностью. Они редки потому что система систематически уничтожала их.

Общество, знающее себя на глубочайшем уровне

Коллективное угасание первочувства произвело общество, которое уже не знает себя по-настоящему. Оно знает свою статистику. Знает свою конституцию. Знает свои экономические структуры, политические системы, культурные институции. Но оно больше не чувствует, что в нём действительно живёт, — каковы его страхи, какие желания тлеют, какая энергия присутствует, когда её не проводят через институциональные каналы.

Общество людей с нетронутым первочувством знает себя на глубочайшем уровне. Не через опросы и социологические исследования — все эти инструменты полезны, но измеряют на уровне коры. Оно знает себя через прямое ощущение, которое люди имеют друг для друга и с другом, когда они прямо читают реальность.

Это другое общество, чем наше. Оно менее управляемо через привычные механизмы. Оно более само собой. Оно позволяет меньше отнимать у себя системами, заинтересованными в его незнании о себе самом. Оно лучше способно задавать настоящие вопросы своего времени, потому что эти вопросы начинаются с ощущения, а не с повестки.

Срочность свободных людей

Есть диагноз, несущий весь этот манифест, и в конце он должен быть назван прямо. Он не приятен. Он необходим.

Человечество в своей космической истории находится в точке, где сложность самовызванных проблем превышает способности людей, производимых нынешней системой, их решить. Изменение климата нельзя решить лучше подготовленными исполнителями существующих мыслительных рамок. Экологическую деградацию нельзя остановить более эффективной адаптацией существующей производственной системы. Геополитическую напряжённость, возникающую из дефицита и неравенства, нельзя регулировать опытными дипломатами, действующими в том же сознании коры, которое эту напряжённость создало.

Что нужно — люди, способные читать реальность иначе, чем допускают доступные категории. Люди, ещё сохранившие прямую связь между своим восприятием и пониманием. Люди, осмеливающиеся действовать из ощущения, ещё не оформленного в обоснованный тезис, потому что ситуация не ждёт тезиса.

Эти люди не возникают сами по себе в системе, систематически уничтожающей нужные им способности. Их нужно защищать в развитии. Активно. Осознанно. С пониманием того, что поставлено на кону.

Свободные люди — люди в полной собственной форме, не приспособленные к институциональной норме, а полностью присутствующие в своих способностях, — не роскошь процветающей цивилизации, позволяющей себе также оставить место для саморазвития. Они — необходимость. Они — ответ на вопрос, как человечеству пройти через свои величайшие испытания.

Работа по воспитанию этих людей начинается при рождении. Начинается с родителя, восстанавливающего своё первочувство, прежде чем он сможет защитить первочувство ребёнка. Начинается с учителя, понимающего, что его присутствие делает больше, чем его дидактика. Начинается со школы, готовой подстраивать своё расписание под ритм детей, а не наоборот. Начинается с политика, честно смотрящего на то, что производит нынешняя система и чего она стоит.

Начинается сейчас. Не когда система будет готова — система никогда не готова к собственной реформе. Но у людей, читающих это и узнающих срочность.

Это узнавание само по себе — знак того, что первочувство работает. Используйте его.

Библиографическая заметка

Этот документ — практический двойник теоретической работы «Теоретическое основание 7-мерной модели чувств» ([denkbasis_7d_gevoelsmodel.md](#)), составленной Jacobus van Merksteijn в мае 2026 года. Педагогический анализ и критика воспитания в этом манифесте опираются на эссе «[Waarom ik ben zoals ik ben](#)» ([openvizier_waarom_ik_zo_ben.md](#)), также принадлежащее перу автора.

Теоретическая рамка — 7-мерная диаграмма чувств, три слоя мозга, дневной и ночной потоки, три вида пустых форм, кантуемая G-ось и гипотеза о коммуникации между первочувствами — полностью разработана в теоретическом документе. Читателей, желающих обратиться к теоретическому основанию, отсылаем к нему.

Педагогические традиции, упомянутые в этом манифесте — Reggio Emilia, финская раннешкольная педагогика, маорийская образовательная философия и вальдорфская педагогика — представлены как существующие практики, служащие отправной точкой и частичным доказательством осуществимости, а не как чертежи или идеологические синонимы изложенного здесь подхода.

Этот манифест составлен как рабочий текст: документ, с которым можно начинать разговоры, разрабатывать пилоты и обращаться к родителям,

учителям и политикам с вопросом о срочности поставленной здесь задачи.
Он предназначен для использования.

*Составлено: май 2026 г. Письменная разработка в сотрудничестве с Perplexity
Computer.*
