

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

Ш.А. Амонашвили,

доктора психологических наук,
профессора, академика РАО

В 20 КНИГАХ

Редакционная коллегия:

М. В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (главный редактор);

В. Г. Александрова, доктор педагогических наук, профессор;

Д. Д. Зуев, профессор, член-корреспондент РАО;

В. Г. Ниорадзе, доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН

Рекомендовано:

Редакционно-издательским Советом

Государственной Академии Наук

«Российской академией образования»

(решение № 18/27 от 11.04.2011)

Амрита-Русь

Москва

2017



Международный Центр Гуманной Педагогики



ОСНОВЫ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

~

Книга 10

Воспитание и развитие личности

Амрита-Русь
Москва
2017



УДК 371
ББК 74.2
А62

Амонашвили Ш.А.

А62 Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 10. Воспитание и развитие личности / Амонашвили Ш.А. — М.: Свет, 2017. — 288 с.

ISBN 978-5-00053-966-8

Вся жизнь и творчество Ш.А. Амонашвили посвящены развитию классических идей гуманной педагогики, утверждению в педагогическом сознании понятия «духовного гуманизма». Издание собрания сочинений автора в 20 книгах под общим названием «Основы гуманной педагогики» осуществляется по решению Редакционно-издательского Совета Российской академии образования. В отдельных книгах психолого-педагогические и литературные творения группируются по содержанию.

Десятая книга включает в себя размышления автора, которые сопровождаются описанием уроков, отдельных методов и приемов, образными картинками жизни детей в школе. Каждая встреча-беседа заканчивается деловой педагогической игрой, наглядно демонстрирующей, как реализуются на практике новые педагогические идеи.

Эта книга станет настольной для каждого, кто имеет отношение к воспитанию подрастающего поколения. Эта книга, как и все издания, обращена к широкому кругу читателей: учителям, воспитателям, работникам образования, студентам, ученым.

УДК 371
ББК 74.2

ISBN 978-5-00053-966-8

© Амонашвили Ш.А., 2010
© Оформление.
ООО «Свет», 2017

*Моим внукам —
Нине, Александру, Мариам,
Михаилу, Анне
и всем детям посвящаю.*

ЗДРАВСТВУЙТЕ, УВАЖАЕМЫЙ УЧИТЕЛЬ!

Написать эту книгу лично для Вас меня побудили встречи с учителями, со студентами педагогических институтов и педагогических училищ. Этих встреч за последние десять-двенадцать лет было очень много. Мне так и хочется назвать города, оставившие во мне добрые воспоминания, вызванные той теплотой и взаимностью, которыми наполняли меня учителя и студенты: в маленьких аудиториях или в огромных залах и дворцах в течение трех (или пяти-шести) дней, по четыре-пять часов в день, мы встречались друг с другом, и они следили за моими размышлениями о гуманной педагогике. Назову эти города еще и потому, чтобы воспользоваться случаем и поблагодарить всех участников встреч за силы, которые я черпал от них. Мне учителя и студенты часто задавали вопрос: «А вы не устали? Вы не устаете?» — и я всегда отвечал, что нет, так как силами наполняли меня они сами. А города эти следующие: Тбилиси, Телави, Рустави, Батуми, Кобулет, Москва, Санкт-Петербург, Киев, Рига, Вильнюс, Таллинн, Ереван, Баку, Минск, Харьков, Томск, Новосибирск, Симбирск, Нижний Новгород, Екатеринбург, Новоуральск, Челябинск-65, Березовск, Самара, Тольятти, Истра, Коломна, Полтава, Винница, Мозырь, Сыктывкар, Калининград (Кенигсберг), Одесса, Бишкек, Ташкент, Талас, Тюмень, Тобольск, Заводоуковск, Смоленск, Новокуйбышевск, Барнаул, Пермь, Уральск, Сургут, Алматы, Караганда, Новокузнецк, Нижневартовск, Одесса, Ростов-на-Дону, Даугавпилс, Муравленко, Рубцовск, Клайпеда, Владивосток, Иркутск, Архангельск, Краснодар, Горноалтайск, Пенза, Йошкар-Ола, а также Гавана, Прага, Братислава, София, Варна, Франкфурт-на-Майне, Бохум, Кассель, Лондон.

Считаю своим долгом, уважаемый Учитель, дать Вам некоторые пояснения по поводу этой книги.

Во-первых, о том, как она возникла. Каждый раз, когда меня приглашали читать цикл лекций учителям и студентам, я с большой ответственностью приступал к подготовке новых конспектов. В них я развивал и углублял содержание, уточнял круг и порядок обсуждаемых вопросов, совершенствовал методику работы на сцене (где мне устраивали «класс»), способы общения с аудиторией — с учителями и студентами. Со временем у меня сложились система вопросов о гуманной педагогике и методика их изложения перед живой аудиторией. Все это само напрашивалось вылиться в книгу.

Во-вторых, почему размышления? Дело в том, что при обсуждении вопросов гуманной педагогике я опираюсь не только на научно достоверные факты, не только на экспериментально апробированные и измеренные данные, но даю себе волю вести свободные рассуждения, теоретические анализы, высказывать спонтанные и ассоциативные мысли, мысли, подсказанные интуицией, верой и т.д. Научные факты, их толкование, оценки, прогнозирование, публицистические экскурсы — все это составляет канву моих размышлений, в которых я сохраняю за Вами, уважаемый Учитель, возможность поспорить со мной, поразмышлять вместе со мной.

В-третьих, что составляет основу моих размышлений? В них я в основном опираюсь на экспериментальный педагогический процесс и на результаты, полученные на разных стадиях эксперимента. Эксперимент был начат в 1962 году и развивается до сегодняшнего дня. Он имел и лабораторный, и массовый характер. Ныне же он сосредоточен в экспериментальной школе № 1 г. Тбилиси. Руководит им лаборатория экспериментальной дидактики НИИ педагогики Грузии имени Якова Семеновича Гогешаши. Экспериментальный педагогический опыт, рожденный в творческом содружестве группы научных сотрудников и учителей-экспериментаторов, составляет источник моих размышлений.

В-четвертых, о структуре книги. Я строю книгу по той структуре, которая у меня сложилась при встречах с учителями. Отдельные части книги я называю встречами. Их всего

шесть. Каждую встречу я предворяю планом размышлений, два-три ключевых высказывания, которые я предлагаю учителям и студентам для самостоятельного анализа, и несколько вопросов, на которые я просил их ответить для себя, исходя из своего опыта, а также в ходе моих размышлений попытаться найти возможные ответы на них. Заканчивается каждая встреча описанием содержания и хода деловых игр (их я проводил с «учениками», сидящими в «классе» на сцене) и моими ответами на вопросы, которые задавали мне учителя и студенты.

В-пятых, о форме речи. Я постарался сохранить в книге форму устной речи. Это и порождает некоторые повторы мыслей в разных вариантах, попытки уточнить, дополнить, развить уже высказанное. Этим объясняется также мое увлечение ассоциациями, иногда, спохватившись, что ушел в сторону, я в спешном порядке возвращаюсь к главному вопросу. Может быть, Вы заметите еще и другие оттенки экспрессивности устной речи, которые сопровождали мои размышления вслух перед аудиторией учителей и студентов.

В-шестых, о форме контакта с Вами, уважаемый Учитель. Я хочу сохранить в книге ту взаимность, которая обычно возникала между мной и моими слушателями, учителями и студентами, когда мы смотрели друг другу в глаза и, чувствуя их реакцию, я менял ход своих размышлений, пытаюсь удовлетворить их запросы. А теперь я воображаю, что нас только двое — я и Вы, мы сидим в уютной маленькой комнатке за чашкой чая, и я размышляю перед Вами, для Вас, а цель у меня определенная, можно назвать ее «корыстной»: найти в Вас поддержку и добиться того, чтобы мы с Вами лично стали не только единомышленниками, но и единосборцами за гуманную педагогику. Это не исключает Ваше возможное критическое отношение к некоторым высказанным мною мыслям и положениям.

Спешу выполнить свой святой и приятный для меня долг и выразить глубокую признательность моим коллегам и учителям, в творческом содружестве с которыми подходил я к гуманно-личностной педагогике.

Вот и все, что я хотел сказать Вам, уважаемый Учитель, перед тем, как приобщить Вас к моим размышлениям.

Первая встреча

РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ АВТОРИТАРИЗМЕ И ГУМАНИЗМЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

ПЛАН:

- Ваше мнение
- Ответьте на вопросы
- Обращение к Учителю
- 1. Родился человек
- 2. Авторитарно-императивная направленность педагогического процесса
- 3. Диктатура. Авторитарность. Гуманность
- 4. О трех плоскостях педагогической действительности
- 5. Формула педагогики сотрудничества
- 6. «Наша душа небесного происхождения» (у истоков гуманной педагогики)
- 7. О деловых педагогических играх
- Деловая игра
- Урок из авторитарного педагогического процесса
- Ответы на вопросы

ВАШЕ МНЕНИЕ

1. *В то время ученики приступили к Иисусу и сказали: кто больше в Царстве Небесном?*
2. *Иисус, призвав дитя, поставил его посреди них;*
3. *И сказал: истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное;*
4. *Итак, кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царстве Небесном;*
5. *И кто примет одно такое дитя во имя Мое, тот Меня принимает;*

6. *А кто соблазнит одного из малых сих, верующих в Меня, тому лучше было бы, если бы повесили ему мельничный жернов на шею и потопили его во глубине морской...*

10. *Смотрите, не презирайте ни одного из малых сих; ибо говорю вам, что Ангелы их на небесах всегда видят лице Отца Моего Небесного...*

14. *Так, нет воли Отца вашего Небесного, чтобы погиб один из малых сих.*

От Матфея
Святое благовествование, гл. 18

«Ребенок — смесь различных качеств, из которых может быть образован любой характер. Все дети без исключения представляются пассивной и удивительно составленной смесью, из которой посредством внимательного ухода, основанного на полном знании дела, можно образовать личность с каким угодно характером. И хотя эти смеси, подобно остальным произведениям природы, обладают бесконечно разнообразными свойствами, все они отличаются такой пластичностью, что терпеливо и разумно направленные усилия могут образовать из них личности, вполне соответствующие рациональным желаниям и ожиданиям».

Роберт Оуэн

«Руководящей основой нашей дидактики пусть будет: исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся же больше бы учились; в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха и в христианском государстве было бы меньше мрака, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия».

Ян Амос Коменский

Каково Ваше мнение об этих мыслях, уважаемый Учитель?

ОТВЕЬТЕ ДЛЯ СЕБЯ, ПОЖАЛУЙСТА, НА ЭТИ ВОПРОСЫ:

1. *Есть ли у Вас философское представление о ребенке? Согласны ли Вы, что нам не хватает философского осмысления ребенка? Как бы Вы воспринимали своих воспитанников, будучи убежденным, что каждый из них несет в себе свою миссию? Изменил ли что-нибудь в Вашей педагогической деятельности такой взгляд на ребенка? Что именно могло измениться?*

2. *Какой Вы вкладываете смысл в понятие «бездетная педагогика»? Не является ли это понятие детищем педагогической практики, имеющей авторитарно-императивную направленность? Какой Вы есть учитель — авторитарный, властный, гуманный, демократичный? Докажите Ваше определение самому себе.*

3. *Начитанный ли Вы учитель в области педагогической классики, философии, психологии, методики? Была бы у Вас беспрепятственная возможность, из книг каких авторов составили бы свою личную профессиональную библиотеку? Какую педагогическую книгу Вы разыскиваете вот уже год и не можете найти?*

4. *Ограничивает ли кто Ваше право на творчество, поиск? Могли бы Вы свободно, без особых осложнений со стороны администрации, внести в свою педагогическую практику резкие изменения? Приходят ли к Вам Ваши коллеги-учителя? Что интересного берут они от Вас? Что Вы взяли из опыта своих коллег?*

5. *Нуждается ли Ваша педагогическая практика в гуманизации? Если да, то от кого это зависит? Если от Вас, что же Вам помешало гуманизировать свой педагогический процесс? Соответствует ли Вашим профессиональным убеждениям идея педагогики сотрудничества?*

УВАЖАЕМЫЙ УЧИТЕЛЬ!

Мою первую встречу с Вами я посвящаю в основном критическому анализу сложившегося педагогического процесса и его теоретических предпосылок. Критика чего-либо, тем более педагогического процесса, в котором ты сам был воспитан и обучен, не очень-то достойное дело, однако я не мог обойтись без этого, без критики того, что уже есть давным-давно и от чего нам так трудно отойти. Не мог потому, что иначе все сказанное о гуманной педагогике, может быть, не будет Вами воспринято как то, что должно жить и развиваться **самостоятельной педагогической действительностью**, и оно будет растворено Вами в общей смеси привычного, традиционного.

Этой привычной педагогической практике со своей обособывающей и оправдывающей ее теорией в разное время присваивали разные прозвища, вроде: понукательная педагогика, силовая педагогика, традиционная педагогика, ременная педагогика, авторитарная педагогика. Это последнее отражает не столько недоверчивость к педагогике (имеется в виду и теория, и практика) и недовольство ею, сколько научную реальность. Хотя для более полной характеристики о ней лучше говорить как об авторитарно-императивной педагогике. Эту черту императивности она приобрела в советское время.

Об авторитарно-императивной педагогике надо говорить еще и потому, что десятилетия за десятилетиями гуманизм и демократия так перемешались с диктатурой, а точнее, так упорно доказывали нам, а мы — друг другу, что черное есть белое, и вместе с тем так усердно действовали по-черному, что многие из нас начали верить: сложившаяся педагогика и есть самая гуманная педагогика, именно она и олицетворяет всю суть классической педагогики. А говорить об авторитарно-императивной педагогике как о классической — то же самое, что и затмение солнца называть утренним сиянием солнца.

В общем, я ищу в Вас, уважаемый Учитель, если не соратника по борьбе, то хотя бы единомышленника, а там видно будет. Может быть, мне и не стоит ломать копыя, ибо Вы, возможно, сами олицетворяете в своей практике, в своем педагогическом мышлении дух гуманной педагогики. Тогда я призы-

ваю Вас творчески проанализировать развиваемые здесь идеи и попытки их реализации на практике и помочь тем самым нашему общему делу обновления школьной жизни.

Вот какие мотивы побудили меня начать с анализа авторитарно-императивного педагогического процесса и на фоне этого высказать некоторые положения гуманной педагогики, педагогики гуманно-личностного подхода к ребенку.

Конкретно все свои размышления я начну с изложения точки зрения о ребенке. Она, эта точка зрения, хотя, как Вы сами увидите, и требует философской глубины, тем не менее, составляет мою позицию, через которую я буду смотреть на весь педагогический мир.

1. РОДИЛСЯ ЧЕЛОВЕК

Я не мыслю себе педагогический процесс, если он не имеет под собой философской основы. Нет, не всякая философия нужна мне, а такая, которая поможет осмыслить ребенка, таинственность его судьбы, его назначение в жизни общества. Без такой философии мне трудно выбрать или самому сотворить в себе собственную педагогическую позицию, которая стала бы источником для моих педагогических размышлений и ориентиром для моей педагогической практики. А размышления эти и эта практика касаются ребенка.

Ребенок! Имею ли я право, пусть даже с дипломом учителя, с дипломом кандидата наук, доктора наук, профессора и т.д., прикасаться к тебе, если заранее не восполнюсь сознанием того, что ты есть безграничность и неповторимость? Как я могу учить тебя даже чтению, даже письму, даже счету, если не восполнюсь чувством исключительной ответственности перед Природой, сознавая, что ты несешь в себе особую миссию для себя и для людей, а мне предписано воспитать тебя так, чтобы ты смог достичь своей цели? Вот и нужен мне философский, а может быть, космический взгляд на ребенка. Откуда его взять? Из философского мира? Нет там детей, философы не интересуются ребенком. Им импонирует только взрослый человек с его заботами. Может быть, сама педагогика позаботилась о том, чтобы создать для себя разные философские концепции

о ребенке, чтобы на их основе строить такие же разные педагогические процессы? Нет, философское осмысление ребенка здесь не переходит за рамки скудного рассуждения о том, какова доля среды, наследственности и воспитания в становлении человека.

И я вынужден строить **свой взгляд на ребенка**, строить свои, может быть, не совсем обоснованные, а порой и спорные рассуждения о нем. **Но в них заложена моя вера.**

Не хочу фатализовать жизнь каждого отдельного человека среди людей. Но с определенной точки зрения можно утверждать, что неповторимость каждого отдельного индивида определяется неповторимостью его миссии в жизни, в обществе. Мне как педагогу нужен такой постулат для того, чтобы понять свою участь не только в судьбе этого конкретного ребенка, но и в судьбе людей, а может быть, и целого общества, может быть, и всей планеты, в жизни и судьбы которых войдет мой воспитанник. Мне нужно постичь также смысл моей педагогической деятельности. По моему убеждению, он заключается в том, чтобы помочь ребенку раскрыться и понять себя для самого себя, для окружающих его людей, для человечества.

Рождаются дети с пустыми руками или каждый из них несет с собой подарок для людей, нынешних и будущих, а может быть, прошлым поколениям тоже? Нет, дети не рождаются с пустыми руками, они несут с собой заряд создания духовных и материальных ценностей, они в состоянии сотворить их, потому и рождаются, чтобы создавать и творить. Только надо помочь им раскрыться и еще надо, чтобы общество, общественные явления не исказили их судьбу.

Рискну воспользоваться чудесным сказочным образом Мориса Метерлинка. Помните, как Тильгиль в поиске Синей Птицы оказался в Царстве Будущего? Здесь, в необъятных дворцах Лазоревых с бирюзовыми сводами, где все сказочно голубого, волшебного голубого цвета, живут дети, которым предстоит родиться. Они здесь упорно трудятся над своими будущими открытиями. Каждый объясняет Тильгилю, над чем он работает, что он принесет людям на Землю.

«**Тильгиль.** А кто тот румяный карапуз, который с таким серьезным видом сосет палец?

Ребенок. Насколько мне известно, он должен уничтожить на Земле Несправедливость... Говорят, это ужасно трудно...

Тильгиль. А тот рыжий мальчуган, который ходит так, как будто он не видит, — он что, слепой?

Ребенок. Пока еще нет, но потом ослепнет. Приглядишься к нему повнимательнее... Кажется, он должен победить смерть...

Тильгиль. Что это значит?

Ребенок. Толком не знаю, но говорят, что это очень важно...

Тильгиль. (Указывая на множество детей, спящих возле колонн, на ступенях, на скамьях и т.д.) А те, что спят, — ой, сколько их! — они ничего не изобретут?..

Ребенок. Они думают...

Тильгиль. О чем?

Ребенок. Они сами этого пока еще не знают, но они непременно должны с чем-нибудь прийти на Землю — с пустыми руками туда не пускают...»

К нам, на Землю, с пустыми руками детей не пускают.

Кто не пускает? Бог, Природа или еще какая-то другая Сила?

Дело вовсе не в этом, тем более не в распознаваемом человеком явлении. Дело в том, во что нам — учителям, воспитателям — лучше верить: в то, что ребенок с пустыми руками не рождается, или в то, что он ничего с собой не несет. Я здесь не выдумываю ничего такого, чего педагогическое мышление в своем развитии не коснулось. Но по себе знаю следующее. Долгое время я был под влиянием той господствующей теории, которая гласила, что ребенок, конечно, несет наследственность, но это не такой уж важный фактор в его становлении, а самый главный фактор — это среда, а особенно — целенаправленное воспитание. Вот создай эту среду и этот целенаправленный воспитательный процесс — и получишь нужного человека, будешь выводить разные сорта людей, заранее запланированных, как это делал Мичурин: скрещивая разные растения, он тоже получал разного качества плоды. Значит, Природа побеждена, значит, Человек всемогущ, может подчинить себе силы Природы!

Нет, Природа непобедима, и не нужно ее побеждать. И скрещивать можно что угодно, и синтезировать, и искусст-

венные моря можно создавать. Но стоит ли все это называть победой над Природой, если в иных случаях это наше «победоносное» вторжение в Природу оборачивается и еще может оборачиваться трагедией и катастрофой для людей, для Планеты?

Человек всемогущ, когда он союзник Природы, ее единомышленник, ее сообщник, ее помощник. Но тот же человек, а также и многие другие, составляющие его окружение, а то и целое поколение, может быть строго наказан Природой, если он возомнит себя сверхприродой, начнет диктовать Природе, будет разрушать установленную ею гармонию.

Каким рождается ребенок — чистой доской, восковой маской? Эта концепция, когда-то красивая, может быть, и нужная, ушла в прошлое. Но ведь до сегодняшних дней то и дело слышишь, даже в учительских: «Ребенок — табула раса!» И тот, кто верит в эту формулу, тот, по всей вероятности, хочет или возгордиться: мол, давайте мне ребенка и я из него сделаю что угодно, или же призвать других к пацифизму: люди добрые, показывайте детям хорошие примеры, ибо они сразу запечатлеваются на их чистых досках.

Ребенок с пустыми руками не рождается. У каждого ребенка своя особая миссия. Вот во что я начал верить уже давно.

Мистика какая-то, скажет мне иной учитель. Значит, дети рождаются как миссионеры? Значит, каждый из них несет в себе заранее обдуманную идею, которую осуществляет на Земле? Да еще какую идею! Победить несправедливость, победить смерть! Может быть, речь идет об исключительных случаях, о гениях? Может быть, эти «дворцы Лазоревы» своего рода теплица для выращивания гениальных людей? Не может же быть такое, чтобы все дети спускались на Землю из этих царств? Может быть, есть там и другие храмы, где готовятся для рождения обычные дети, без всякой миссии и гениальности?.. Ой, какие несуразные вопросы я сам себе задаю.

Я не такой уж наивный, чтобы упрощенно видеть все. О какой миссии идет речь? Хочу уточнить для себя понимание этого слова. Ребенок со своей миссией — это значит, что каждый ребенок есть неповторимость и наделен от Природы особым, тоже неповторимым, сочетанием возможностей, способностей. Есть и общие для всех возможности и способности,

но есть и своя изюминка у каждого. Что это за изюминка? Я ее рассматриваю как зернышко, в котором хранится суть миссии, и если помочь ему развиваться, вырасти, создать условия доброжелательности, то ребенок, став взрослым, принесет окружающим его людям в чем-то какое-то, хоть малюсенькое, облегчение, какую-нибудь радость, станет для кого-то соратником, помощником, надеждой. Таких будет большинство. Но будут и такие, которые сотворят, скажем так, «чудо» для всего человечества, и человечество долго будет благодарно им.

Вот о какой миссии я говорю.

Я говорю о том, что рождение любого ребенка не есть случайность.

Неповторимость человека я понимаю не в узкофизическом смысле, что этот человек больше не родится, что мать вторично не родит его и его не воскресить. А в том смысле, что именно он необходим был людям. Люди, окружающие его, нуждались в нем. Может быть, в нем нуждалось и целое поколение, целое общество, даже прошлые и будущие поколения. Человек нужен человеку, и люди рождаются друг для друга. Человек есть подспорье для другого человека. Сама жизнь, бурлящая по своим законам, вызывает к рождению нужного человека. Вот он и рождается со своей миссией.

Я видел рождение ребенка. Мой друг, главврач роддома, дал мне возможность понаблюдать это уникальное явление.

Это происходило в стерильной операционной при помощи опытных врачей.

Сперва показалась головка, постепенно и все тело ребенка выплыло наружу.

Его отделили от матери. Перевязали пуповину.

– Почему он не плачет? — беспокоится мама.

– Сейчас заплачет! — успокаивают ее врачи.

И младенец заплакал. А впрочем, заплакал ли он или таким образом набрал себе в легкие воздух и начал иную, земную, жизнь, а заодно и известил нас, что ему как-то неуютно пока в этом мире после мирного и теплого чрева матери.

Врачи уложили младенца на столе, на котором была постелена стерильная простыня. Он плачет, барахтает ножками и ручками. Совсем беспомощный. Сердце сжимается от жалости.

Но подумать только: он безграничен, как сама Природа, он многообразен и богат, как сама Природа, он щедр и добр, как сама Природа. Он несет в себе свою долю надежды людям... Лишь бы жизнь, которая его вызвала к рождению, общество, воспитание, люди, которые будут его окружать, не исказили его судьбу, не сломали его судьбу, не сломали его предназначение. Они это сделают, может быть, вовсе этого не хотя, даже и не вообразив себе, что ломают судьбу не только самого ребенка, но и свою тоже, ибо ему предстояло содействовать их счастью...

Врачи берут ребенка, показывают маме.

— Хороший, крепкий мальчик... великаном будет! — радуют они маму.

«Великан» скоро подрастет, начнет шагать, говорить, шалить. Начнет учиться, взрослеть, утверждаться, влюбляться, трудиться, творить. Начнет жить и для себя, и для других. А может быть, жить для других и есть жизнь для себя?

Он только что родился. Но что было до рождения? Откуда, из каких глубин веков и глубинных пространств он стремился к нам, в наш век, к людям?

Он проживет долгую жизнь на Земле, потом уйдет из жизни. Куда он направляется, в какие времена и пространства? Или просто умрет и этим все закончится?

Но это ведь так же не доказано, как и не доказано то, что он стремился к нам из каких-то глубинных пространств и веков и что несет в себе свою особую миссию.

Тут надо верить или тому, или другому.

Что делать? Педагогика вот такая наука: всего не докажешь, всего не объяснишь, экспериментально не проверишь. Вера, убежденность, интуиция ученого-педагога и учителя порой являются источником того, чтобы доказывать, проверять, объяснять возникшие на их основе теории, предположения, гипотезы и таким образом утверждать новый опыт, создавать новые педагогические концепции. Даже В.А. Сухомлинский, которому нельзя не верить, сам прибегал к утверждениям вроде: «я твердо верю», «я глубоко убежден», и выдвигал какую-нибудь из своих великолепных идей. Почему он прибегал к таким формам априори? Не имел достаточно доказательств? Может быть. Не находил логику для теоретического утверж-

дения? Тоже может быть. Но главное, я думаю, в том, что он переживал в себе открытую только ему истину на уровне интуиции, внутреннего зова и верил в нее, хотел донести ее до нас, убедить нас в ней. И убеждал тем, что сам верил в нее.

Вот так же я верю, давно поверил, что еще ни один ребенок никогда — и в прошлом, и в настоящем, так будет и в будущем — не родился, не рождается, не родится случайно. Каждого из них вызовет к земной жизни сама Жизнь.

Жизнь человека на Земле я сравниваю с горением падающей звезды на ночном небосводе.

Смотришь на прозрачное звездное небо, погружаешься в мысли о бесконечности Вселенной, пытаешься постичь суть мироздания — и вдруг видишь: промелькнет на небе звезда, пронесет за собой страстную огненную линию — и исчезнет.

Красиво это зрелище, и волнует оно наше воображение, хотя знаем, что это какой-то метеорит ворвался в стратосферу нашей планеты и сгорел. А в детстве мне говорили: упала звезда какого-то человека, кто-то ушел из жизни...

Сейчас же первую вспышку звезды на небосклоне я сравниваю с рождением Человека. Но ведь до рождения этой звезды пришлось долгое время лететь неизвестно из каких пространств к нашему небосводу...

Огненная линия — то очень короткая, то длинная, то яркая, то тусклая — в моем сравнении есть жизнь определенно го человека. И уравнение существования человека состоит из трех слагаемых, первое и третье слагаемые которого — что было и что будет — неизвестные. О них можно строить предположения, их можно начисто отрицать, на них можно надеяться, в них можно верить. И по мере нашего отношения к этим двум неизвестным будут определяться многие наши поступки, может быть, суть нашей неповторимой жизни, стремление к познанию самого себя. Это и есть известное слагаемое.

Мне как педагогу хочется верить, что у каждого ребенка есть глубокое прошлое, что это прошлое готовило его для обогащения жизни людей особым лучом света, что именно этого луча света не хватало сегодня людям, а может быть, он поможет и будущим поколениям. «Задача человека заключается в доставлении наивозможно большей пользы окружающим», — го-

ворил В.И.Вернадский. По его же словам: «Человечество, взятое в целом, становится мощной геологической силой. И перед ним, перед его мыслью и трудом, встает вопрос о перестройке биосферы в интересах свободно мыслящего человечества как единого целого. Это новое состояние биосферы, к которому мы, не замечая этого, приближаемся, и есть ноосфера».

Ноосфера — планета наша окутана толстым слоем разума.
Разгадка тайны Природы?

Как нам, людям, содействовать Природе в создании ноосферы? Мир меняется. Человечество осваивает космос. Движение разных наук расширяет границы познания. Техника ускоряет темп жизни. Государства полны недоверия друг к другу и накапливают оружие, способное в считанные минуты разнести планету в клочья. Нарушается равновесие природных сил. Земной шар превращается в огромную теплицу, несущую с собой стихийные бедствия и гибель материков. В верхних слоях атмосферы образуются озоновые дыры огромных величин, и при дальнейшем нарушении озонового слоя космическая радиация свободно проникнет на землю, и тогда могут вспыхнуть эпидемии новых болезней, будет погублена жизнь. Человечество еще не смогло перебороть раковые заболевания, как уже возникло более страшное заболевание, называемое СПИДом...

На Всесоюзной конференции по изучению человека один молодой ученый, В.А. Фролов, из Института литосферы подарил мне свою неопубликованную статью под названием «Иерархия взаимодействий космоса и биосферы в свете учения В.И. Вернадского». В ней среди прочих важных мыслей я прочел и следующее: «Может существовать критический порог общего дисбаланса информационной, энергетической, вещественной организованности биосферы как одной из оболочек звена «система планеты» космической иерархической цепи. Повышение этого порога может привести к включению механизмов... что приведет к процессу отработки дисбаланса биосферы, к интенсивной коррекции параметров биосферы с целью приведения их в состояние иерархического динамического равновесия. Процессы такого рода могут быть неожиданными и иметь непредвиденные последствия для популяции

человечества, активно и в ускоренном темпе нарушающей все формы организованности биосферы. Биосфера больна... В самом ближайшем будущем мы можем оказаться перед порогом начала необратимых процессов в биосфере, доведенной до критической степени дисбаланса, до критической фазы заболевания «горячкой отравления». В судьбах человечества в сфере жизни Земли фактор времени приобретает первостепенное значение».

Так вот зачем рождается ребенок?

Затем, чтобы разрушать жизнь на Земле или гармонизировать с Природой, стать ее помощником в ее созидательной деятельности, созидать не во вред людям, человечеству, а на пользу им?

Если биосфера больна, если общество тоже страдает разными пороками, то кому их лечить?

В первую очередь, конечно, человеку. Он должен заботиться о планете, о ее недрах, зеленом и водном покрове, воздухе, ближайшем космическом пространстве, в которое он уже проникает.

Проблема выживания человеческого рода на Земле — невыдуманная проблема. И на каждого ребенка, который появляется на свет, мы должны смотреть как на пришельца от... (Сами решайте, дорогой Коллега, от кого), чтобы помочь людям выправить свою судьбу, судьбу будущего. Каждый взрослый человек тоже обязан познать себя, кто он здесь и зачем он здесь.

«Космос лепит лик Земли», — говорил В.И. Вернадский.

Стало быть, космос вместе с Землей лепят первозданную природу человека.

А общество со своими школами, воспитанием, образованием должно содействовать тому, чтобы человек смог раскрыть свою природу, смог утвердиться, смог выполнить возложенную на него миссию.

А миссия эта может быть направлена только на доброе, на созидание, ибо Природа не нуждается в силах, разрушающих ее целостность, гармонию и красоту.

Человек рождается потому, что он нужен нам, уже рожденным и живущим на Земле, летающим в космос, создающим материальные и духовные ценности и вместе с тем увлеченным

мелкими и эгоистическими заботами, вредящим Природе, грозящим своими необдуманными действиями существованию жизни на Земле. Каждый из нас тоже родился со своей миссией. Кто открыл ее в себе и служит ей преданно, вдохновенно, самоотверженно. Кто навсегда потерял ее в результате неверного, искаженного воспитания, а также влияния существующих в обществе грубых разрушительных сил.

Повторяю уже сказанное: мысли мои, может быть, не логичны, спорны, в них, может быть, ничего особенно нового нет. Какая-то идеалистическая, теологическая, фатальная точка зрения о ребенке? Я так не считаю. Все зависит от того, ставит ли человек себя выше Природы, считает ли он себя властелином Природы. Человек, по моему верованию, не есть властелин Природы, он есть уникальная часть Природы, причем каждый, кто родился и жил до нас, кто живет в наше время и кто рождается сегодня или родится в будущем,

— каждый отдельный человек есть уникам Природы. И это не потому, что Природа не может создавать идентичных особей, а потому, что при уникамах возникает больше шансов для прогресса, движения, восхождения (к ноосфере?). Уникумы и составляют целостность и гармонию. А человек-уникум несет в себе свою миссию, свою особую линию жизни.

Так ли это на самом деле?

Доказать такое предположение силой логики, силой эмпирических и научных фактов нет возможности. И хочу надеяться, что это дело будущего. Науку эту я бы назвал космологией ребенка или же миссиологией ребенка.

Сейчас, дорогой Учитель, у меня перед глазами возникает образ моей любимой учительницы словесности и человечности, доброе, озаренное мудростью лицо Варо Вардиашвили. И это не исключительный случай, она как бы бережет мою педагогическую совесть, сопровождает всегда и всюду и шепчет-ся со мной. Вот и сейчас слышу ее голос:

«А ты почитай учителям стихи Николоза Бараташвили, почитай «Таинственный голос». Может быть, тогда они тебя лучше поймут?» Я подчиняюсь ее совету. Вот это стихотворение великого романтика грузинской поэзии в переводе Бориса Пастернака:

Таинственный голос

Чей этот странный голос внутри?
Что за причина вечной печали?
С первых шагов моих, с самой зари,
Только я бросил места, где бежали
Детские дни наших игр и баталий,
Только уехал из лона семьи,
Голос какой-то, невнятный и странный,
Сопровождает везде, постоянно
Мысли, шаги и поступки мои:
«Путь твой особый. Ищи и найдешь».
Так он мне шепчет. Но я и доньше
В розысках вечных и вечно в унынье.
Где этот путь и на что он похож?
Совести ль это нечистой упрек
Мучит меня затаенно порою?
Что же такое содеять я мог,
Чтобы лишить мою совесть покоя?
Ангел-хранитель ли это со мной?
Демон ли, мой искуститель незримый?
Кто бы ты ни был — поведай, открой,
Что за таинственный жребий такой
В жизни готовится мне, роковой,
Скрытый, великий и неотвратимый?

1836 г.

На что направляет меня моя вера об особом предназначении жизни каждого ребенка в обществе?

Она помогает мне наряду с психологическими знаниями о ребенке укрепиться в своей педагогической позиции, суть которой заключается в том, что только гуманный педагогический процесс, способствующий развитию личности ребенка, поможет человеку с наибольшей вероятностью приблизиться к своему жизненному пути и пройти его с чувством отдачи людям всего себя.

2. АВТОРИТАРНО-ИМПЕРАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Таким образом, я сторонник того, чтобы педагогический процесс был гуманным и способствовал развитию личности ребенка.

Однако каков тот педагогический процесс, который укоренился в практике, которому следуют многие и многие учителя? Процесс этот я называю авторитарно-императивным. Его анализ даст возможность понять суть гуманной педагогики. Итак, каков он, авторитарно-императивный педагогический процесс?

Авторитарно-императивный педагогический процесс есть результат, с одной стороны, исторически сложившихся обстоятельств, с другой же — инерции консерватизма, присущей многим учителям и учительским коллективам.

В педагогическом процессе находит отражение и кристаллизацию образ общественной жизни, форма управления государством. Тем более если это государство монополизирует школу, ставит перед ней государственные задачи, снимает общественную опеку над школой. Огосударствленная школа, поставленная в рамки постановлений и приказов, диктующих ей исходные для своей деятельности педагогические принципы, поневоле моделирует педагогический процесс, основные атрибуты которого отражают способы правления страной. В стране общественная жизнь строилась на диктатуре, на централизации власти у одной (маленькой) группы людей, у вождей. Центральная власть определяла дозволенное и недозволенное, строго пресекала всякое отступление от дозволенного, от господствующей идеологии. И это длилось долгое время. Тем временем и в школе закрепилась авторитарно-императивная жизнь, тем более что такую жизнь школа берегла еще с прошлых времен.

Ниже я еще вернусь к этому вопросу. Здесь же хочу сказать о том, как авторитарно-императивный процесс долгое время был силой, которая противостояла всяким новым идеям и начинаниям, не соответствующим ее рамкам. В педагогике было опасно говорить о каком-либо новом направлении, новом

подходе, новых методах. Даже в диссертационных работах, в докторских, и тем более кандидатских, принято было заново утверждать уже утвержденное практикой, говорить о совершенствовании, об эффективности, рационализации, оптимизации, но не об открытии, о качественно новом направлении. Многие десятилетия наука занималась тем, что обосновывала, отшлифовывала, обобщала и закрепляла сложившуюся педагогическую практику, в рамках установленных критериев совершенствовала программы, учебники, методы. Но яркое и обновляющее практику движение не возникало.

Необходимо отдать должное некоторым научным поискам, которые ныне могут составить основу перестройки школы. Среди них следует назвать новую дидактическую систему, созданную экспериментальным путем под руководством Л.В. Занкова, гуманную педагогическую систему, рожденную опытом В.А. Сухомлинского, концепцию содержательных обобщений, созданную на основе эксперимента под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Но ученые, несущие в себе всю власть авторитарно-императивной педагогики, или, как еще называют, официальной педагогики, смогли растоптать эти ростки нового в педагогической науке. Эксперимент Л.В. Занкова и его теоретические обобщения были преданы забвению или же растворены в общей массе «теории педагогики», а лабораторию, ведущую исследования, после смерти ученого закрыли.

В.А. Сухомлинский долгое время подвергался попреки и нападкам, его учению наклеивали ярлыки буржуазности.

Известная в стране и за рубежом московская 91-я экспериментальная школа, в которой апробировалась концепция содержательных обобщений, предавалась анафеме, эксперимент закрыли, лабораторию, руководимую В.В. Давыдовым, тоже разогнали, а сам В.В. Давыдов подвергся репрессиям. Таковую же историю можно было наблюдать и в отношении отдельных учителей, осмелившихся на своей практике проверять новые, неординарные педагогические идеи, на которые натолкнул их собственный опыт. Поучителен в этом смысле пример М.П. Щетинина. Под его руководством была создана уникальная школа-комплекс в селе Ясные Зори. Школа стала известна

в стране. Но вскоре организатора школы-комплекса вынудили уйти из Ясных Зорь. Затем он попытался создать новую школу в селе Зыбково. Но через некоторое время, невзирая на бурю возмущения общественности, новаторский опыт в этой школе был разгромлен административной властью. Грозит ли новая опасность школе Щетинина в поселке Текос?!

Авторитарно-императивное управление системой просвещения и соответствующие ему педагогический процесс и методическая служба вместе с педагогической наукой создают целостную структуру «бездетной» педагогической теории и практики.

Раньше мы не любили говорить об авторитаризме в нашем педагогическом процессе, о том, что педагогическая наука, методическая служба тоже способствовали его упрочению. Знали, что об этом не следует говорить, ибо было принято твердить, что советская педагогическая наука, советская школа — самые лучшие и передовые в мире, они олицетворяют высочайший гуманизм и демократизм. Нам не следовало говорить еще о том, что личность ребенка, школьника стала понятием, чуждым для педагогической теории и практики. Основной задачей школы провозглашалось усвоение школьниками прочных знаний, умений и навыков. И не давали отчета в том, что знания, даже сверхсовременные, как бы прочно они ни были усвоены, сами по себе не рожают личность, не вырабатывают в школьнике систему отношений и убеждений, собственных позиций и суждений. Отчетность школы с помощью отметок, то есть цифровыми показателями так называемой академической успеваемости учеников, стала главной мерой при определении качества всей работы школы.

Из каких постулатов исходит педагогическая наука, развивающая теорию авторитаризма в педагогическом процессе? Как воспринимает практика ребенка? Здесь и для науки, и для практики существует не оглашенная, но подразумеваемая общность взглядов. И теория, и практика авторитарно-императивного направления априорно предполагают, что без принуждения невозможно приобщить детей к обучению и воспитанию. Об этом ни в одном учебнике педагогики, дидактики, частных методик, разумеется, не будет сказано ни слова. Но эту

тенденцию нетрудно уловить в характере описания принципов, методов, средств, форм воспитания и обучения. Эти описания напутствуют учителя на начальственный стиль общения со школьниками. Ученик обязан учиться, он обязан слушаться — вот предварительное условие такого общения.

Примечательно, что для авторитарно направленной педагогической науки одна из важнейших проблем — это дисциплина. Как установить в школе, в классе сознательную дисциплину, как заставить школьников выполнять свой долг перед государством? И вот возникает обилие литературы о сути сознательной, советской дисциплины в школе, о системе наказания школьников за нарушение установленного порядка. Даже в узаконенных «Правилах поведения школьников» говорится о том, как могут быть наказаны нарушившие эти правила. Педагогическая теория больше увлекалась разработкой методики применения мер принуждения школьников, чем их поощрения, системы требований, чем воспитания в духе доверия. Даже способы поощрения и проявления доверия не мыслятся без наличия принуждения: «Поощряю, но могу наказать. Доверяю, но смотри!» Этот подтекст всегда имеется в виду в общении со школьниками. И обычные педагогические приемы, цель которых — увлечь школьника познавательной деятельностью, тоже насаждают страх и грубое давление. «Чтобы успешно учить и воспитывать, надо напугать учеников, надо, чтобы они боялись своих учителей». Можно ли где-нибудь вычитать о таком педагогическом кредо? Хотя оно составляет основу (осознанную, неосознанную — это не важно) авторитарного педагогического мышления, тем не менее опровергается на словах категорически.

Возьму для анализа один типичный образец авторитарного педагогического мышления тогдашнего времени (этот пример мною уже приводился в одной из ранее изданных книг). Автора не буду называть, скажу только, что его можно считать классиком советской авторитарной дидактики. Вот этот маленький отрывок из учебника по дидактике (в целом написанного в том же духе): «Внимание учащихся класса укрепляется живой и вместе с тем строгой проверкой многих из них по вопросам, которые даются учителем в логически последовательном порядке. Проверка знаний является мощным средством

побуждения учащихся к более ответственному выполнению всех учебных работ, которые они должны сделать». Можно считать, что мысль, проводимая здесь в тексте, есть стержень официальной педагогики: строгость, требование, подчинение, беспрекословное выполнение.

Проследим, как свободно гуляет в этом дидактическом постулате императив, властность. Чем укрепляется внимание учащихся на уроке? Оно, оказывается, укрепляется строгой проверкой учащихся. И чтобы внимание (сравни — дисциплина) было всеобщим, нужно строго проверять многих учащихся. Обратная мысль этого дидактического правила, должно быть, такая: если на уроке не будет строгой проверки многих учащихся, значит, и внимания (дисциплины!) не будет.

Почему напутствуется учитель на строгую, а не на доброжелательную проверку? Ответ на этот вопрос можно вычитать в подтексте: потому что без строгости, то есть запугивания, насаждения страха школьники учиться не будут, так как большинство из них не хотят учиться. Надо спрашивать именно многих и строго, чтобы все знали: пощады не будет. Только вот курьез: как можно живо провести строгую проверку? Не означает ли это слово для учителя намек на то, чтобы тот требовал незамедлительных ответов учащихся на свои неожиданные для них вопросы? Не смог ответить кто-то сразу, обращайся к другому, третьему, пока не найдешь правильного ответа. А тех, кто не смог, ошибся, — запомни, чтобы учесть это потом, при выставлении отметок. Обычная практика авторитарного учителя такая и есть: строгая и живая проверка.

В приведенном образце педагогического мышления нам нетрудно заметить, как опровергается личность школьника. Считается, что у него нет ответственности в выполнении домашних заданий и нет также желания к учению. Что же делать? Может быть, советовать учителю, чтобы тот повысил уровень своего доверия к школьникам и искал способы поощрения познавательной страсти школьников? Нет, доверять ученикам не следует, они могут воспользоваться доверием учителя (доверие можно в этой логике отождествлять с бесконтрольностью, вседозволенностью) и совсем не будут учиться. Заинтересовать можно, но эту проблему не решит. Выход один: чтобы

заставить их выполнять все задания, нужно проверять их постоянно, ибо проверка — мощное средство побуждения учащихся к ответственности. Почему именно проверка и следующие за ней отметки являются мощным средством побуждения учащихся к ответственности? По этому поводу я собираюсь специально поговорить в последующих встречах, а здесь позволю себе не распространяться.

Надеюсь, дорогой Учитель, у Вас тоже остались в памяти следующие картины из школьной жизни. Входит в класс (скажем, в VI или VII) учитель, строгий такой (быть строгим и требовательным, принципиальным и неуступчивым — все это можно считать наилучшими качествами авторитарного учителя). Орлиным взором окидывает класс: все ли на уроке, какова дисциплина, кого вызвать для опроса. Достает из нагрудного кармана свою записную книжку, в нее занесены список класса и текущие отметки, которые получает тот или иной ученик. Зачем учителю эта книжка? Есть ведь классный журнал, где записываются те же самые отметки? Нужна эта книжка, чтобы перехитрить учеников, если кто-нибудь из них вздумает переправить себе отметку в журнале. Раскрывает учитель свою записную книжку, а ученики в это время, затаив дыхание, ждут, испуганные, кто-то даже прячется под партой, за спиной товарища: «Лишь бы не меня!» Учитель решает: «Давай, выходи ты... Посмотрим, как сегодня подготовился!» И начинается так называемый опрос, переходящий по своей сути в допрос.

Я попытаюсь продемонстрировать, как авторитарно настроенный учитель опровергает личность ребенка в педагогическом процессе. Буду чуть сгущать краски, чтобы яснее стало, о чем идет речь.

Зазвенел звонок, и я, авторитарный учитель, вхожу на урок, скажем, в III класс. Я полон недоверия — они же ничего не будут делать, если с них не спрашивать строго, и вести себя в классе дисциплинированно тоже не будут. И это предвзятое отношение к своим ученикам написано у меня на лице, звучит в голосе, проявляется в движениях.

И вот я, «главная фигура» процесса обучения, приступаю к проведению урока.

Строгость и требование — мои надежные помощники.

Смотрю на детей строго и говорю властным голосом:

— Выпрямитесь!.. Быстро... А ты куда смотришь? Сиди ровно... Какое у нас было задание на сегодня?..

Ученики поднимают руки. Я окидываю взором всех и протягиваю правую руку в сторону одного. Тот встает и докладывает.

— Было задано выучить наизусть стихотворение...

Я: Правильно... Выучить наизусть стихотворение... Все выучили стихотворение? Подымите руки... Кто не выучил? Сейчас выясним, кто как выучил... Кого вызвать?

И опять окидываю взором всех. Кто просит, умоляет вызвать его, кто сидит себе без желания иметь со мной дело. А я кого хочу, того и вызову, как считаю нужным, как подскажет ситуация.

Я: Выходи ты...

Выходит ученик, становится лицом к классу, волнуется, это нетрудно заметить, держит в руке тетрадь для домашних заданий, дневник.

Для меня самое главное вот что: выявить, знает ли этот ученик наизусть стихотворение или не знает, может ли ответить на некоторые вопросы из пройденного материала или нет (то есть проверяется прочность усвоения). Если знает и на мои дополнительные вопросы отвечает, я спокоен, я рад, могу и похвалить ребенка. Напишу в дневнике нужную отметку и отправлю ученика на свое место. Наступает теперь очередь другого ученика.

А если ребенок не знал стихотворение и письменное задание не выполнил? Как мне тогда быть? Должен же он почувствовать, что этого я ему не прощу? Мой голос звучит раздраженно и угрожающе.

Я: Почему ты не подготовился сегодня к уроку?.. Что значит «не успел»? Чем ты был занят более важным?.. Сколько раз тебе объяснять одно и то же: ты останешься в третьем классе... Приведи завтра родителей, мне нужно с ними поговорить...

Пишу в дневнике «2» и отмечаю рядом: «Уважаемые родители! Прошу завтра прийти в школу после уроков. Мне нужно срочно поговорить с вами о вашем ребенке».

Но чей голос мне слышится в ушах, кто это меня упрекает: «Стыд и срам учителю, стыд и срам, когда он ставит в дневнике ученика двойки и сообщает родителям — «Присмотрите за ребенком»... Знаешь же ты, учитель, что это есть ремень, который ты посылаешь отцу?..»

Это кто, Сухомлинский пристыдил меня, этот сельский учитель? Знаю, конечно, что может произойти сегодня в семье ребенка, это и будет воспитанием. А как же, должен же знать ребенок свое дело? Сухомлинский! Ишь ты... «Стыд и срам...» Пусть покажет мне сам, как с этим сорванцом быть!

Вызываю опрашивать третьего, четвертого...

Я: А теперь раскройте тетради для домашних заданий. Буду проверять, кто как выполнил письменное задание.

Прохожу по рядам. Всматриваюсь в раскрытые тетради детей. В руке у меня ручка с красными чернилами. Наклоняюсь, ставлю свои галочки под выполненным домашним заданием, отмечаю ошибки, то хвалю кого-нибудь, то ругаю.

Я: Это разве задание? Кто так пишет? Не стыдно тебе?.. Ты не смогла выполнить? Почему? Это из-за твоей невнимательности!.. Молодец! Дети, посмотрите, как надо выполнять задание, берите пример...

Прохаживаюсь я — учитель — по своему классу. Кто для меня дети? Они те, которые выучили или не выучили, выполнили или не выполнили, знают или не знают, слушаются или не слушаются. Измеряю их по своим «педагогическим» меркам и для себя сортирую их: хорошие ученики, плохие ученики, сильные ученики, слабые ученики.

Затем объясняю новый материал — последующее по учебнику стихотворение или рассказ, какую-нибудь грамматическую категорию, проверяю, как поняли, и даю новое задание: уметь пересказывать своими словами, письменно ответить на вопросы.

Я: Все записали в дневнике домашнее задание? И ты тоже записал?.. Смотри, завтра могу вызвать...

И урок заканчивается.

Я доволен. Ведь есть обязанности у меня тоже, чувствую свою ответственность перед... Перед теми, которые меня проверяют, тоже могут вызвать меня, спросить, оценить мою ра-

боту. Потому я тоже придерживаюсь установленного для меня порядка, проявляю послушание. Вот и провел урок в классе с соблюдением инструкций и требований методики. Личность школьника? Какое время говорить о личности? Пусть сперва овладеют дети знаниями, умениями, навыками. До личности им пока далеко, они еще учатся читать, писать, считать, пересказывать, отвечать на вопросы, слушаться, быть дисциплинированными. Они ведь видите какие, не хотят...

Не хотят!.. Поверил авторитарный учитель, что дети только такие, их нужно заставить, иначе ничего не получится. Поверил, потому что сам каждый день видит, как школьники ленятся, ухитряются, нарушают дисциплину. Доброе слово не помогает. Нужна строгость. Это так и есть в авторитарном педагогическом процессе, дети действительно так проявляют себя, и учитель убеждается в своей правоте.

И вот скажи ему, что дети сами хотят, очень даже хотят стать хорошими людьми, что у каждого из них своя миссия, — не поверит.

Однако дети действительно стремятся к очеловечиванию, к проявлению своих способностей, задатков, талантов, к служению внутреннему призванию. Они не хотят только, чтобы их заставляли учиться, заставляли стать людьми.

Чем заполнена учебная деятельность школьника в авторитарно-императивном педагогическом процессе? Больше всего слушанием, выполнением, повторением, ответчением по образцу, исправлением ошибок. Педагогический процесс уподобляется диктату диктанта. Детям диктуется не только текст для проверки усвоенности орфографических навыков, но и вся жизнь. Им диктуются и знания, и нравственность, и оценки действительности, и убеждения. Учащимся остается только быть восприимчивыми к учительским наставлениям. Но так как нельзя рассчитывать на благоразумие детей, то учителя вооружаются многообразными санкциями принуждения и запрета и даже изолирования неугодных.

Представьте себе такое: больной не находит себе места от мучительных болей, а врач, вышедший из терпения, что не смог уговорить его успокоиться, выгоняет его из больницы, уходи, говорит, ты плохой больной, не хочу тебя лечить. Трудно во-

образить такое, верно? Но в педагогическом деле воображать такое не нужно, это — реальность.

В императивном педагогическом процессе ребенок и в действительности становится строптивым, теряет охоту учиться. И это сразу подвергается обобщению: вот видите, какие они — дети, какое нынче пошло поколение, не слушаются, не учатся! И это обобщение отрывается от той действительности, которая насаждается как педагогическая практика. Ребенку приписываются присущие ему возрастные психологические или индивидуальные особенности независимо от направленности педагогического процесса, в котором он формируется, независимо от специфики общения учителя с ребенком, которое создает в нем основу для личностных ориентации.

Иные методисты и учителя напоминают мне «ученого», который ставил опыты на тараканах. Выпустил этот ученый таракана из стакана и говорит: «Таракан, беги!» Бежит таракан. Ученый засекает время, а потом накрывает таракана стаканом и записывает в своем научном журнале для опытов и открытий, сколько сантиметров пробежал таракан за 10 секунд. Затем достает таракана из стакана, отрывает ему одну лапку и говорит: «Таракан, беги!» Опять бежит таракан, опять записывает ученый результат опыта и снова отрывает таракану лапку. «Таракан, беги, давай беги!» — поощряет он в следующем опыте таракана и записывает результат. Так он оторвал таракану все шесть лапок и выпустил безногого на волю. «Таракан, беги!» Но на этот раз таракан не двигается с места. Ни просьбы, ни упреки, ни угрозы ученого не действуют на таракана. Ученый глубоко задумался над результатами своих опытов, и вдруг его осеняет обобщение, которое он тут же записывает в своем журнале научных открытий: «После того как я оторвал таракану все лапки, он оглох и не воспринимает мои приказы».

Не кажется ли Вам, уважаемый Коллега, что именно так жалуются иные методисты и учителя на детей: «Мы для них делаем все, а они, как глухие, слепые, неблагодарные, ничего не хотят делать, не слушаются!» Но они не хотят заметить причину, почему дети становятся такими. От рождения это было обусловлено? Вовсе нет. Такими детей делает начальственное к ним отношение старших.

Методические разработки составлялись, как правило, без учета живого педагогического процесса, без учета детей, которые населяют этот процесс, без учета того, как их увлечь, как зажечь в них творческую искру, познавательную страсть. Наладилась особая служба по разработке контрмер против ухищрений школьников (например, чтобы они не списывали друг у друга при контрольных и проверочных работах, создавались задания в виде раздаточных карточек с четырьмя или восемью вариантами).

Авторитаризм на практике вызвал то обстоятельство, что значительная доля учебного времени стала расходоваться на разного рода опросы, проверочные и контрольные работы, повторение и закрепление пройденного, диктанты. В объяснении нового материала начали преобладать такие способы, которые требуют от школьников быть крайне внимательными, запоминать все так, как было сказано и сделано учителем. Вся тяжесть же заучивания учебного материала, закрепления знаний и навыков перенесена на выполнение домашних заданий, количество и объем которых оставались вне педагогического, психологического, медицинского контроля.

Скудость мотивов учения, непосильность домашних заданий, ущемление достоинства, лишение собственной мысли породили у учащихся неприязнь к учителям, отвращение к школе, к школьной жизни. Школьники не любят школу — это факт. От класса к классу они все больше тяготеют к учению, учащаются и усугубляются конфликты между учениками и учителями, детьми и родителями, школой и общественностью.

В педагогической теории господствовал формализм при описании своих категорий и явлений. Во-первых, в ней руководящей, так называемой методологической, основой становились разные партийные постановления о школе, о ее отдельных сферах. Наука увлекалась тем, что «научно» обосновывала эти постановления, оправдывала их и усугубляла те ошибки и односторонность, которыми страдали сами постановления. Постановления диктовали науке, как ей развиваться. Во-вторых же, наука оказалась «бездетной», так как личность и жизнь учеников для нее стали лишними. Наука исходила не из целостного понимания педагогического процесса, в котором учитель

немыслим без учеников, ученики же немыслимы без своих индивидуальных свойств и жизней, а из одностороннего его истолкования. Именно на такой основе классифицируются, скажем, уроки. Уроки могут быть не такими, на которых разворачивается совместная, пронизанная взаимопониманием работа учителя и учащихся, а такими, на которых учитель руководствуется своими императивными намерениями: объяснять, закреплять, проверять. Отсюда типы уроков: урок объяснения нового материала, урок закрепления знаний и навыков, комбинированный урок и т.д. Хотя методы характеризуются как способы совместной работы учителя и учащихся, тем не менее они классифицируются опять-таки по формальным признакам, скажем, по источникам знаний. В учебниках педагогики и дидактики авторитарно-императивной направленности все разложено по полкам, как у того «книголюба», который складывает на полках книги не по их содержанию, а по их цвету, объему, переплету. Потрепанные книги этот «книголюб» будет скрывать на нижних полках, чтобы их не было видно. Если бы он разложил книги по их содержанию, то, возможно, полки выглядели бы не так красиво. Удобна ли будет такая расстановка книг для человека, которому нужно будет изучать какую-нибудь проблему?

Авторитарно-императивное педагогическое мышление далеко от заботы о том, чтобы детям было радостно в педагогическом процессе, а учителю была бы предоставлена возможность для творческого взлета. Нет. Здесь главное — выработать незыблемые педагогические установки, вроде партийных постановлений. Говоря иначе, в этом мышлении рождались своего рода «научно-педагогические постановления», и учителю вменялось следовать им. Авторитарно-императивной педагогической теории не нужны дети. Впусти детей в эту систему, и они разнесут ее в пух и прах. Учитель, обученный этой педагогике, тоже забывает о детях. Для него главное — какую ставит он перед собой дидактическую задачу.

Скажем, я хочу на этот раз (следуя моему образованию, государственной программе и учебнику, «допущенному» методическому руководству, моему привычному опыту) объяснить новый материал. Готовы ли к этому дети? Это вовсе не важно. Главное, что мне нужно делать, что от меня самого требуют.

«А вы, дети, сидите и слушайте внимательно! Я вам еще задам вопросы, на которые вам придется отвечать. Вас не интересует новый материал?! Вам не нравится мой урок?! А кто дал вам право вмешиваться в мои дела?! Это я знаю, что вам нужно, вот и слушайте меня!..»

Но я могу захотеть проконтролировать их. Тогда у меня будет урок проверки. «Приготовьтесь, дети! Быстро, быстро! У нас сейчас будет контрольная! Почему так неожиданно? Так нужно! Вот вам варианты задач! Начинайте!..» Это не дети упрасивали меня: «Дорогой учитель, проведите, пожалуйста, контрольную, мы хотим проверить себя!» Не бывает такого.

Таким образом, господствует дидактическая задача, она довлеет надо мною. Следуя ей, я уже не вижу самого ребенка, вижу только, что он знает и чего не знает, каково качество этих знаний. По ним я и буду судить о личности ребенка.

В «Московских новостях» было сообщено о том, что в театре «У Никитских ворот» ставится спектакль бразильского драматурга (живущего во Франции) Роберта Атайяда «Мадам Маргарита». Действие происходит в школьном классе. 42 зрителя (зал больше не вмещает) — это 42 «ученика». За рассказыванием «учеников» наблюдают двое «дежурных» по классу. Один пересчитывает учеников, другой заклеивает дверь полосками бумаги и ставит на них печати: выход запрещен. А кто ослушается, того мадам Маргарита отправит к директору. «Оттуда еще никто не возвращался», — говорит мадам Маргарита, учительница биологии. Из своей науки ее интересуют только процессы зарождения и смерти. Кроме того, она одержима властью. В течение всего «урока» мадам Маргарита, жесткая, циничная, одуревшая от безраздельной власти над детьми, глумится и издевается над своими «учениками», кричит на них, ругается, высмеивает, обзывает их. «Власть! — визжит она на уроке. — Власть! Власть!» — и облизывает губы, наслаждается до дрожи. Мадам Маргариту губят темные страсти: ее закручивает черный ведьминский вихрь и пожирает доисторический ящер, чей огромный скелет стоит в классе. Дежурные произносят прощальные речи. Она вернется, обещают они, она «никогда-никогда нас не оставит». Печати с дверей сорваны, и «ученики» получают свободу.

«Мадам Маргариты» в несчетном количестве живут и упиваются властью над своими учениками во всем мире, разрушена ими экология детства.

В традиционных учебниках педагогики дети не шумят, их как будто и вовсе нет. Ни один учебник не говорит о том, что есть дети-шалуны, дети застенчивые, дети способные, дети-тугодумы, что у детей есть своя жизнь, что они любят шуметь, играть, задавать вопросы, что они порой ссорятся и дерутся друг с другом.

Что такое шалость, хорошо или плохо ребенку быть шалуном? Над этим авторитарная педагогическая теория не задумывается. Почему? Ведь это реальная жизнь! Настоящие, живые дети — это не послушная масса ребят, а живая жизнь, которую нужно не укрощать педагогическими тисками и этим снимать проблему, а воспитывать эту жизнь в детях. Педагогические тиски, снимающие проблему непослушания, шалости, индивидуальности детей, и рожают «бездетную» педагогику. Педагогика, педагогическая практика, не признающие живого ребенка, не признающие жизнь в ребенке, всегда будут вынуждены прибегать к силе, демонстрации власти, к строгости, к принуждению. Способы давления (как наказания, так и поощрения) в этой педагогике и соответствующей практике всегда будут предметами первой необходимости.

Представители авторитарно-императивной педагогики прекрасно знают, что о живом ребенке лучше не говорить в своих учебниках педагогики и методических разработках, ибо признание такой действительности будет равносильно тому, чтобы дать волю самому ярому шалуны покопаться на книжной полке, убранной по принципам «эстетики». Можете представить, что он там натворит? Так вот этот один-единственный шалун может разбить вдребезги всю хрустальную теорию педагогики, разрушить все пирамиды педагогических систем, разломать и разбросать все категории, методы, принципы, будет яростно грызть их зубами. После такого погрома собрать из осколков прежнюю стройную теорию будет невозможно.

Потому и о любви к детям не надо говорить учителю. Пусть он лучше любит свой предмет, свою профессию, а не своих учеников. Если говорить о любви к ученикам, то тогда

нужно будет говорить и о том, как надо их любить, как нужно переосмысливать все педагогические понятия, системы, и тогда опять начнется ералаш. Так что лучше не впускать детей в науку, она — чистая вещь, она имеет дело с теорией. Зачем забивать себе голову детьми в своих педагогических размышлениях, если детей никто не спрашивает, как их воспитывать, чему и как учить, если они просто обязаны подчиниться воле взрослых. Вот и все.

Я, конечно, чуть иронизирую по поводу сложившегося положения вещей в нашей науке и практике, но что делать, коль состояние науки и практики заставляет нас тревожиться.

Авторитарно-императивное общение со школьниками заложено и в учебниках по отдельным предметам. Учебники, как и учителя, тоже не доверяют детям, не верят, что у них есть желание учиться, есть жажда к знаниям. Они тоже вроде учителей: все требуют, чтобы их читали внимательно, от и до, запоминали, отвечали на вопросы. Учебники не умеют по-дружески говорить со школьниками, помогать им, сочувствовать, радоваться вместе с ними, смеяться, поощрять их на познавательные дерзания. Они так же хмурятся и грубят, такие же нудные, как иные учителя. Учебники не живут жизнью школьников, потому дети недолюбливают свои учебники, не берегут их, не дружат с ними. Тут все взаимно: какое отношение проявляют учитель и учебник к школьникам, таким же отношением отвечают они им.

В конце 50-х — начале 60-х годов в педагогике возникли понятия: «традиционная методика», «традиционная дидактика», «традиционная психология». Этими понятиями характеризуются сложившийся авторитарно-императивный педагогический процесс и соответствующая ему методическая система. Традиционная методика, дидактика, психология, по мнению В.В. Давыдова, есть относительно единая система взглядов на процессы усвоения знаний школьниками, излагаемая в наиболее распространенных ныне пособиях и учебниках, которыми руководствуются, в частности, студенты и молодые преподаватели при ознакомлении с основами этих дисциплин. По мнению Л.В. Занкова, традиционная методика действует в массовой практике уже на протяжении ряда десятилетий и со-

храняется до сих пор не в силу своих высоких качеств, а лишь как издавна привычное.

Для меня становится ясным, что сложившаяся система педагогических взглядов и педагогическая практика не только традиционны; суть их традиционности заключается в их авторитарно-императивной направленности, в их «бездетности». А «бездетной» является не только теория, но и практика.

«Бездетными» могут быть учителя, которые, входя в класс, видят перед собой не развивающихся с их заботой и помощью личностей, а учеников, которые знают или не знают учебный материал, слушают или не слушают внимательно, мешают или не мешают им работать. Дети как носители уже пройденных частей учебников в виде знаний, умений, навыков — вот что становится главным для учителя. Так и образуется «бездетная» педагогическая практика.

Я знал одного учителя, строгого, грозного. На его уроки дети никогда не приходили без выполненных домашних заданий, и он гордился этим. Но он давал ученикам столько заданий, что те не успевали выполнять задания других учителей. Хорошо ли это? Можно ли считать, что гордость этого учителя была действительно учительской, заслуженной гордостью? Учить детей под давлением постоянного страха и есть бездетная педагогическая практика.

Критическая оценка такой практики и «относительно единой системы взглядов» обучения и воспитания порой рождает упрек: разве все было так плохо, и разве не эта традиционная школа воспитала несколько поколений советских людей, которые выдержали испытание войной и которые теперь развивают нашу экономику и культуру?

Да, разумеется, нынешнее поколение «советских» людей в основном воспитанники советской школы, а это поколение многое перенесло на своих плечах. Наша школа воспитывала идеологически ориентированное поколение рабочих, крестьян и интеллигенции. Школа внушила своим воспитанникам чувство патриотизма и интернационализма.

Достигли ли мы цели? В каком качестве? Зависит ли от качества школьного образования нынешнее состояние нашего общества? Как объяснить происходящие в обществе социаль-

ные и экономические кризисы, спад нравственности и культуры? Кого винить за духовную скудость многих людей, за все возрастающую преступность, за национальные конфликты? Вопросов очень много. Виновата политическая и социальная система, насильственная идеологизация? Конечно. Школа есть родное дитя тоталитарного государства. Речь идет не о том, что авторитарно-императивный педагогический процесс не достигает своей цели, а о том, какой цели он достигает.

Хотя невозможно измерить и перепроверить потери, которые сопровождают императивно-авторитарный педагогический процесс, но можно уверенно сказать, имея в виду результаты опытно-экспериментальных педагогических поисков и творческой работы многих и многих учителей: потери эти выражались в не раскрытых и не развитых в свое время потенциальных возможностях школьников, в нравственном несовершенстве большинства выпускников школ. Трудно сказать, насколько возрос бы творческий уровень нынешнего поколения людей, если бы каждый из них воспитывался и развивался в школе в условиях гуманной, демократической, а не авторитарной и императивной педагогики, в условиях утверждения его личности.

Было время, когда авторитарно-императивный педагогический процесс как-то был созвучен с образом сложившейся общественной жизни: тогда человек считался винтиком государственной машины или самым большим капиталом, а не неповторимой личностью. Форма управления обществом, государством, к сожалению, наложила свой отпечаток и на направленность общественного воспитания, характер общения учителей с учениками. А здесь произошло следующее. Дореволюционная школа сложилась как типичное авторитарно-императивное воспитательное учреждение со своей действительно строгой, антипедагогической системой физических наказаний и ущемлений личностных достоинств.

Что же дальше произошло? В первые же дни после революции была создана государственная комиссия по просвещению. Первый Всероссийский съезд обсудил проект «Положения о единой трудовой школе». Правительством рабочих и крестьян была принята «Декларация о единой трудовой школе». Таким образом, в первые же годы определились демократические

начала школы. Историки народного образования (Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева) по этому поводу пишут: «В противовес авторитарному режиму старой школы, мелочному надзору за каждым шагом учащихся, применению унижительных наказаний эти документы провозглашали уважение к детям, им предоставлялись широкие возможности для проявления инициативы, создавались ученические организации с широкими полномочиями»*. Были отменены также отметки «во всех без исключения случаях школьной практики». В общем, закладывались демократические основы революционной перестройки школы. Могло ли большинство учителей революционно перестроить свое педагогическое мышление, переосмыслить свой педагогический опыт, накопленный под давлением императивной государственной власти? Часть учителей враждебно отнеслась к революционным преобразованиям, устраивались учительские забастовки и саботаж. Учителям было трудно понять демократические преобразования школы. Многим же учителям, настроенным либерально и даже революционно, было не под силу создать новую педагогику и новую практику обучения и воспитания.

Могли учителя работать по-новому, не зная, как работать, тем более что накопленный опыт ограничивал их поиск и творчество? И хотя были попытки реорганизовать школьную жизнь, создавались проекты разного характера, тем не менее, заложенные в первые годы после революции демократические основы школы постепенно стали утрачиваться. И больше всего этому способствовал отход от принципов и норм демократического управления страной. Насаждение диктата, авторитарности, культа в общественной, политической, государственной жизни с легкостью возвратило в старое русло еще не окрепшую новую педагогическую практику. Этот процесс был закреплен постановлениями, которые волюнтаристски предопределили как характер движения практики, так и направление научных поисков. Педагогика как наука отошла от экспериментальных путей исследования и замкнулась в теории и обобщении сложившегося опыта. Всякие попытки создать другую прак-

* Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. 1-е изд. М., 1974. С. 343.

тику, отвечающую гуманным и демократическим принципам преобразования школы, преследовались и резко пресекались. Так длилось десятилетиями, и в этих условиях воспитывались тысячи и тысячи учителей, творчество которых направлялось в сторону совершенствования того, что было. Но, как метко выразился один ученый, «как ни усовершенствуй керосиновую лампу, от этого она не станет электрической».

За прошедшие десятилетия изменилось, конечно, многое, особенно же это коснулось содержания образования, учебников, материальной базы, изгнаны из школы физические наказания и т.д. и т.п. Но все это не составляло революцию в целом. Вскоре были восстановлены и отметки, и экзамены, и домашние задания, оказалась под контролем работа ученических организаций, было сведено на нет ученическое самоуправление, школа отошла от трудового воспитания детей, были искажены и обеднены цели воспитания и обучения. Здесь главным стало требование вооружения школьников прочными знаниями основ наук. Личность школьника опять заглохла в лавине требований...

И вот начинается новый период в жизни общества.

Демократизация, гуманизация, гласность...

Свобода, самостоятельность, плюрализм, деидеологизация...

Парламент, закон...

Собственность, аренда...

Нам еще следует раскрыть до конца суть этих преобразований, нам нужны еще и гарантии, что процесс этот необратимый. Мы еще в начале пути, а это начало оказалось куда более сложным, непредсказуемым, чем так называемый «зрелый социализм», в котором, оказывается, мы «жили» в недалеком прошлом.

Прошлые пороки экономики, хозяйства, социальной, культурной, политической жизни, машины административно-командного управления, партийного диктата теперь проявляются как глубоко запущенные болезни.

А школа в этом больном обществе? Как она выглядит?

«Ну что наша школа? — слышу я в одних инстанциях. — У нас школа очень хорошая, она дает хорошие знания. Чего еще от нее требовать?» Чего требовать?

Практически каждый член нашего общества есть воспитанник нашей же школы.

Откуда идет это бескультурье в труде, бескультурье в общении между людьми? Это неумение вовремя сообразить, предвидеть? Эта неуступчивость и жесточенность? Эта беспощадность к природе, к ближнему? Эта скудость духовной жизни, замкнутость и опустошенность души?

Школа и хороших знаний не дает.

Росли поколения с какими-то абстрактными и односторонними представлениями о материальном мире, с искаженными, ограниченными представлениями о других формах общественно-государственной жизни, с ложной гордостью за то, что все лучшее, возвышенное, передовое, гуманное бывает якобы только в советском обществе. Росли они с чувством враждебности ко всему остальному миру, к тем, кто не разделяет «нашу» идеологию. Росли молодые люди без владения каким-либо иностранным языком — английским, немецким, французским или другим, и советский человек за границей — как глухой и немой. Ему недоступны издания других стран: не умеет читать и понимать.

Однотипность мышления, взглядов, знаний, образа жизни...

Откуда эти миллионы пар рук, не умеющих ласкать, дарить, протягивать, зато быстро научающихся стрелять, схватывать, бить, ломать, красть, угрожать?

Мозг должен был переместиться в пальцы, чтобы руки становились золотыми, и этим должна была заниматься школа. Но руки, пальцы огрубели и оглупели от написания тысяч диктантов, тысяч контрольных, от порчи инструментов в мастерских, от безделья...

Можно ли сосчитать количество погасших искр пылливости, творчества, в огупевших от пересказа параграфов учебников умах? На одного рабочего в Японии приходится в год 20 изобретений и рационализации, на одного нашего рабочего — 0,037.

Откуда все это пошло?

Кто-то скажет: это не школа, это жизнь сделала людей такими.

Выходит, школа не смогла воспитать устойчивость в своих учениках, устойчивость перед грубым насилием, соблазнами, нечестностью...

Но лучше прямо сказать: школа не воспитывала личность, а внушала молодым людям чувство слепой верноподданности перед идеологической властью.

Низкий поклон школе за то, что в ее стенах все же находились мужественные учителя, дарившие своим ученикам широту взглядов, которые пронизывали их общечеловеческими чувствами, будили и разжигали в них стремление к самопознанию. Во что могло превратиться общество, не будь таких учителей и их воспитанников в его среде?

Выше, говоря об авторитарно-императивной направленности педагогического процесса в школе, я ставил глаголы в прошедшем времени: это было!

Было и отошло, утонуло?

Вовсе нет, конечно. Авторитаризм так и не покидает многих учителей, они и не намерены с ним расставаться, ибо крепко поверили в его справедливость. Императив также пронизывает систему образования со всеми ее (системы) педагогическими процессами: приказы издают министры из своих кабинетов, а учителя — прямо в классе.

Однако многим и многим учителям хотелось бы гуманизировать, демократизировать, очеловечить свое общение с детьми, свой педагогический процесс, но как это сделать? Даже велосипед выдумывать заново нелегко, а доступного опыта в сфере гуманной педагогики мало.

Как быть?

3. ДИКТАТУРА. АВТОРИТАРНОСТЬ. ГУМАННОСТЬ

Попытаюсь суммировать сказанное. Воспользуюсь схемой (рис. 1).

Развитие школы в советском обществе (имею в виду педагогический процесс с его компонентами) мне представляется в следующем виде.

На схеме три линии.

Первая линия ГВ отмечает форму государственной власти в стране в указанные периоды.

Вторая линия Ш отмечает направленность школы в те же периоды.

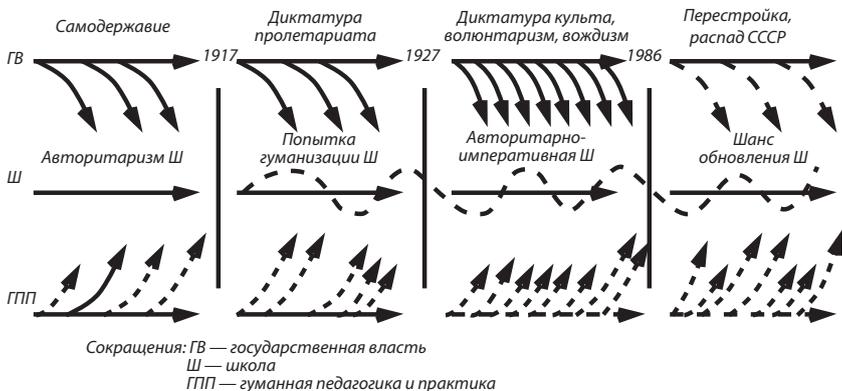


Рис. 1.

Третья линия ГПП указывает на возможность гуманной педагогики и практики в те же периоды повлиять на обновление школы.

Условно выделяю я четыре периода.

Первый период (до 1917 года) — это предреволюционное время царской империи. Самодержавная власть наложила свои отпечатки на школу. Это явление я отмечаю на схеме спущенными сверху вниз дугowymi непрерывными стрелками. Стрелки эти — символ того, как царская власть определяла характер школьной жизни, школьного образования. Авторитарная власть породила авторитаризм в педагогическом процессе со своей системой наказаний. Гуманная педагогическая мысль и практика в этот период обозначена пунктирной линией. В гуманной педагогике и практике я мыслю, с одной стороны, классическое педагогическое наследие (об этом я скажу позже), с другой же — демократическое движение предреволюционных времен. Пунктирной линией обозначаю ГПП потому, что такая педагогика противоречила позициям государственной власти, и она не допускалась в школе, вытеснялась из школы. Попытки гуманной педагогической мысли и практики повлиять на школу (пунктирные дугowe стрелки снизу вверх) не увенчались успехом, не достигли цели.

Во втором периоде (с 1917 по 1927 год) возникшая после революции советская власть начала искать пути государс-

твенного устройства на принципах гуманности и демократии, хотя и с позиции так называемой диктатуры пролетариата. В этот же период в силу революционных перемен нарушается стабильность школы (на схеме я это отмечаю пунктирной зигзагообразной линией), школа начинает расшатываться, тоже находится в поиске. Первые декларации программы советской власти о школе несут гуманные, демократические идеи. Активизируется и легализируется гуманная педагогическая направленность (это я уже изображаю непрерывной линией), которая предлагает школе разные варианты обновления (дугообразные пунктирные стрелочки снизу вверх). Хотя школа находится на пути перемен, тем не менее она бережно хранит в себе и модернизирует в новых условиях авторитарную направленность (прямая линия, проходящая через зигзагообразную линию). Иные гуманные нововведения на практике настраиваются на лад авторитаризма. Наступает третий период, довольно длинный (с 1927 по 1986 год). Это есть период кровавой и жесткой диктатуры, культа, вождизма, застоя. Это есть период возведения нового имперского, тоталитарного, унитарного государства. Власть вождя берет школу полностью в свои руки, ставит перед ней свои задачи, дает направление и содержанию, и педагогическому процессу (дугообразные непрерывные стрелки сверху вниз — это и есть партийные постановления и решения о школе, соответствующие приказы и инструкции исполнительной власти). В школе без осложнений возобновляется прежний авторитаризм, и соединяется он с императивностью. Этот дух педагогического процесса закрепляется во времени, он находит и «научное» педагогическое обоснование. Создается унисонная с авторитарно-императивным духом методическая система, игнорирующая личность ребенка. Отдельные попытки реформировать школу, во-первых, не задевают господствующий авторитарно-императивный характер педагогического процесса, во-вторых, так и не увенчиваются успехом. Что же происходит с гуманным педагогическим мышлением и практикой (обозначено пунктирной линией)? Они переходят на «нелегальное» положение. Отдельные смелые их ростки принимаются за инакомыслие и пресекаются. Их влияние на школу ничтожно малое.

Четвертый период есть начало перестройки и распада СССР (с 1986 года). Под влиянием демократизации и гуманизации общества, плюрализма, гласности, общественной критики школа опять начинает колебаться, однако она еще движется по авторитарно-императивным рельсам. Уж очень сильную инерцию имеет это движение. Общество требует обновления школы. Активизируются гуманная педагогическая мысль и практика. Однако они пока не так сильны.

В схеме я не показал влияния сил общественных движений, требующих обновления школы, введения плюральных школьных и образовательных систем, разгосударствления и децентрализации системы образования, права учителей на творчество. Эти силы порой сами берутся создавать школы по принципам гуманности и демократизма. Общественное движение может оказать значительное влияние на ускорение хода событий в обновлении школы.

4. О ТРЕХ ПЛОСКОСТЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Будет ли в школу вселен дух гуманности — во многом зависит от самого учителя. Однако в каком положении он оказался, имеет ли он возможность проникнуться идеями гуманной педагогики?

Хочу коснуться этого вопроса.

Представьте себе такую картину: друг над другом расположены три плоскости педагогической действительности.

Первая — нижняя плоскость — это педагогическая практика, действительный педагогический процесс. То есть все то, что творится в школе. Сотни ежедневных уроков, которые проводятся в той или иной школе, десятки так называемых воспитательных мероприятий, радости успеха и горькие переживания от поражений, конфликты и примирения, вызов родителей и строгие наставления, работа кружков, классные часы, педагогические советы, обсуждения... Трудно все перечислить. В общем, школьная жизнь как жизнь.

Но это не самотечная жизнь, она управляется!

И вот **вторая плоскость педагогической действительности**, которая расположена над первой — над практикой, — это есть управленческая плоскость педагогической действительности, или, если более мягко, плоскость методической службы. Тут подразумевается, так сказать, постоянное творение все новых и новых официальных нормативов для регулирования действительной педагогической жизни. Эти нормативы можно разделить на две части. Одна регулирует эту жизнь неизблемыми документами: приказами, постановлениями, решениями, инструкциями, циркулярами, учебными планами, программами и учебниками. Другая же составляет официальную, рекомендованную науку («официальная методика»). Сюда входят учебники по педагогике и разным методикам, методические книги и разработки, то есть научно-методическая литература, «допущенная» или «рекомендованная», как правило, министерствами образования для массового пользования. Когда я анализировал выше традиционные педагогические установки, их авторитарно-императивную направленность, имел в виду в основном эту официальную часть педагогической науки. На основе всего этого нормативного материала, входящего в плоскость методической службы, проводятся проверки школ, педагогических коллективов, отдельных учителей, организуются аттестации. Он же составляет ядро содержания подготовки и переподготовки учителей.

Учителя постоянно общаются с методической службой, нуждаются в ней больше, чем в чем-либо другом. И у них могут возникнуть иллюзии, что это и есть наука в полном смысле этого слова, что они имеют дело с наукой, читают научную литературу, что все, что описывается в руководствах, есть научно обоснованные закономерности, потому надо верить этим руководствам и следовать им. Тем более что во многих рекомендованных педагогических курсах и методических книгах есть частые ссылки на авторитеты; в них обилие цитат из трудов классиков педагогики, из психологических исследований. В них — масса научных понятий, принципы, определения, предписания, повелительный тон обращения к учителю («надо добиться того, чтобы...», «учителю следует...», «учитель обязан...», «учителю необходимо...»). Они чаще всего написаны сложным,

сухим «языком науки». И учитель редко идет дальше этой методической службы. Наука в той дозе, какая ему нужна, дается уже в готовом виде, где есть все необходимое и из Коменского, и из Песталоцци, и из Ушинского, и из Гогенбашвили. Особенно же здесь есть все дозволенное из Макаренко, из Сухомлинского.

Совесьть авторов учебников педагогики и методик, методических разработок чиста — они «опираются» на науку.

Но так ли это в действительности? Не получается ли скорее так, что идея авторитарности педагогического процесса, тоже ставшая «официальной» и по-разному закреплённая постановлениями и приказами, инструкциями и предписаниями, облагораживается, оправдывается с помощью подгоняемых цитат из трудов авторов, имена которых стали заслуженно авторитетными в педагогике? Иначе трудно объяснить, как можно педагогические учения классиков, в которых дух гуманного общения и утверждения личности подрастающего человека является главной мелодией, сделать соучастниками развития авторитарной педагогики. Вместо того чтобы взять целостное педагогическое учение, скажем, Сухомлинского и на основе именно целостного учения строить такой же учебник педагогики по Сухомлинскому, применяется запрещенный для науки прием — подтасовка вырванных из книг цитат для облагораживания идеи авторитарности. И получается, что даже Сухомлинский причастен к развитию этой идеи.

А я как учитель читаю эту «рекомендованную» и «допущенную» педагогическую литературу, вижу, что там ссылаются на авторитетных для меня мыслителей, встречаюсь в ней с их действительно мудрыми высказываниями. Вот и вся наука на ладони, думаю про себя. Эта наука оправдывает сложившуюся практику, которая в моем воображении является доказанной самими классиками педагогической мысли.

Хотелось бы в связи с этим сказать несколько слов об увлечении цитатами. Становится как-то модно приводить цитаты известных авторитетов для подтверждения своей мысли, для оправдания своей практики. Не раз слушал я доклады учителей на разных конференциях и педчтениях. «Еще Коменский говорил...», «Как писал Ушинский...», «Макаренко учил...» — и дальше приводится действительно мудрое высказывание. Но

вот потом автор доклада описывает опыт, может быть, совершенно противоположный сути приведенных цитат. Цитаты порой маскируют незнание самого учения классика.

Но ведь важны не сами цитаты, а суть педагогического учения. Ссылки на цитаты, высказывания хороши тогда, когда они не искажают действительно целостного учения, а служат дальнейшему развитию этого учения или даже возникновению нового, помогают по-новому раскрыть свой опыт, критически взглянуть на действительную практику. Но если высказывания из опережающего учения применять для подтверждения и оправдания отставшей практики, то такой прием следует считать недопустимым в научно-методическом мышлении.

А теперь о третьей плоскости педагогической действительности, которая размещена уже над второй плоскостью. Это «Звездное небо» педагогической мысли: тут необъяснимы пока безграничные тайны Космоса, Священные Писания высших религий, тут классическое педагогическое наследие, тут фундаментальные исследования разных наук, тут психологические исследования, познающие ребенка в его становлении и развитии; тут физиологические, генетические знания; тут философские концепции о человеке, о восприятии Вселенной. Здесь же отражены захватывающие педагогические эксперименты.

«Звездное небо» есть источник движения мысли, источник вдохновения, возвышения педагогической культуры, расширения творческого кругозора.

Мысль о том, чтобы помочь каждому учителю ощутить «Звездное небо» педагогики, погрузиться в его беспредельные глубины, неотступно преследовала меня до тех пор, пока я не понял, что мы имеем дело не с океаном педагогических мыслей и идей, а с Чашей Мудрости, которая может уместиться на ладони. Эта Чаша Мудрости и есть «Звездное небо». При творческом использовании она способна породить множества современных идей, теорий, систем, опыта, которых не уместить и в тысячи томов.

Так возникла идея издания «Антологии Гуманной Педагогики» — материализации общечеловеческой мудрости, которая обогащает эту Чашу и истекает из нее. Реализовать эту идею я смог лишь шесть лет тому назад, после встречи с выдающимся

издателем России Д.Д. Зуевым — учителем, академиком, четверть века возглавлявшим издательство «Просвещение».

«Антологию» я видел как четыре составляющих: богословие, философия, психология, педагогика. При разработке проекта мой друг Д.Д. Зуев увидел в ней пять направлений: Мудрость древних, Восток, Запад, Россия, Современность. Соединив наше видение, мы построили «Антологию Гуманной педагогики», совместив тем самым в Чаше педагогической Мудрости Время и Пространство.

Уже издано и распространено 35 томов «Антологий». Они прочно вошли в практику работы тысяч учителей и студентов педагогических учебных заведений. Готовятся еще 15 томов. А там... как говорят в народе: что Бог даст, были бы силы... Список «желающих» попасть в «Антологию» перевалил за 100.

Что должно быть дороже учителю — методические разработки или педагогические учения? Когда быстрее произойдет демократизация личности учителя, высвобождение в нем творческой жилки — при оснащении его однотипными методическими установками и поурочными разработками или при развитии в нем умения и вкуса к чтению научных книг, общению с классическим наследием, результатами достижений современной науки?

Нет, я не утверждаю, что методическая литература не нужна. Она нужна, но какая? Нужны такие методические разработки и методическая литература, которые способствуют возвышению учителя и вместе с ним педагогической практики до уровня классической мысли о гуманной педагогике, а не снижают этот уровень до идей авторитарно-императивной педагогики, да еще приписывают этой педагогике, что она и есть детище настоящей науки.

В какое положение поставлен учитель?

Скажу прямо: в ложное положение.

Он нуждается в методической помощи. И ждет ее «сверху» — над ним расположена методическая служба. И учитель хватается за каждую методическую книжку, вслушивается в каждую инструкцию. Быстротечная практика несет его как щепку, и он не успевает глубоко задуматься над научностью

разработок и над разумностью инструкций, а они, хотят этого или нет, только и делают что ограничивают круг и размах педагогического мышления учителя. Как ни говори, что нас тысячи и тысячи творческих учителей, правда будет заключаться, к сожалению, в том, что, сколько бы тысяч их ни было, все равно у нас очень мало творчески мыслящих учителей, очень мало новаторских начинаний. Если бы таких учителей было очень много, то проблема обновления школы не была бы сложной проблемой. Именно потому, что в педагогической практике, да и в науке тоже, у нас образовался дефицит творчества, были заглушены творческие начинания отдельных учителей или учительских коллективов. Методическая служба сделала немало, чтобы учительская мысль не страдала от «мук творчества». Она сделала немало, чтобы учитель научился проявлять благоразумие и придерживаться инструкций и «рекомендованной» и «допущенной» научно-методической литературы.

И вот над школьной практикой образовался методический смог.

А за смогом — «Звездное небо». Но оно проглядывает с трудом. Да и не остается времени, чтобы разглядеть его, полюбоваться звездами, вдохновиться звездным небом.

И у учителя гаснет вкус к чтению научной литературы.

От этого снижается качество его педагогической культуры. Разве мало среди учителей таких, которые только наслышаны о Макаренке, о Корчаке, о Сухомлинском, но толком не знают, какая у них была педагогика? Разве мало учителей, у которых уже и нет потребности идти в библиотеку почитать Ушинского, Гогешавили, Шацкого, Блонского?

А Вы, дорогой мой Учитель?

Неужели Вы тоже...

Когда я стою перед учителями и говорю им о трех плоскостях педагогической действительности, то я тут же черчу на доске схему, и у меня вначале образовывается следующая зарисовка (рис. 2).

Было бы, конечно, чудесно, говорю я, если бы мы смогли с такой же легкостью разогнать этот «методический смог», как я сотру его сейчас тряпкой на доске.

«ЗВЕЗДНОЕ НЕБО»



Рис. 2

И стираю всю среднюю полосу со всеми стрелками.

Тогда бы учителя «открыли» для себя это «Звездное небо», говорю я далее, и нашли бы там свое вдохновение, источники творчества и самопознания. Общась непосредственно с педагогическим Олимпом и творчески развивая на практике идеи, почерпнутые оттуда, учитель сократит свой путь к педагогическому мастерству и, может быть, сам начнет раздвигать границы идей педагогического Олимпа.

На доске остается схема в следующем виде (рис. 3).

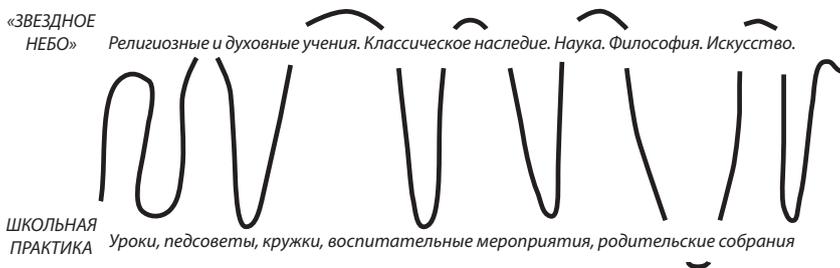


Рис. 3

Может быть, возникает мысль, что методические разработки — ненужное дело и от них надо избавляться насовсем, продолжаю я. Это не так. Методические разработки нужны, и очень даже. Нужны и учебники по педагогике, методические курсы по отдельным учебным предметам, методические руководства по воспитанию в школьниках чувств и нравственных

качеств, по коррекции нарушений в развитии и т.д. Конечно, нужна такая методическая литература. Только она должна создаваться внутри самой науки, внутри «Звездного неба», то есть она должна отражать процессуальность движения научных положений, духа гуманности в общении учителя с ребенком. В ней должны быть многовариантные, альтернативные методические системы. Пусть учитель со своими учениками вместе выбирает, по какой системе ему лучше будет работать.

5. ФОРМУЛА ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА

Выше я увлекся критикой традиционной, «официальной» педагогики, сложившейся практики педагогического процесса. Однако следует оговориться: речь идет вовсе не о том, что нужно все начинать сначала, что из уже накопленного теоретического и практического арсенала не надо брать ничего. Из ничего ничего не возникает, а в науке новые концепции рождаются часто на базе уже созданных: с одной стороны — путем их опровержения, с другой же — путем преемственного использования уже достигнутого.

Вспоминаю такое интересное событие. Много лет назад на одном из совещаний в АПН СССР мне довелось послушать выступление Д. Кабалевского. Тогда он только начинал свою опытно-экспериментальную работу с детьми по обучению их музыке, обосновывал свою концепцию о «трех китах», составляющих основу музыки и, исходя из этого, основу построения новой методической системы по обучению музыке. Прямо в зале он сел у рояля и «продемонстрировал» суть своей концепции. А потом он сказал примерно следующее: «Надо строить новую педагогику эстетического образования, и для ускорения этого процесса в качестве строительного материала мы можем употребить все пригодные элементы традиционной педагогики».

Действительно, как мы можем отказаться от многих педагогических инструментов, которые могут служить дальнейшему развитию мысли? Ломать традиции нужно только тогда, когда они мешают новому, довлеют над новым. Нужно ломать авторитаризм и императивность в педагогическом мышлении

и в педагогической практике, однако следует при этом уберечь от ломки части, пригодные для нового.

А теперь о педагогическом плюрализме. В течение ряда десятилетий мы привыкли к тому, что педагогика как наука и педагогический процесс как практика внутри себя не имеют альтернативных вариантов. Есть только две педагогики: советская педагогика и буржуазная педагогика. Первая — «самая передовая», а вторая — «отсталая и реакционная». Это мы запомнили твердо.

К сожалению, критика буржуазной школы и педагогики в основном исходила из позиции отрицания, вместо того чтобы дать возможность учителю сперва осознать всю суть того или иного буржуазного направления, а затем помочь ему критически разобраться в его пригодности для наших условий. Это я говорю потому, что такой односторонний и заведомо отрицательный подход к опыту капиталистических стран открыл широкую возможность однозначной оценке всякой новизны, которая возникала в нашей педагогической действительности, и приклеиванию ей ярлыков буржуазности. Такая тенденция наглядно проявилась в отношении новаторского движения и возникшей на его основе педагогики сотрудничества. Отдельные ученые и учителя с легкостью отнесли идею гуманизации педагогического процесса, педагогики сотрудничества к самым «реакционным» педагогическим направлениям Запада.

Мне представляется, что настало время учителям бывшего СССР иметь достоверную, из первоисточников информацию о школах стран всего мира, об учителях этих школ, о педагогических идеях, которые там развиваются. Сам видел некоторые школы в США, во Франции, в Англии, в Германии, Болгарии, в других странах и уверен, что они могут крайне заинтересовать наших учителей. Давайте помечтаем о том, чтобы в скором времени у нас появились общеевропейские — учительские газеты, а может быть, планетарные. Можете себе представить такое счастье: хотя бы раз в месяц в своем почтовом ящике обнаруживаешь красочную, напечатанную на самой добротной бумаге газету, скажем, в 36 страниц. И начинаешь «путешествовать» по школам разных стран, знакомишься с разнообразным опытом: порой сложным, непривычным, удивительным, порой за-

манчивым, притягательным. Узнаешь о жизни своих коллег, они предлагают тебе переписываться, обмениваться визитами. Газета рекламирует, газета призывает. В общем, не буду строить программу общеевропейской или планетарной учительской газеты, выходящей на многих языках. Могут только вообразить, как поможет она нам в расширении нашего кругозора и вхождении в общеевропейское, мировое учительское сообщество. При нынешней технике печатания и каналов информации наладить такое издание вполне реальное дело, и давайте приложим наши усилия, чтобы сбылась эта мечта.

Однозначное понимание педагогики как науки и как практики не раз приводило нас к тому, что возникшие новые идеи и практика заглохали или же растворялись в общей смеси так называемой педагогической теории, где они теряли свою самобытность и потому не способствовали обогащению педагогической мысли. Это похоже на то, как кит, раскрыв свои огромные челюсти, поглощает все живое, попадающее в них, даже те новорожденные организмы, которым со временем суждено было стать не менее мощными существами океанов.

Имеет ли педагогика как наука о воспитании и образовании молодого поколения свои направления, может быть, даже противоречащие друг другу? Нет, долгое время такая практика была недопустимой. Господствовала мысль, что педагогика у нас одна, безвариантная, и всякая попытка ее разветвления вызывала губительную для этих ветвей реакцию.

Но новые направления в педагогической науке все же возникли. Как это случилось?

Парадоксально, может быть, но эти новые направления, как правило, зарождались и развивались в недрах психологии как психологические эксперименты под руководством психологов и редко на почве самой педагогики и под руководством ученых-педагогов. А.В. Запорожец, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, А.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Б.И. Хачапуридзе... Вот неполный перечень имен психологов, которые возглавили психолого-педагогические эксперименты и обосновали разные направления. И так как эксперименты проводились под руководством психологов, то разрушительное влияние иных ученых-педагогов было ослаблено.

Потому они и крепились вначале. Но как только эти психолого-педагогические эксперименты, притом формирующего склада, то есть прослеживающие процессы в одних и тех же группах детей в течение длительного времени, начинали выдвигаться как научно-педагогические направления, то есть начинали входить в сферу педагогики в качестве самостоятельных систем, — вот тогда и обострялась борьба против них.

Это мои личные оценки того, как в нашей действительности недавнего прошлого все же зарождались новые направления. Конечно, здесь, по всей вероятности, играли свою то отрицательную, то положительную роль и другие факторы социального, экономического и политического значения. Педагогический плюрализм в современных условиях начинает развиваться, и это не может не принести нужного сегодняшнему дню результата, не может не содействовать обновлению школы.

Таким образом, мы должны привыкнуть к тому, что внутри педагогики как науки, так же как и в других науках, в том числе общественных, могут существовать разные научные направления, разные концепции, подходы, могут проводиться разные формирующие эксперименты, далеко опережающие практику. Эти направления могут конкурировать между собой, в этом не будет ничего плохого, скорее наоборот — это должно считаться естественным для развития педагогической науки, без такого движения наука может оказаться в тупике. И ни одно направление не должно оказаться фаворитом для управленческой власти, не должно превратиться в «официальное» направление. Результаты исследований выносятся на суд, да и на «вкус» широкой педагогической общественности, имеющей право самостоятельно выбирать методики, рекомендации, учебно-методические комплексы. Только нужно, чтобы учителя научились умно выбирать. Умение выбирать наиболее результативные системы с учетом конкретных условий должно стать показателем высокой педагогической культуры учителя.

Педагогический плюрализм и обновление школы — взаимосвязанная действительность. Обновления школы не будет, если так и будем дальше вести школу к однообразию, к однотипности, если так и будем дальше указывать учителям, на ка-

кую методику дается им разрешение и от каких им следовало бы благоразумно воздержаться.

Меня волнует еще и культура свободного соперничества ученых и учителей. Эта культура пока у нас сильно страдает. Существующее соперничество порой разрушает дружбу, взаимопонимание, переходит в борьбу без правил, взаимоуничтожение, разгром. А без действительно высокой культуры научного соперничества педагогическое мышление оскудеет.

Почему мне понадобилась такая пространная оговорка о педагогическом плюрализме, перед тем как приступить к изложению сути педагогики сотрудничества?

Вот почему.

Хотя я сам верю в это направление педагогического мышления и считаю, что оно наиболее правильно, тем не менее сознаю и то обстоятельство, что в педагогической науке навсегда установленных истин практически нет, а опыт учителей способен порой насовсем разрушить иные истины, которые десятилетиями навязывались им и которые превратились в идолов. Кроме того, жизнь иных научно обоснованных, истинных рекомендаций порой крайне драматична. Дело в том, что если общественное мнение, мнение учителей не расположено в пользу этой научно обоснованной рекомендации, то эта рекомендация в этой среде учителей будет опровергнута, она в их практике не приобретет силы истины.

Вот, скажем, концепция формирования содержательных обобщений у младших школьников, открытая В.В. Давыдовым. Является ли она истиной для педагогической практики? Для меня — да. А для Вас, уважаемый Учитель? Или же, скажем, выдвинутые Л.В. Занковым дидактические принципы: обучение на высоком уровне трудностей, обучение быстрым темпом, усиление роли теоретических знаний в обучении. Для меня эти принципы более закономерны, чем традиционные, — принцип доступности (от легкого к трудному), принцип прочности и т.д. А как полагаете Вы?

Так вот, педагогика сотрудничества не есть абсолют для педагогической науки и практики. Она, я думаю, есть одно из возможных направлений, которые могут быть применены с целью гуманизации и демократизации педагогического процесса,

укрепления в нем духа взаимопонимания и доброты. Я пропагандирую эту педагогику, ибо верю в нее; пропагандирую потому, что хочу, чтобы поверили в нее как можно больше учителей, которые ищут пути гуманизации своей практики. Я убежден, что это пойдет на пользу обновлению школы.

А Вы, дорогой Коллега, имеете право поразмыслить, подумать, взвесить «за» и «против». Вы имеете самое большое и важное для себя право: выбирать!

В чем заключается формула педагогики сотрудничества? Идею педагогики сотрудничества я бы выразил в следующей формулировке (хотя не ручаюсь за ее полноту): **сделать ребенка нашим (взрослых — учителей, воспитателей, родителей) добровольным и заинтересованным соратником, сотрудником, единомышленником в своем же воспитании, образовании, обучении, становлении, сделать его равноправным участником педагогического процесса, заботливым и ответственным за этот процесс, за его результаты.** Идея как будто не сложная, даже знакомая, но не является ли она утопической? Ребенок — помощник воспитателя в своем же воспитании?! А сделается ли ребенок таким? Конечно, каждому учителю хочется, чтобы дети сами помогали ему в своем воспитании, но так не бывает. Дети, скорее всего, мешают учителю в этом деле — не слушаются, шалят, грубят, не выполняют задания, увлекаются другими делами. Такое пошло поколение в наше время: не хотят учиться, не любят книгу, не хотят воспитываться! А тут — сделать их добровольными помощниками и сотрудниками?! Сделать равноправными участниками педагогического процесса?! То есть как это — равноправными? Я учитель, я главная, ведущая фигура педагогического процесса. Как ребенок может стать равноправным со мной участником этого процесса? И вообще, испокон веков известно: если не заставишь ребенка, не накричишь на него, не напугаешь, не накажешь... Только ласками и добротой из него человека не сделаешь! Об этом гласит «мудрость» народной педагогики: «Воспитаи сына врагом себе, станет он другом тебе».

Вот примерно какими могут быть размышления некоторых учителей, ученых, методистов. Они испытали на себе многое, их так готовили, так переподготавливали, от них так требо-

вали, и, в конце концов, у них возникло стабильное отношение к тому, что уже есть. Многие могут сразу вспомнить некоторых своих учеников, от которых не было у них покоя, — хулиганов, дерзких, грубиянов. «Они не учатся, уроки пропускают... Значит, сотрудничать с ними? Какое там сотрудничество, скорее бери палку, а то жизнь их насовсем будет загублена! Школа шатается, потому что нет там дисциплины, нет требовательности, у учителей нет прав против своих учеников!» — вот что еще могут добавить эти учителя и ученые.

Другие же могут задать вовсе не наивный вопрос: а что тут нового, в этой идее сотрудничества? Каждый учитель так и должен работать!

Да, конечно, так и должен... У меня в жизни была одна-единственная такая учительница — Варо Вардиашвили. Она так и воспитывала своих учеников, и меня тоже. Не будь ее в моей жизни, в жизни многих моих товарищей, может быть, не было бы у нас сегодня прочных опор для нашей духовности. Она была для меня не авторитарным, а авторитетным учителем, любимым человеком.

Пожалуйста, Коллега, вспомните и Вы своих любимых учителей, без которых Вы бы потеряли невозполнимое! Сколько таких учителей приходит сейчас Вам на ум? Запишите, пожалуйста, их имена на этой линии.

Так вот, конечно, есть учителя, которые и сегодня работают, исходя из принципов гуманного отношения к школьникам, они любят и уважают их, являются для них близкими людьми. Гуманная педагогика, педагогика сотрудничества их не удивит. Но вот беда: сколько таких учителей вокруг нас, в Вашем педагогическом коллективе, в жизни наших школьников? Сколько же, в конце концов, их было в Вашей школьной жизни?

Педагогика сотрудничества не родилась на пустом месте. А если сказать точно, идея ее такая же старая, как сама педагогика. Идея гуманного подхода к ребенку прошла через сердца всех классиков педагогики. Чего только стоят педагогическое творчество и эксперименты Иоганна Генриха Песталоцци! Однако идея терпела поражение, а практика все более приобретала рафинированную форму авторитаризма и давления.

В чем же дело? В бесплодности самой идеи, ее абсурдности, неосуществимости? Было бы крайне ценно произвести исторический анализ этого явления. Тот факт, что идея гуманного подхода к ребенку, идея сотрудничества не стала нормой педагогической действительности, я бы объяснил с помощью понятия «момент истины». Любая идея может стать реальностью только в том случае, если она войдет в свой момент истины, то есть если в сложившихся конкретных исторических условиях она окажется способной помочь людям разрешить стоящие перед ними жизненно важные задачи. Педагогические эксперименты А.С. Макаренки и В.А. Сухомлинского были прорывами в демократическое будущее. Тогда их было трудно понять, сегодня же их опыт составляет суть гуманизации школы. Сейчас время другое: общество освобождается от авторитаризма, диктата, скованности мысли, стремится утвердить в жизни нормы демократии и гуманизма. Это есть те факторы, которые создают момент истины для осуществления гуманных педагогических направлений.

Учителя проявляют обоснованный интерес к педагогике сотрудничества. Почему? Потому что сам момент истины рождает этот интерес, его поощряет задача обновления школы, его воодушевляет расширение прав учителя на творчество.

В этом моменте истины идея сотрудничества, эта старая идея, становится новой, свежей, актуальной. Тем более что методическая, процессуальная сторона пока еще мало известна, тут непечатый край для новаторства и научного поиска.

Я же ставлю перед собой скромную задачу: по мере возможности объяснить осуществимость идеи гуманизма и сотрудничества в педагогическом процессе, а также, исходя из накопленного мною и моими коллегами экспериментального опыта в этом направлении, показать вариант процессуальности этой идеи.

Скажу заранее: гуманная педагогика может быть реализована лишь в том случае, если через соответствующие ей принципы будут переосмыслены все основные компоненты педагогического процесса: и урок, и методы, и программы, и учебники, и личность учителя, и классная комната, и коллективное творчество учителей. А самое главное во всем этом —

взаимоотношения учителя с ребенком, детьми, характер его общения с ним и с ними. Идея сотрудничества — это дух школы, и нужно, чтобы все в этой школе, в крайнем же случае все в этом классе, гармонировало с ее духом. Тогда педагогическая жизнь, жизнь детей и учителя заиграет по-другому.

6. «НАША ДУША НЕБЕСНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ» (у истоков Гуманной Педагогики)

Начну эту часть своих размышлений со слов, которыми собираюсь ее и закончить: я преклоняюсь перед классической педагогической мыслью и практикой, перед «Звездным небом», перед каждой яркой звездой на педагогическом небосклоне. Люблю общаться со звездами педагогики — они мудрые, пронизательные, неиссякаемые, общительные и доброжелательные. Они умеют вдохновлять и умеют делиться своими яркими лучами мудрости. Только для того, чтобы вызвать их к разговору с тобой, надо идти к ним с чистым сердцем и без чувства превосходства над ними, хотя бы без осознания того, что их нет уже в живых, а ты жив. Мысли и дела великих педагогов не умирают, но бывает, что это мы, живые, становимся глухими к их зову.

Как иной искатель от науки порой рассматривает звезды? Неудобно говорить, но не нахожу другого определения: всматривается он в небо не с восхищением от вечности живущих там идей, а с изумлением от того, как смогли эти звезды, в том глубоком прошлом, еще в то время, додуматься до той же самой истины, к чему пришел современный искатель.

Нет, я не осмелюсь никогда так взглянуть на классическое педагогическое наследие. И вообще не считаю это наследие достоянием прошлого и не буду обращаться к нему с той целью, чтобы удивляться самому и удивлять других способностями и пронизательностью великих мыслителей. И мучает меня совесть, когда приходится вычитывать в некоторых книжках довольно ходовые фразы: «Еще Сократ говорил...», «Еще Гогешвили сказал...» и т.д. Что значит «еще»? Я не вижу другого объяснения в данных контекстах рассуждений искателей от науки, кроме подчеркивания того, что, видите ли,

как давно была высказана эта мысль и как только она там могла возникнуть, и, если вы мне не верите, тогда поверьте хоть классику, который тоже мыслил так, как я, даже он, еще в то время, думал так, как я...

«Нет-нет! — скажет мне иной. — Вы не так толкуете наше отношение к прошлому наследию... Из него надо взять все ценное... «Еще» означает качество идей прошлого, их древность и потому важность для нашей нравственности...» Могут сказать и другое. Однако мне кажется, что нам еще надо научиться уважительно относиться к великанам педагогической мысли, ибо мы ставим их в неравное с нами положение: хотим этого или нет, смотрим на них свысока, хотя они составляют звездное небо и хотя они еще не прошлое, а будущее. Мы смотрим на них снисходительно и радуемся тому, что кто-то в прошлые времена трудился на славу, чтобы подтвердить и обеспечить наше величие.

С классиками педагогики можно общаться, спорить, можно опровергать или развивать их мысль, можно быть с ними на равных, но сделать из них младших научных сотрудников нашей «крупной» научной лаборатории неэтично и неправомечно. Нельзя смотреть на педагогическую классику с вершины времени, ибо она давно уже находится вне времени.

Вне времени находится и великий римлянин Марк Фабий Квинтилиан, который стоит у истоков гуманного педагогического мышления и такого же направления педагогической практики. Много ли времени отделяет нас от него, если жил он в 42—118 годах нашей эры? И в каком направлении нам надо идти, чтобы встретиться с ним: в направлении прошлого или будущего? То, что горит и светится, не может быть прошлым, тот, кто мыслит о вечном, тоже не может остаться в прошлом. И свет, и мысль есть будущее, и поэтому они есть надежда настоящего и оправдание прошлого.

Какой он человек — высокочтимый Учитель Марк Фабий Квинтилиан?

Он гуманной души мыслитель и уважающий ребенка практик.

У меня на столе лежат выписки из его работ. Еще и еще раз углубляюсь в их суть и все больше ощущаю духовную об-

щность с Учителем, который в течение 20 лет руководил созданной им и прославленной им же риторической школой.

С чего начинать, высокочтимый Учитель Квинтилиан, постижение Ваших идей? Может быть, с этого?

«Как только родится сын, отец должен с того же самого времени возложить на него самые лучшие надежды. Это сделает его более заботливым с самого начала».

Вам не нужны мои оценки, но если я все же скажу о том, что это есть гениальная мысль, значит, я стремлюсь сам разобраться в Вашей науке. Гениальность мысли, как мне представляется, следует видеть в силе ее реальности. Сила же Вашей мысли, Учитель, заключается в той открытой Вами зависимости, которая существует между *самыми лучшими надеждами*, возложенными отцом (добавлю, с Вашего позволения, Учитель, матерью тоже — в общем, родителями) на сына (и здесь добавлю, на дочь тоже, в общем — на ребенка), и *повышением заботливости родителей*.

Самые лучшие надежды ведут к повышению заботливости! Вот в чем я вижу простоту и гениальность Вашей мысли, высокочтимый Учитель!

Эту мысль я принимаю в качестве фундамента гуманной педагогики.

Надежда потому и есть надежда, что, в зависимости от того или иного стечения обстоятельств, она может сбыться или не сбыться. Но вот повышенная заботливость делает родителей не зрителями того, как сами по себе складываются обстоятельства, а участниками этого процесса, чтобы обстоятельства сложились благополучно для воспитания ребенка.

Самые лучшие надежды, возложенные на ребенка, рисуют воспитателю, учителю будущую жизнь ребенка, которая, по всей вероятности, должна превосходить своей многогранностью и новизной жизнь их самих. Повышенная же заботливость должна заставить их искать путь, чтобы самые лучшие надежды сбылись. Повышенная заботливость — что это такое? Не означает ли это такое положение в педагогическом процессе, когда ради самых лучших надежд (как в нашей педагогике повелось, целей воспитания) настоящая жизнь ребенка будет

приостановлена и вместо нее будет навязан ему мучительный, принудительный путь учения?

Жертвовать настоящей жизнью ради той, которая наступит, когда сбудутся лучшие надежды!

Разве не так обстояли дела, высокочтимый Учитель Квинтилиан, в римских, да и не только римских школах Вашего тогдашнего времени? В сегодняшней авторитарно-императивной школе тоже бытует такой педагогический процесс.

Однако Ваше учение противоречит такому пониманию заботливости о ребенке. Самые лучшие надежды исключают самое худшее понимание большой заботливости. И вообще, что это будет за заботливость, которая печется об еще не существующей жизни и жертвует ей реальную жизнь ребенка? Реальная жизнь и будущая жизнь! Наша авторитарно-императивная педагогика считает, что из реальной жизни ребенка ничего хорошего не получится, ее следует заменить, подчинить учению, которое только и может подвести ребенка к будущей «настоящей» жизни. Как будто эта жизнь не есть сумма жизней людей, а есть сумма их образованности, учености. Учителя нашим детям давно не говорят: «Дети, живите и еще раз живите на счастье всем нам», — а только внушают каждому забыть обо всем, пока он ребенок, и трижды закливают: «Учиться, учиться и еще раз учиться!» А если они не подчиняются этому «доброму» совету по своей доброй воле, то их заставят подчиняться. Во все эпохи, во всех общественных формациях силы принуждения становились изошренными, они совершенствовались, но не теряли свою истинную значимость. Вас, высокочтимый Учитель, конечно, возмущает авторитарная школа, авторитарный учитель.

Хотелось бы мне знать, как бы Вы оценили мысль о том, что именно развитие и постепенное обогащение настоящей жизни есть путь к будущей жизни, полной лучшими надеждами? Не от учения и воспитания — к вхождению в жизнь, а от самой жизни, пока пусть детской, слабой, — к большой жизни. А пусть учение в этой цепи жизней станет способом постепенного обогащения детской жизни, пусть оно станет самой жизнью.

Мне представляется, высокочтимый Учитель, что жизнь ребенка так же становится полной и входит в жизнь взрослых, как река, рожденная в горах, по пути набирает силы притоков и

дождем вливается в море или океан. Но я тут в одном ошибся: после того как река впадает в море, след ее скоро исчезает, и по морю тоже не видно, что оно хоть на капельку увеличилось. Жизнь же человека — особое дело: в жизни сообщества людей каждому отдельному человеку предписано оставлять свой след, а если исходить из самых лучших надежд, то след этот должен быть ярким и добрым. Надо воспитывать не ребенка, говорю я, а нужно воспитывать саму жизнь в ребенке — и замираю в тревожном ожидании того, как отнесутся к этой идее мои коллеги. Вы же, высокочтимый Учитель Квинтилиан, я уверен, отнесетесь к этой мысли доброжелательно, так как она не нарушает логику Вашего учения.

Опять о «большой заботливости». Допускает ли Ваша педагогическая совесть, чтобы в «большой заботливости» мыслились меры, которые принудят ребенка к учению? Тогда, по всей вероятности, такую педагогику не назовешь заботливой. И я радуюсь, когда узнаю о Вашей незыблемой позиции. «Не хочу, — пишете Вы, — чтобы ребенка принуждали к учению, не требую от него полного прилежания». Вы даете пример того, высокочтимый Учитель, как надо быть смелым в педагогике и верным своим идеям гуманизма. «Я не одобряю обычая подвергать детей телесному наказанию, хотя это почти всеми принято и не отвергается и Хризиппом». Вот в чем дело! Вы идете наперекор всем и всему, наперекор сильному авторитету философа Хризиппа; Вы восстаете против авторитарной педагогической мысли и против практики физического наказания детей, ибо считаете это низким и жестоким оскорблением для ребенка. На фоне Вашей позиции мне становится более понятным Ваше мудрое наставление: «Советую еще: всего более остерегитесь, чтобы ребенок не возненавидел учения, которое полюбить еще не имел времени, и чтобы, испытав однажды горечь, не страшился ее и в зрелом возрасте».

Вас, высокочтимый Учитель, мучает то обстоятельство, что ребенок может возненавидеть учение, которое ему следовало бы полюбить. Вы, разумеется, прекрасно понимаете, что от того, как ребенок относится к учению, зависит его успех в учении. Любишь учиться — познаешь больше, ненавидишь учиться — тебе не будет открыт храм мудрости. Повтори эту

мудрость авторитарным учителям — сразу навлечешь на себя ту же самую реакцию, которая, как я полагаю, не раз обрушивалась и на Вас. Авторитары не хотят верить, что ребенок может полюбить учение, что он может найти в нем удовлетворение. Это, считают они, редкое явление и исключение; но законом является то, считают они, что дети от природы такие — не хотят учиться, у них природная лень к учению.

Вас не возмущает, высокочтимый Учитель, такое противостояние? Как же нам доказать авторитарам, что дети рождены именно для того, чтобы познавать действительность и творить? Вы хотите уличить их: «Ведь мы несправедливо жалуемся, будто бы природа весьма немногим людям дала способность к наукам и будто бы большинство, по своему тупоумию, напрасно тратит труд и время», — и дальше пытаетесь убедить неверующих фактами. «Напротив, мы найдем немалое число людей восприимчивых и способных к учению». Но нам отвечают, что этого можно достичь только силой принуждения. Какие у нас аргументы, Учитель? Слабеет здесь наша гуманная педагогика. Авторитарная педагогика обоснована практикой, насчитывающей тысячелетия. В этом по сей день ее и сила, и слабость. Гуманная же педагогика обоснована в мыслях и умах мудрейших людей, вроде Вас, и мизерной практикой, и в этом тоже по сей день ее сила и ее слабость.

Что же делать учителям, которым следует выбирать тот или иной путь?

Им нужно поверить в силу гуманной педагогики, верно?

Им надо поверить в то, что восприимчивость и способность к учению заключается в природе человека.

Лично для меня, высокочтимый Учитель, в тысячу раз убедительнее звучат Ваши слова, которые я приведу ниже, чем тысячелетняя практика авторитарного воспитания. Вы пишете: «Как от природы дано птицам летать, коням бегать, диким зверям быть свирепыми, так нам достались в особенный удел разум и понятливость...» А мысль, которую Вы высказываете дальше, меня потрясает: «...это заставляет думать, что наша душа небесного происхождения».

Если бы Вы знали, высокочтимый Учитель Квинтилиан, с каким трудом мы продвигаемся к душе человека! В автори-

тарном педагогическом мышлении душа ребенка испарилась, в ней никто не нуждается, ею никто не занимается. Но другое дело память. Память поглотила душу, она поглотила самого ребенка, его личность. Обогащать память знаниями, которые выработало человечество, — вот на что направлены усилия учителей. А Вы, высокочтимый Учитель, на заре новой эры, которая началась с зарождения христианства, заложили основы нового педагогического мышления и заговорили о душе ребенка. «Настоящим очагом красноречия служит душа», — говорите Вы. Вы не смешиваете душу с памятью, хотя знаете, что «памятью дети одарены в самой высокой степени». Душа для Вас — особая сущность в человеке, и поэтому Вы призываете нас проявлять к ней большую заботливость и нежность. «Для нее нужно возбуждение, — рассуждаете Вы, — нужно, чтобы она наполнилась образами и сливалась, так сказать, с теми предметами, о которых говорим. И чем благороднее и возвышеннее душа, тем сильнее должны быть те двигатели, которые служат для ее возбуждения». То, что сказано дальше, высокочтимый Учитель, заслуживает того, чтобы написать это на знамени Гуманной Педагогике как вечную мудрость. Вот что дальше написано: *«Похвала возвышает душу, борьба увеличивает ее силы, и она всегда стремится к великому»*.

Каждая часть здесь имеет глубочайший смысл. Вот, скажем, эта: «борьба увеличивает силы души». Что же скрывается за ней? Вы в нее заложили целое учение о развитии ребенка. Вы дали нам ключ, чтобы мы смогли постичь наступательную сущность педагогики, смелость и благотворность педагогического процесса.

Надо опережать возраст — это есть основа Вашего учения об успехе ребенка. «Некоторые думают, — пишете Вы, — что не следует начинать учить детей раньше семилетнего возраста, так как, по их мнению, до этого времени ни способности, ни физические силы детей не позволяют еще заниматься учением». С такими «некоторыми», вроде Ваших Гезиодов и Эрасмофенов, лично мне тоже довелось встречаться и бороться. Это была нелегкая борьба. Эти «некоторые» мне и моим коллегам тоже твердили, что нельзя начинать учение детей раньше семилетнего возраста. Я приводил им, высокочтимый Учитель,

Ваши мысли, я говорил им, что Марк Фабий Квинтилиан вслед за философом Хризиппом советует нам не упускать из виду ни одного времени в жизни человека, даже ребенка от одного до трех лет следует наставлять всему хорошему. Вы не обижайтесь, высокочтимый Учитель, но такова уж сила авторитарной практики: она заслоняет мудрость Квинтилиана и всех классиков, если они будут выступать против того, что уже воздвигнуто практикой. Откуда взялось, что только практика есть мера истины? А мудрость, а мысль, а интуиция, а логика?..

Однако, извините, я хотел изложить Ваше учение о развитии, но увлекли меня наши Гезиоды и Эрастофены.

Возвращаюсь к Вашим рассуждениям. «И я знаю, — пишете Вы, — что во все это время, о котором здесь говорится, едва ли дети успевают столько, сколько могут успеть в один год после... Правда, в таком раннем возрасте он немногому научится, однако чему-нибудь все больше научится в тот год, когда ему следовало бы учиться и этому немногому. Таким образом, он год от года будет приобретать познания и достигнет желаемого успеха; и сколько времени выигрывается в детстве, столько сбережется для юношества. То же самое следует сказать и о последующих годах: *что нужно знать, тому нехорошо поздно учиться*» (подчеркнута мною, высокочтимый Учитель, изумительная мысль, суть содержания образования!).

После таких смелых высказываний Вы, по всей вероятности, ожидали, что Ваши противники не преминут наброситься на Вас и найти «противоречие» в Вашей концепции. «Как это так? — могли они воскликнуть угрожающе (это я по себе знаю, Учитель!). — Надо жалеть ребенка!.. Надо вести его от легкого к трудному, как подтвердила вековая практика!.. Что за педагогика такая, которая усложняет жизнь ребенку!» Такими Гезиодами и Эрастофенами полным-полна наша методическая служба, и до сих пор от них творческому поиску учителей свободного хода нет. Именно они усложняли жизнь детей тем, что силой принуждения заставляли их учиться, и тем самым глушили в них действительную жизнь. Как им объяснить, о какой сложности в учении идет речь? И вообще, хотят ли они понять, что без соответствующих трудностей дух не возбуждается, дух увеличивает свои силы в борьбе, а борьбы в учении без труд-

ностей не бывает! Но не всякая трудность здесь пригодится. Учителю следует находить меру трудностей. «Да и сам учитель, — говорите Вы, — который старается быть более полезным, чем блистать умом, не должен вдруг обременять слабые умы, но обязан соразмерять свои силы с умственными силами учащихся. Как небольшие и с узким горлом сосуды не могут принять много воды зараз, а наполняются постепенно, капля за каплей, так следует судить и о детских умах: что превосходит их понятия, то не пойдет в их ум, еще малоспособный к усвоению знаний».

Дам теперь себе волю, высокочтимый Учитель, выбрать для себя на память и для руководства несколько мыслей из Вашего великого сочинения «О воспитании оратора», но не из всех 12 книг, составляющих его, а только из первой книги. В первых же главах этой части сочинения я наталкиваюсь на целый фейерверк педагогических мудростей. Вот они (опять с моим курсивом):

— «*Благоразумный* наставник прежде всего должен узнать свойства ума и характера порученного ему ученика».

— «Прилежание зависит от *доброй* воли, на которую нельзя подействовать принуждением».

— «Дети *после отдыха* охотнее принимаются за учение».

— «Ум, которому свойственна *свобода*, становится бодрее».

— «Я не осуждаю также в детях *любовь к играм*; это служит проявлением их живости».

— «Во время игры всего *легче* распознавать характер детей; нет возраста, в котором бы так скоро перенималось хорошее и худшее; тогда-то и нужно заботиться об исправлении всего дурного, так как дети *притворяться еще не умеют и легко поддаются убеждениям*».

— «Надо *поощрять* ребенка то просьбами, то похвалами, доводить его до того, чтобы он радовался, когда что-нибудь выучит».

— «При заучивании уроков, при письме, при размышлении *не нужно присутствие учителя*; в таких случаях и учитель, и всякий посторонний человек может служить помехою».

Земной поклон Вам, высокочтимый Учитель Марк Фабий Квинтилиан, за то, что заложили основу гуманной педагогики

и гуманной педагогической практики. Хвала Вашему свечению мудрости!

7. О ДЕЛОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИГРАХ

В заключение первой встречи хочу продемонстрировать один из примеров авторитарно-императивного педагогического процесса. Сделаю это в форме деловой педагогической игры.

Что такое деловая педагогическая игра?

К сожалению, она редко применяется в работе с учителями и студентами и потому малоизвестна. Может быть, она недооценивается теми, кто готовит учителей, или же они не владеют методикой ее проведения. Дело в том, что тот, кто берется проводить с учителями и студентами деловые педагогические игры, должен владеть педагогическим мастерством, уметь импровизировать и перевоплощаться.

Деловая игра есть своеобразная форма наглядной демонстрации перед учителями и студентами тех или иных условных педагогических процессов как для анализа и самостоятельных выводов, так и с целью постижения ими процессуальной стороны теоретических положений, концепций. Не ручаюсь за то, что здесь я дал наиболее точное определение деловых педагогических игр. Я просто обобщаю свой опыт, который отражается в данном определении.

Конечно, деловая игра не может заменить действительную ситуацию. Однако она способна помочь учителю и студенту углубиться в понимание теоретических рассуждений, увидеть, так сказать, процессуальную, материализованную сторону теории. Деловая игра имеет, по моим наблюдениям, еще одно важное свойство: она способна убедить учителя, расположить его в пользу или против того или иного теоретического положения. На курсах переподготовки учителя часто выражают неудовлетворенность, которую можно назвать так: «покажи, как это делается». Учителю и студенту очень хочется видеть, как конкретно может быть реализована педагогическая идея, несущая в себе новизну, меняющую привычную практику.

Были случаи, когда учителя мне говорили: вы это красиво излагаете, но как это на практике делать, возможно ли такое,

доступна ли такая практика нам, обычным учителям, а вы сами можете нам это показать?

И я чувствовал: для полной уверенности им хотелось еще узнать, увидеть — как именно я сам, глашатай гуманной педагогики, осуществляю принципы на практике, знаю ли я, какая у учителя тяжелая работа, могу ли я, «теоретик», быть еще и учителем. Может быть, изза своей учености я так оторвался от действительной жизни, что навязываю им неосуществимую идею, усложняю им жизнь и облегчаю свою; мол, я свое сделал, исследовал, а вам предписано осуществлять.

Кстати, в подготовке и переподготовке учителей тоже господствуют авторитаризм и императивность. Завелись профессора и методисты, которые учат учителей, как лучше работать, а сами не имеют ни в прошлом, ни в настоящем своих педагогических клиник, своей творческой практики. Отсюда и идут нигилизм и недоверие у учителей к педагогической науке.

«Можете ли вы показать нам, как?..»

Кто приглашал меня в свой класс провести урок, и при возможности я принимал приглашение. Кто просил разрешения приехать в Тбилиси и послушать мои уроки, уроки моих коллег — учителей 1-й экспериментальной школы. Однако такие возможности были не у всех и не всегда. Так возникли в моей практике работы с учителями и студентами деловые педагогические игры. Я убедился в их огромной пользе при подготовке будущих учителей, при работе с учителями над повышением их педагогического мастерства.

В моей практике сложились деловые игры двух типов: отражающие авторитарно-императивную направленность педагогического процесса и отражающие личностно-гуманный подход к ребенку в педагогическом процессе. В качестве конкретных форм деловых педагогических игр я применял: ход урока или купюры из уроков, имитацию разных воспитательных ситуаций на уроке и вне урока, демонстрацию применения отдельных приемов и методов, ситуации общения взрослого с ребенком, процесс подготовки учителем заданий на доске и размышления вслух с их комментариями и др.

Деловая игра сопровождалась импровизациями. К импровизациям педагогических ситуаций, к педагогическим импро-

визациям я прибегал каждый раз, как только чувствовал, что та или иная теоретическая мысль требует процессуальной наглядности, так как словесное описание не создавало у учителей (и студентов) полной картины действительности.

А теперь представьте следующее. На сцене организовывается «классная комната»: стоят столы и стулья для 26–32 «учеников». «Висит» несколько досок. Имеются цветные мелки. Стоит стол для учителя. На нем — колокольчик и разные принадлежности для работы.

Цикл моих размышлений вслух о гуманной педагогике, о сотрудничестве в педагогическом процессе (цикл этот излагается в данной книге) длился обычно 3–6 дней. Он проводился для одной и той же группы учителей и студентов. На сцену в качестве моих «учеников-младшешкольников» я приглашал желающих из зала. С удовольствием хочу отметить, как охотно принимали учителя это приглашение. Им предъявляли условия: играть роль ученика в течение всех дней встречи, исполнять роль со всей серьезностью, то есть попытаться изобразить себя младшешкольником, принимать мои задания. Они имели право придумывать неожиданные для меня (без предупреждения) ситуации из школьной жизни, чтобы понаблюдать, с каким педагогическим акцентом я буду проявлять в них себя.

Встречи обычно длились четыре-пять астрономических часов в день. До начала встречи зал заполнялся под звучание (в ползвук) песен в исполнении Марка Бернеса — «Здравствуйте, дети!» и «Я люблю тебя, жизнь!». Эти же песни звучали и во время перерыва, и после завершения встречи учителя расходились под звучание тех же песен. Песни эти создавали мажорно-оптимистическое настроение, усиливали у слушателей доброе начало души и сердца.

Ниже даю описание деловой игры.

Прошу Вас, уважаемый Учитель, призвать свое воображение и представить себе действительную ситуацию, которая может быть разыграна на уроке. Это есть урок типа авторитарно-императивного педагогического процесса. Здесь я даю только запись слов учителя: его вопросов, заданий, замечаний и т.д. Вам будет нетрудно разгадать, какие могли быть ответы и реакция учеников, как они могли вести себя на уроке.

ДЕЛОВАЯ ИГРА

УРОК ИЗ АВТОРИТАРНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Урок в III классе. Грамматика, чтение, развитие речи.

Голос учителя: звучит требовательно, властно, порой снисходительно, порой проскальзывают недовольство, угроза.

Лицо: сосредоточенное, без улыбки, порой грозящее (микрой), порой же (редко) добродушное.

Движения: стоит у своего стола, ходит перед классом, сосредоточенно смотрит в свои конспекты, внимательно, с предубеждением оглядывает детей, подходит ближе к доске, правой рукой показывает, кому отвечать на вопрос, кому выйти к доске, проходит между рядами и проверяет тетради для домашних заданий.

- Здравствуйте, ребята...
- Садитесь...
- Достаньте учебники и тетради для домашних заданий...
- Все выполнили домашнее задание?
- Отлично. Сейчас проверим, кто как выполнил.
- Дато, начнем с тебя.
- Читай первое упражнение...
- У всех так?
- Садись. Лия, второе упражнение...
- У тебя тоже так?
- У тебя не так? Почему?
- Исправь немедленно... Как тебе не стыдно такую ошибку допускать!
- Нана, третье упражнение...
- Правильно, молодец...
- Нугзар, четвертое...
- Чего ты молчишь?
- Ты задание не выполнил?
- Почему?
- Не знаю, что с тобой делать... Это уже в который раз...

— Как не понял? Сколько раз я объяснял это правило.
Правда, дети?

— Останешься после уроков, надо поговорить с тобой...

— Серго, читай...

— Что, ты тоже не сделал домашнее задание?!

— Как это не успел?! Не осталось времени после игры, так?..

— Ты отцу вчера уроки не сдавал?..

— Хорошо, я позвоню ему сегодня...

— Магда, четвертое...

— Так. Молодец...

— Андро, выходи... Бери мел и пиши на доске... Пишите все тоже... Пишите все...

— «Как только стемнело... стем-не-ло, в нашем са-ду запел соловей...»

— Ты почему не пишешь? Нет ручки? Опять без ручки пришел?

— Ребята, у кого лишняя ручка, дайте этому бедолаге...

— Пишите дальше: «...тот же самый соловей, которым я любовал-ся в прош-лый раз...»

— Успели записать?

— Проверьте...

— Подчеркните в предложении имена существительные прямой линией...

— А ты на доске... Найди имена существительные и подчеркни...

— Объясни, почему ты подчеркнул эти слова...

— Кто поправит?

— Понял? Повтори...

— А теперь подчеркните местоимения... двумя линиями...

— Что ты делаешь?! «Прошлый» разве местоимение?

— Что такое местоимение?

— Кто подскажет?

— Объясни ему, чтобы тот наконец понял, что такое местоимение...

— Ясно теперь?

— Повтори...

— Повтори еще...

- Так... Подчеркни глаголы волнистой линией...
 - На какой вопрос отвечает глагол?
 - Слава Богу, хоть это знаешь правильно...
 - Положи мел... Какое было задано стихотворение?
 - Выучил?
 - Ну скажи...
 - Почему так без эмоции читаешь?..
 - Здесь есть образ — «лазурное небо»... Как по-другому можно передать смысл этого образа?
 - Еще?
 - А вы не подсказывайте, пусть сам...
 - Какие мысли будит в тебе это стихотворение?..
 - Ага... Еще?..
 - Мы же вчера говорили, какие может возбудить мысли и образы это стихотворение?
 - Кто напомним Андро?..
 - Понял?
 - Прошлый раз ты не знал рассказ, какой?
 - Не мог тогда пересказать. Сейчас можешь?
 - Нет?
 - С таким старанием далеко не пойдешь...
 - Дай дневник... Три, хотя отметка натянутая...
 - Садись...
 - Магда, выходи...
 - Бери мел... Пиши... Вы тоже пишете...
- Учитель таким же способом проверяет еще трех учеников.
- Раскройте учебники на (такой-то) странице...
 - Быстро, быстро...
 - Это рассказ о двух братьях...
 - Русико, начинай, а вы следите за текстом...
 - Стой... Как сказать по-другому — «затаив дыхание»?
 - Ага... Читай дальше, Зураб!..
 - Стой... Кто мне скажет по-другому — «души не чаял»?
 - Нет...
 - Нет...
 - Правильно...
 - Марика, читай дальше...
 - Что с тобой, Марика? Не задерживай...

- Ты не следила за чтением?.. За чем же ты следила?!
- Дато, покажи ей, откуда продолжать...
- Дочитывают рассказ в таком же порядке.
- Понравился вам рассказ?
- Как братья относились друг к другу?
- Что для себя говорил один брат?
- И как он поступил?..
- Что говорил другой?
- И как он поступил?
- Как жилось двум братьям?..
- Какой вывод можно сделать из этого рассказа?
- Правильно. Братья должны любить друг друга, заботиться друг о друге...
- Не вспоминается ли вам какая-нибудь пословица о братстве?..
- О щедрости?..
- О дружбе?..
- Задание на завтра: уметь своими словами пересказать содержание этого рассказа.
- Поняли?
- А теперь раскройте тетради.
- Тамрико, выходи к доске...
- Пишите все...
- Учитель диктует сложноподчиненное предложение.
- В этом предложении, оно называется сложноподчиненным, есть два предложения. Одно — главное, а другое — подчиненное.
- Какое, по-вашему, главное предложение?
- Георгий...
- Молодец...
- А какое подчиненное?
- Магда...
- Правильно.
- Запомните: в сложноподчиненном предложении главное и подчиненное предложения отделяются друг от друга запятой.
- После какого слова в этом предложении нужно поставить запятую?

- Георгий...
- Правильно... Поставь, Тамрико, запятую...
- Откройте опять учебники, где наш рассказ о братьях...
- Найдите в тексте сложноподчиненные предложения...
- Ника...
- Разве это сложноподчиненное?
- Кто ему объяснит, какое он прочел предложение?
- Серго...
- Понял ты, Ника, свою ошибку?
- Ищи сложноподчиненное предложение...
- Лили...
- Правильно...
- Подождите, подождите... Чего вдруг так развеселились?
- Звонок для меня звенит, а не для вас, ясно?
- Запишите домашнее задание: выполнить из учебника упражнения (номера такие-то).
- Встаньте!.. Выйдите из класса!..
- Спокойно, спокойно, на что это похоже?
- А ты подойди ко мне...

ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ*

Если 15-летний подросток в результате авторитарного воспитания научился воспринимать спокойную речь, есть ли у меня надежда его перевоспитать?

Вы ставите передо мной задачу, условия которой мне неизвестны, думаю, они не вполне известны и вам. В вашей памяти, надо полагать, хранятся конкретные ситуации, когда вы пытались повлиять на известного вам подростка добрым словом, однако это не увенчалось успехом. Разрешите мне объяснить сложность вашего вопроса. Чтобы дать более или

* Во время встреч с учителями и студентами я получил около двух тысяч вопросов в письменной форме и еще больше — в устной. Многие из них по своей сути повторяли друг друга. Здесь и в последующих частях книги я привожу те вопросы, которые помогают мне более четко определить свои позиции, дополнить, углубить, расширить, поправить, пояснить некоторые мысли, положения, которые были уже высказаны во время размышлений.

менее полезный совет, мне как педагогу надо знать, чем вызвано то обстоятельство, что ваш 15-летний подросток не может воспринимать, как вы говорите, спокойную речь. Есть это результат авторитарного воспитания, грубости и недоверия со стороны взрослых в семье, возрастных особенностей, влияния окружения сверстников, среди которых он оказался, или даже стечения разных условий и т.д.? Надо еще уяснить себе, какие предупреждения, желания, претензии, требования предъявляются подростку и в каких ситуациях, что это за спокойная речь, о которой вы говорите, какое отношение несет она подростку от вас, насколько вы сами есть для него авторитет, уважаемый, любимый человек, что предшествовало ситуациям конфликта и т.д. и т.п. В общем, задача не такая уж легкая, и дать однозначное ее решение без такой диагностики я затрудняюсь. Однако это не означает, что она нерешаема. Профессиональный воспитатель никогда не должен терять надежду, что добьется успеха в перевоспитании ребенка, подростка, сможет помочь ему вернуться к своей истинной природе. При квалифицированном изучении причин отклонения в воспитании, проявления подростком грубости можно будет создать условия, которые повлияют на него положительно; однако чувство самообладания и уважения личности подростка не должно покидать взрослого, пытающегося помочь подростку.

Так как школа слепок общества, то может ли она стать гуманной, если общество негуманно?

Конечно, может, она и обязана быть гуманной. Но давайте чуть углубимся — и различим две вещи. Во-первых, общество, то есть наше нынешнее общество, в котором мы с вами живем и членами которого являемся, действительно страдает от острого дефицита гуманности, гуманного духа. Чем это вызвано? Тем, что мы очень долгое время, за которое успели смениться два-три поколения людей, жили под давлением авторитарно-унитарного, диктаторского государства и идеологии. Беда усугубляется тем, что мы принимали и оправдывали довлеющую над нами государственную систему, обманывая себя тем, что партия и государство олицетворяют чаяния народа, мы строим счастливое будущее и надо терпеть сегодняшнее, которое тоже

хорошее, ради светлого будущего. Общество в целом, за исключением его трезвой части, отдавалось этим иллюзиям. Это притупило нашу личностную самобытность. Прибавьте к этому и характер нашего воспитания в огосударственных школах и воспитательных учреждениях — он был (и остается в силу консерватизма и инерции по сей день) авторитарным и односторонним в своем содержании. Вот и воспитывалось поколение за поколением не в духе гуманизма, а в духе слепой веры в тех, которые стояли у власти идеологии и государства. Отсюда, таким образом, дефицит гуманизма в нашем обществе (есть и другие причины, породившие такое состояние общества). Во-вторых, хотя общество сложилось с дефицитом гуманности, или, как Вы говорите, оно негуманное, но это вовсе не означает, что общество не осознает и не переживает острую нужду гуманизироваться, не хочет вылечиться и освободиться от грубости и насилия.

Общество хочет, оно жаждет, чтобы возродились и развились милосердие, взаимопонимание, уважение и защита личности, законность и правопорядок. Но в этих наших стремлениях есть один порочный недостаток, который привит нам недалеким и длительным прошлым: мы ждем, когда же кто-то установит нам в обществе гуманизм, вселит в него дух гуманности. Мы ждем силу, опять-таки авторитарную, государственную, чтобы та наконец сделала все вокруг нас гуманным и добрым, и возмущаемся, что она так запаздывает, а на каждом шагу все больше встречаешь грубости, хамства, вымогательства, бессердечия, духовной опустошенности. Если мы так и останемся пассивными, общество не вылечится, оно еще больше огрубеет.

Как же нам быть? Мы с вами учителя, нас несколько миллионов, и почти половина общества — его молодое поколение — находится под нашим воспитательным влиянием. Нам по долгу профессии предписано очеловечивать среду тем, что, с одной стороны, самим придерживаться в обществе норм гуманных взаимоотношений и, с другой, воспитывать наших учеников в духе гуманности и доброты. Какая будет школа — гуманная или авторитарная, зависит от нас самих, от учителей, воспитателей. Ибо мы — Учителя — ведущая часть общества! Школа не красивое здание, **она — это мы, наш с вами образ жизни с детьми в этом здании.** И хотя общество негуманно, но раз оно

это сознает и хочет вылечиться, то оно только поддержит гуманизацию школы, ее освобождение от диктаторских амбиций. Я не только высказываю здесь точку зрения, но и опираюсь на реальность создания кое-где очагов гуманизированных школ, гуманно настроенных педагогических коллективов. Заключаю: общество становится на трудный, мучительный путь гуманизации. Наша задача: вести и ускорить этот процесс.

Допускаете ли Вы слияние авторитарного и гуманного воспитания, обучения?

Нет, такого слияния не допускаю. Не могу вообразить себе, как я могу быть одновременно и авторитарным, и гуманным учителем. Допускаю другое: целостность авторитета и гуманности учителя. Конечно, можно взять некий набор педагогических приемов, свойственных гуманному педагогическому процессу, и применять их с учениками в стиле авторитаризма. Это не будет означать, что так авторитарный педагогический процесс гуманизируется. Или же наоборот: использовать системы приемов и методов, выработанные авторитарным педагогическим процессом, в гуманном педагогическом процессе. Что это может вызвать: разумное уравнивание авторитаризма и гуманизма? Педагогический процесс может быть пронизан или духом гуманизма, или духом авторитаризма, золотой середины между этими подходами нет. Да и зачем нам искать такую неразумную «разумность»? Какая будет польза от «золотой середины» между уважением и неуважением личности ребенка?

Как Вы относитесь к формуле «Добро должно быть с кулаками»?

Добро должно уметь защищать себя, защищать каждого, на кого нападает зло. Добро должно уметь бороться со злом. Добро должно быть более сильным, чем зло. Таким образом, в обществе, в котором зло может погубить добро, мы обязаны воспитывать добро с сильными кулаками. Говоря прямым текстом, доброта души человека должна быть защищена сильным, пронизательным умом и физической силой. Люди должны уметь защищать себя, беречь друг друга, объединенными усилиями бороться против зла. Вся жизнь человеческая есть борь-

ба между добром и злом, и наша воспитательная забота в том, чтобы воспитанное нами поколение победило зло. Эта позиция не противоречит сущности гуманного воспитания. Если кому-то показалось, что гуманное воспитание несет в себе «противление злу», — это ошибка.

Как Вы считаете: педагогика — интуиция, искусство или все же наука?

Образовательная действительность, которую слагает практика тысяч и сотни тысяч учителей, воспитателей, родителей, есть по сути своей плод субъективных взглядов и побуждений ее участников — творцов. Все нормативные предписания и указания, все методические установки и т.п. научные рекомендации воплощаются в действительность через субъективное их восприятие теми, которым они предназначены. Бывают учителя творческие. Какое они создают вокруг себя образовательное поле? Бывают учителя авторитарные, гуманные, «сухие», «добрые» и т.д. Какие они создают вокруг себя образовательные поля? Одних учителей ученики любят, уважают, стремятся к ним (таких учителей, к сожалению, мало). Других — не любят, потому им трудно учиться у них (а таких учителей, увы, много). От чего это зависит? Если мы имели бы дело с наукой, которая до предельной точности исследует объективную действительность и выдает формулу объективной закономерности, то все учителя и воспитатели, независимо от своих устремлений, взглядов, характера, должны были бы воспроизвести одинаковую практику с одинаковым результатом. Однако всем ясно, что наука тут играет вовсе не ведущую роль, а все зависит, в первую очередь, от личности учителя. Таким образом, я утверждаю, что говорить о педагогике как о науке можно крайне условно, ибо она исследует не характер устремлений, побуждений учителя, не саму личность учителя, в котором зарождается будущая образовательная действительность, а эту действительность, которую нельзя назвать объективной, она суть субъективная.

В своих утверждениях я опираюсь на мысль К.Д. Ушинского, который упорно твердит, что педагогика не есть наука, она есть искусство самое высокое, которое только знает человечество. Она может действовать только в формализованных

процессах, где личность учителя теряет значимость. Но и там в качестве «научного» выступает не закон объективного, а массовой практикой или экспериментом подкрепленное тоже субъективное начало. Оно принимает форму так называемой системы, программы, учебника, рекомендаций и т.п. Если внимательно их проанализировать, мы обязательно обнаружим: с одной стороны, субъективный подход талантливого учителя и ученого (нередко психолога или философа), с другой же, привлечение научных знаний из других наук, и в силу этого педагогическим закономерностям тоже предписывается объективная научность. В общем, будем оптимистами и восполнимся надеждой, что наука в педагогике действительно когда-либо восторжествует.

Но у меня есть еще и другое мнение в понимании педагогики. Человеческое сообщество в своем историческом развитии выработало разные формы, разные культуры сознания. Первая и самая высокая форма планетарного сознания, от которой исходят многие другие формы, есть религиозное сознание. Религиозное чувство присутствует в человеке от рождения, так же, как, скажем, языковое чувство. В дальнейшем это чувство в каждом отдельном человеке, в силу направленности воспитания, или развивается, или притупляется. Но из поколения в поколение, из тысячелетия в тысячелетие человечество строит свой быт на основе разных ветвей и проявлений религиозного сознания. После религиозного вторичной высшей формой сознания является педагогическое сознание. Оно детище религиозного и по сути своей служит той же цели. Педагогическое сознание находит свой первоисточник в материнском чувстве, отцовском чувстве. Родительское чувство тоже есть прирожденное качество. Мы должны знать, что чувство, которое записано в человеке изначально, как его природа, несет в себе, рискну сказать, вселенскую мудрость, вселенские знания. Вот почему некая мама, не имея никаких «официальных» знаний о законах воспитания, воспитывает прекрасных детей. Некий учитель, не владея всей психолого-педагогической литературой, считается учителем от Бога. Педагогика, таким образом, есть общечеловеческая культура мышления, есть высшая, после религиозной, форма планетарного сознания. О чем может говорить тот факт, что почти все классические педагогические учения (Квинтилиан, Коменский,

Песталоцци, Ушинский...) строятся на религиозных учениях и считаются именно учениями, а не наукой.

Такое понимание педагогики в моем представлении ставит ее выше всех наук, делает ее мерой всех наук, мерой самой жизни. Все науки — «служанки» педагогики. Если та или иная наука не ведет человечество к высшим духовно-нравственным идеалам, если та или иная наука унижает людей, ведет поколение к деградации, то надо упразднить такую науку. Вывод: **педагогика есть высшая форма планетарного сознания (общечеловеческая культура сознания), и потому она есть мера всех наук, мера жизни; педагогика есть личностное состояние учителя (воспитателя), потому связана с интуицией и искусством исполнения; педагогическая действительность есть утвержденная субъективная воля учителя и учительских масс (учительских поколений) и потому ее научное описание возможно лишь через раскрытие субъективной воли учителя-творца.**

Можно ли считать классическую педагогику универсальной?

Разрешите мне выделить вначале один такой аспект: из кого и из чего состоит классическое наследие, классическая педагогика. Мы не избалованы классиками педагогики. Их мало. Я не очень ошибусь, если перечислю только следующие имена: Марк Фабий Квинтилиан, Ян Амос Коменский, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Иоганн Генрих Песталоцци, Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег, Константин Дмитриевич Ушинский, Яков Семенович Гогобашвили, Антон Семенович Макаренко, Януш Корчак, Василий Александрович Сухомлинский. Люди эти своими учениями и в большинстве случаев своей практической педагогической деятельностью создавали стержень классического педагогического мышления. Можно назвать также имена известных людей, которые внесли большой вклад в классическое педагогическое наследие, обогатили его новыми идеями и опытом но от стержня его не отходили. Среди таких — Витторино да Фельтре, Франсуа Рабле, Томас Мор, Иоганн Фридрих Герbart, Роберт Оуэн, Николай Иванович Пирогов, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Жан Пиаже, Лев Семенович Выготский, Дмитрий Николаевич Узнадзе...

А теперь об универсальности классической педагогики. Нельзя однозначно утверждать, что классическая педагогика содержит в себе только неопровержимые истины. Лучше сказать так: она многогранна, многовариантна, многообразна, в зачаточном или развитом состоянии охватывает множество идей; настоящее и будущее не раз воспользуются этим вкладом, будут находить в нем много нового. Классическая педагогика есть зов из Будущего. И несмотря на эпохальные и пространственные расстояния между отдельными классиками, классическая педагогика имеет универсальный стержень. Вы, надеюсь, догадываетесь, что я имею в виду. Этот универсальный стержень есть гуманизм классической педагогики, гуманизм подхода к ребенку в педагогическом процессе. И я полагаю, что именно идеи гуманизма делают классическую педагогику вечной.

Считаете ли Вы, что гуманное отношение к ребенку является главенствующей идеей воспитания?

Я только то и делаю, чтобы доказать вам, насколько важно воспитывать детей в духе гуманности, гуманными средствами, в гуманном педагогическом процессе. Воспитание ребенка — это не тот случай, когда цель оправдывает средства. Цель в педагогическом процессе достигается только соответствующими средствами. Гуманная цель требует гуманного подхода к ребенку. Цель в воспитании не есть конечный результат, она достигается постепенно, она растянута по всей протяженности педагогического процесса, она растворяется не только в содержании, но и в методах воспитания. Авторитарный педагогический процесс не в состоянии достичь гуманной цели воспитания свободной личности, ибо всеми своими средствами в течение длительного времени, измеряемого годами, он лишает ребенка возможности присваивать человеческую культуру в условиях проявления своей истинной природы. Думаю, содержание последующих встреч углубит ответ на заданный мне вопрос.

Как бы Вы ответили на такой вопрос ребенка: «Что мне делать, если я постоянно думаю о том, что все равно умру, что будет война и все умрут?»

Может быть, сделаем так: я сам составлю задачу по этому вопросу и попытаюсь ее решить. Согласны? Тогда я из тыся-

чи возможных ситуаций выбираю следующую: третий класс; я уже несколько раз заметил, что Кока часто отключается на уроках, лицо у него становится озабоченным. Я знаю — мальчик впечатлительный, легкоранимый, в какой-то степени замкнутый. И чувствую, что на этот раз с ним что-то случилось. Во время перемены я зову его к себе, чтобы поговорить. Исходя из опыта нашей жизни в классе, он должен отнестись ко мне с доверием. Я еще не знаю, что мне скажет Кока, о чем будет наш разговор. Вот условия задачи, которая требует педагогического решения. Что мною будет руководить при разговоре с мальчиком? То, что имею дело с взрослеющей личностью ребенка. А теперь представьте, как Кока и я стоим у окна, там аквариум с золотыми рыбками. Дети уже вышли из класса в коридор.

Я: Кока, ты чем-то озабочен, тебя что-нибудь мучает?

Кока: Откуда вы знаете?

Я: Я же вижу, как ты иной раз задумываешься... Не могу ли я тебе помочь?

Кока: Не знаю...

Я: А ты будь откровенен, пожалуйста.

Кока: Что мне делать, если я постоянно думаю о том, что все равно умру, что будет война и все помрут?

Я: Слушай, Кока, откуда у тебя такие великие мысли?!

Кока: Не знаю... Почему они великие?

Я: Потому, что это есть забота всего человечества... Такие мысли мучили меня тоже...

Кока: Вы тоже думали об этом?

Я: Конечно, и когда был в твоём возрасте, наверное, тоже в третьем классе... Умру, умру!.. Я тогда дедушке признался. Можешь догадаться, что он мне сказал?

Кока: Что он сказал вам?

Я: Он мне сказал так: «Сынок, вот мой совет тебе: думай не о том, что умрешь, не пугай себя, а думай о том, как жить, какие делать людям дела, чтобы умереть достойно...» А сам так и умер, достойно, все село его оплакивало, так его любили. Он людям дома строил. С тех пор я думаю не о смерти, а о том, как достойно жить, чтобы людям и ученикам от меня польза была. Не смерти надо бояться, а пусто прожитой жизни. Ты не согласен?

Кока: Да. Но я видел фильм о том, как люди начали войну и вся планета погибла. Страшный фильм.

Я: Значит, нам с тобой, со всеми ребятами вместе надо думать о том, как нам уберечь жизнь от смерти. Ведь каждый из нас может что-то сделать, чтобы люди не погубили себя и жизнь на Земле...

Кока: Мне сестра сказала, что есть жизнь после смерти.

Я: Может быть, я тоже знаю об этом. Но в ту жизнь нужно тоже достойно входить... А земную жизнь надо беречь... Ты понимаешь, Кока, какую хорошую идею сейчас ты мне подаешь?

Кока: Какую?

Я: Как ты думаешь, если вместо математики сейчас в классе поговорим обо всем этом, как нам уберечь жизнь от гибели, как нам жить, чтобы достойно умереть, ребята согласятся?

Кока: Думаю, согласятся.

Я: Ты ведь тоже выскажешься?

Кока: Да...

Я: У нас еще есть время до звонка, пойди, скажи всем, что мы задумали...

Тем временем на доске я напишу следующее: «Ребята! Давайте поговорим о том, как нам уберечь жизнь на Земле, как нам жить, чтобы достойно умереть».

Вот, примерно, мое решение задачи. Есть ли это единственно правильное решение? В том, что о жизни и смерти можно и нужно говорить с младшими школьниками, у меня сомнений нет.

Вы против методической службы и централизованного управления народным образованием?

Я против такой методической службы, которая централизует и регламентирует жизнь школы, творчество учителя, которая больше контролирует и меньше помогает, больше пугает и меньше поощряет. Я уже сказал, что в методическую службу включаю и управленческую систему, то есть комитеты и министерства по образованию и подчиненную им многозвенную иерархическую цепь. В них сосредоточена власть над школой и учителем. Власть эта обеспечивается их безграничными правами и инспекторским контролем того, как выполняют

приказы те, кому они были предназначены. А теперь давайте заглянем в любое министерство образования, в любой комитет по образованию. Кто там сидит, помимо министров, председателей, их заместителей? Сидят начальники, то главные, то менее главные, но начальники. В этом кабинете сидит начальник главного управления школами, в том — начальник управления дошкольными учреждениями, там — начальник отдела интернатов и детских домов, дальше по коридору — начальник управления учебниками, еще дальше — начальник главной инспекции... Начальники и подчиненная им служба. Начальники должны начальствовать и управлять, издавать приказы, запрещать и разрешать. К начальникам ходят для того, чтобы найти справедливость, защиту, попросить о чем-то. Надо к ним ходить с опаской, говорить с оглядкой. Как начальник встретит тебя? Ну, конечно, никоим образом не как равноправного, а как просителя. Ты у начальника проситель. Он тебе не радуется, и ты тоже был бы доволен, если бы не было причины ходить к нему. Часто ли бывали у вас случаи, когда вам очень хотелось пойти к начальнику, к большому или маленькому, и рассказать ему о своей новой идее, об удачно проведенном уроке? Были ли у вас случаи, когда вы, обиженные тем, что вот уже года два к вам на уроки не заглядывает уважаемый вами инспектор, писали ему рассерженное письмо с упреками: «Почему, дорогой друг, забыли вы обо мне, приходите поскорее на мои уроки, как я нуждаюсь в ваших мудрых оценках и советах». В общем, я против такой методической службы и против таких программ, учебников, методических руководств, которые закрепляют авторитаризм в педагогическом процессе, не способствуют гуманизации этого процесса, раскрепощению творчества учителя. Нужны ли министерства с целой иерархией исполнительской и контролирующей службы? Нет, не нужны. В таком виде они вредны для демократизации образования. Нужны, по моему глубокому убеждению, научно-координационные центры, пусть называются они министерствами, комитетами, только в них должна быть сосредоточена не всемогущая власть, а координационная и попечительская функции. Попечителями назывались раньше руководители просвещения. Думаю, была бы польза от того, если в новых министерствах образования места

начальников заняли бы попечители: попечитель, скажем, материального и социального стимулирования учителей, попечитель по обеспечению содержательной жизни детей в школах, попечитель по обеспечению учителей новыми методами, попечитель по строительству добротных и нестандартных школьных зданий и т.д. и т.п. Была бы вам охота ходить в такие научно-координационные центры, попечительские министерства? Войдешь к главному попечителю по материальному или методическому обеспечению, а он, увидев вас, вскакивает, бежит навстречу, докладывает... В общем, я уже вторгаюсь в область фантазии... А может, в реальности — в недалекое будущее?..

Как Вы относитесь к религии? Может быть, не надо было отделять школу от церкви? Скажите, Вы верующий?

Вы задаете вопросы, которые требуют от меня предельной откровенности. Буду говорить то, что думаю, ибо сам давно стараюсь разобраться в этих вопросах. Мне представляется, что школа, кроме других бед, страдает от душевной и духовной нищеты. Мы печемся о компьютерах, о современных знаниях, о благоустроенных школах (хотя ни того, ни другого, ни третьего не достигли) и упускаем самое главное — душу ребенка и его духовную жизнь. Школа упускает из-под своего благотворного влияния душу ребенка, наивно полагая, что она не требует забот, не нуждается в опорах, ее просто нет, и школа всецело поглощена знаниями, тоже наивно полагая, что они способны сформироваться в ребенке в виде его духовного мира. Душа и духовный мир есть особые состояния, особые уровни внутренней жизни ребенка, подростка, взрослого человека. Душа в человеке такая же реальность, как сам человек, его внешний облик. Ребенок рождается с душой, и, чтобы она осталась в нем всю жизнь, нужны опоры. Опорой же души может быть только вера. Вера уравнивает внутренний мир человека, его отношения с внешним миром. Вера приносит душе успокоение, рождает в ней волю и силы. Духовный мир же нуждается в добрых образах, мыслях, идеалах. Общаясь с ними, побуждаясь ими, человек лепит себя, так сказать, произвольно, строит сам свои возможные поступки, совершенствует свой характер. Как же нам быть с духовным миром ребенка — тоже считать его

абстракцией и выдумкой или полагать, что он не нуждается в нашей заботе? Нужно только загонять в духовный мир знания, а ребенок сам справится с тем, как ему жить в своем духовном мире? Я не являюсь сторонником того, чтобы лезть в душу ребенка, грубо вторгаться в его духовный мир. Но вместе с тем уверен, что ребенку нужна моя (родителей, учителя, воспитателя, любого взрослого человека) помощь. Душа в духовном мире ребенка — это нечто вроде свечи, которая еще не горит, и нужен ей чистый, светлый огонек уже зажженной свечи. Но эта зажженная свеча должна быть поднесена к незажженной свече осторожно, нежно, надо ее прикрывать рукой, чтобы только что рожденное маленькое и слабое пламя не погасло от ветра.

Во что могут там обратиться загнанные в духовный мир ребенка знания? Они могут там обратиться в чертей, если их не встретит, не примет по своей доброй воле душа со своей верой. Духовный мир можно сравнить еще с храмом внутри человека, а душу — с ангелом этого храма. Вера, повторяю, есть опора души, надежда души. Ребенок рождается с душой, но веру для своей души он ищет в многообразии внешнего мира, в людской жизни. Какую веру предлагает школа своим воспитанникам? Моему поколению внушали веру в вождя, в коммунизм. Рухнули эти устои души, они и так были ненадежные, и люди оказались в безнравственном пространстве. Мое поколение ищет новое пристанище душе, и многие находят его в религии. Но как нам помочь молодому поколению, детям, подросткам? Без веры, без опоры в душе царящая вокруг безнравственность может погубить духовный мир ребенка. На чем ребенку строить, из чего ему возводить в себе нравственность? Вот эту проблему давно я стараюсь разрешить для себя. Хочу найти в душе ребенка ту силу, которая откроет дверцы духовного мира и будет впитывать в себя преподнесенную ему для усвоения человеческую культуру. Что может стать такой силой? Интеллект? Нет, эта сила способна обрабатывать знания, раскладывать их по полкам памяти и отправлять на фабрики сознания. Так что же другое? Интерес? Интерес тоже представитель интеллекта, хотя какими-то мостиками, какими-то проходами кое-что из усвоенных знаний он может ввести в духовный мир, а душа тоже может воспользоваться частицами знаний в качес-

тве строительного материала для своей опоры. Но интерес, даже очень сильный, тоже не в состоянии решить проблему. В общем, я лично верю, что есть два начала, в которые ребенок, человек может поверить, в которых он может найти опору для своей души, своей нравственности, своего духовного мира. Это есть человек и это есть Бог. Можно верить в человека или в Бога, или же и в то, и в другое. Человек, который не верит ни в человека, ни в Бога, не может быть внутренне нравственным. Я строю гуманно-личностный педагогический процесс, опираясь на веру в ребенка, и тем самым хочу вызвать ответную веру ребенка в человека, в людей. Ищу пути, которые способствовали бы возникновению такой взаимной веры друг в друга. Но я не отгораживаю себя от мысли о том, что было бы неплохо, если бы в ребенке возникла вера в Бога, стремление к Высшему, Прекрасному. В христианской религии заложены великие общечеловеческие нравственные ценности, и верить в Христа означает быть приверженным к нормам христианской нравственности. Верить в человека означает опять-таки принимать на себя нравственные ценности, носителями которых должны являться люди, окружающие ребенка. Вот на чем останавливаются мои размышления по поводу религии и педагогики. Что касается; вопроса о том, верующий ли я сам или нет, хочу сказать словами Н.Бердяева: «Человек был и на протяжении всей истории остается двойственным существом, сопричастным двум мирам — высшему Божественному миру, который он в себе отражает, миру свободному, и миру природно-естественному, в который человек погружен, судьбы которого он разделяет и который многими путями действует на человека и связывает его по рукам и ногам настолько, что сознание его затмевается, забывается высшее происхождение его, сопричастность его высшей духовной действительности». Да, я религиозный человек. Мне нравится ходить в церковь, зажигать свечи, размышлять там о Всемогущей Силе. По христианской религии, Бог находится в тебе самом, твое тело должно стать храмом Бога, Бог есть Любовь. Я хочу открыть и утвердить в себе все это...

Но я искренне верю, что такие же чувства может испытывать и мусульманин, и буддист, и иудей...

Вторая встреча

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛКАХ ГУМАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

ПЛАН:

Ваше мнение

Ответьте на вопросы

Обращение к Учителю

1. Ребенок — активное существо
2. Стремление к развитию
3. Функциональная тенденция и развитие
4. О развитии речевой функции на базе родного языка
5. Речевая функция и изучение иностранных языков
6. Развитие: возраст, среда
7. Обучение в сотрудничестве
8. Импровизация сотрудничества на уроке
9. Теория развития и психолого-педагогические эксперименты
10. Микрокосмос способен объять макрокосмос

Деловая игра

Первый урок (формирование прочных знаний)

Второй урок (развитие)

Ответы на вопросы

ВАШЕ МНЕНИЕ

*«Если бы человек был *tabula rasa*, как думал Локк, тогда дело закрутилось бы совершенно по-другому. Однако видно, что природа не есть плотник, который готовит и хранит отшлифованные доски. Нет, она создает уже потенциально определенные лица, в сущности которых изначально посеяны семена их будущей личности».*

Д.Н. Узнадзе

«Если дети с самого раннего возраста развиваются вне общества и созданных обществом явлений, то они остаются на уровне развития животных».

А.Н. Леонтьев

ОТВЕТЕ ДЛЯ СЕБЯ, ПОЖАЛУЙСТА, НА ЭТИ ВОПРОСЫ:

1. *Как Вы думаете, есть ли у детей стремление быть активными в процессе обучения? Пытаются ли они узнать от Вас как можно больше и глубже о новом учебном материале, опережают ли они Вас в знакомстве с новым материалом в учебнике? Хотят ли и любят ли Ваши ученики учиться? Ваши ответы на эти вопросы, по всей вероятности, будут «да» или «нет». Подумайте, пожалуйста, какой складывается у Вас педагогический процесс в зависимости от Вашей позиции.*

2. *Различаете ли Вы суть понятий — развитие, обучение? Если да, то в чем, по-вашему, она заключается? Какое из высказываний Вы считаете верным: «Развитие должно опережать обучение; уровень возможностей ребенка на данном этапе должен превышать уровень сложности обучаемого учебного материала»; «Обучение должно идти параллельно с развитием; возможности ребенка должны быть всегда равны уровню сложности изучаемого учебного материала»; «Обучение должно опережать развитие; ребенку должны быть предложены знания, уровень сложности которых превышает уровень возможностей ребенка»?*

3. *Л.В. Занков выдвинул новый дидактический принцип: вести обучение на высоком уровне трудностей. А Вы прекрасно знаете, что программные требования и так составляют непосильную порой трудность для учеников. Что это — реализация принципа обучения на уровне трудности? О какой трудности идет речь в выдвинутом принципе: о такой, когда уровень сложности знаний превышает возможности ребенка, или о такой, когда учитель преднамеренно ставит барьеры познавательному движению ребенка? Нужно ли учителю специально думать, как осложнять своим ученикам процесс познания? Обоснуйте Вашу позицию.*

УВАЖАЕМЫЙ УЧИТЕЛЬ!

Гуманный педагогический процесс и идея сотрудничества требуют психологического обоснования, то есть нам нужно не голое утверждение, а психологическое объяснение того, что такой процесс, направленный на раскрытие личности ребенка в атмосфере гуманности и свободы, реален, он не утопия, не миф. Авторитарно-императивный педагогический процесс не нуждается в таком обосновании, он и без обоснования силен, стоит крепко, даже присваивает себе черты гуманизма, демократизма. Не знаю, насколько подвергаются Ваши взгляды и опыт переосмыслению после первой встречи (а может быть, как я и раньше говорил, вовсе нет необходимости для Вас их пересмотреть), но с тем, что психологическая реализуемость гуманного педагогического процесса требует глубокого изучения (а мои размышления вовсе не претендуют на это), думаю, Вы будете согласны. Я полагаю, что есть три тенденции в ребенке, каждая из которых может объяснить нам, почему ребенок хочет, чтобы его воспитывали и обучали, и какие условия он нам для этого ставит. Вот эти три тенденции: развитие, взросление, свобода.

Проблема развития в процессе обучения есть основная тема для нашей второй встречи. Мне было бы очень интересно знать, насколько созвучны Ваш опыт и педагогические обобщения с мыслями выдающихся психологов Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе, концепции которых о психологии обучения и развития — камертон моего психолого-педагогического мышления и экспериментальных поисков.

1. РЕБЕНОК — АКТИВНОЕ СУЩЕСТВО

Теперь я попытаюсь дать психологическое обоснование педагогике сотрудничества в контексте личностно-гуманного подхода к ребенку. Хочу сказать предварительно, что мои обоснования не будут полными и всесторонними, так как в этой области у нас пока еще мало знаний и специальных исследований. Думаю, что будущее поправит это упущение. Скажу больше: при обосновании идеи сотрудничества я буду опираться на уже известные психологические концепции, однако дам

себе волю интерпретировать их с точки зрения гуманизации педагогического процесса. В частности, исходными для меня являются в основном психологические подходы к педагогическим проблемам Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе. Отталкиваясь от них, я буду размышлять о правомерности самой идеи сотрудничества в педагогическом процессе, о возможностях ее осуществления. Разумеется, не надо думать, что концепциями Л.С. Выготского, Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьева пользуюсь только я и они не звучали в работах других авторов при объяснении педагогических явлений и процессов. Скорее наоборот: начиная с конца 50-х и особенно 60—70-х годов на концепциях этих известных психологов развиваются целые психолого-педагогические направления, экспериментальные исследования. В самих педагогических работах тоже часто можно встретить отдельные мысли Л.С. Выготского, Д.Н. Узнадзе и других. Но дело в том, что психологические концепции применялись или для построения психолого-дидактических систем, в которых особое значение придавалось содержанию образования, или же для закрепления заранее взятой педагогической мысли. Наиболее широко концепцией Л.С. Выготского воспользовался Л.В. Занков, который на ее основе создал новую экспериментальную дидактическую систему. В общем, я здесь хочу выразить мысль о том, что для объяснения, обоснования гуманного педагогического процесса те же самые идеи Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе не применялись.

На какой вопрос должна ответить нам психология при обосновании педагогики сотрудничества? Главнейший вопрос, по моему представлению, заключается в следующем: заложено ли в ребенке от Природы стремление воспитываться и стать равноправным членом общества, учиться и познавать действительность? Речь идет именно о прирожденном стремлении, об изначальном хотении, которое в дальнейшем может перерасти в осознанное хотение, в осознанно-волевое стремление совершенствоваться. Вот о чем идет речь, а не о том, несет ли ребенок прирожденные возможности, задатки стать человеком и познавать мир. Такие возможности, такие задатки у ребенка есть, это бесспорно (хотя о них тоже следовало бы иметь полное представление). Не будь их, заложенных от

Природы, педагогический процесс был бы невысказанным. Какой педагогический процесс может сделать, скажем, из новорожденного медвежонка человека? Какой педагогический процесс научит его читать, писать, считать, не говоря уже о том, как добывать знания, делать обобщения, кодировать и передавать опыт другим поколениям? Этого не произойдет потому, что Природа не заложила в нем возможности, свойственные человеческому существу.

Таким образом, при надлежащем воспитании человеческое дитя способно стать человеком, членом общества, приобрести знания и опыт. Вся наша забота направлена на то, как лучше вести воспитание, как успешнее развивать познавательные возможности и индивидуальные задатки ребенка. Однако повторяю: хочу отличить возможность от стремления не с целью противопоставить их, а с целью обнаружить активное начало в возможностях. Конечно, и так ясно, что возможность и стремление несут в себе разные психологические оттенки. Но мы больше привыкли говорить о том, какие у ребенка возможности, на что он способен в том или ином возрасте. И редко интересуемся: какие у ребенка есть природные стремления, можно ли считать, что его психологические возможности и составляют суть его стремлений?

Попытаюсь высказать свое мнение о природном стремлении.

Природные возможности вроде бы являются пассивными, потенциальными задатками, и если среда или педагогический процесс случайно или целенаправленно зацепит их, выявит их, то можно заставить их развиваться, создать условия для их развития. Исходя из такой точки зрения, можно утверждать, что в ребенке изначально лежит природная лень: ему лень родиться, ему лень учиться и воспитываться, лень жить, только вот умереть не хочет. Но я в это — в природную лень, лень от Природы — не могу поверить. Не могу верить в такую мысль потому, что Природа сама активна и деятельна, она постоянно ищет, создает, разрушает, в общем, действует непрерывно. А ребенок — часть Природы. Притом не такая часть, которая может составить ее какой-нибудь обломок, какой-нибудь «винтик» в ней, а модель ее, модель Вселенной. Ребенок — часть Природы,

то есть в нем самом живет и развивается Природа, он — одна из форм движения Природы.

Можно ли говорить о Природе, что в ее сути заложена лень, что лень — это свойство Природы? Тогда кто же мешает ей отдаться полному покою, остановиться, стать мертвой, недействующей и недвижимой?

Давайте отбросим эту несуразную мысль о лени Природы и вернемся к мысли о вечности ее созидательного движения.

Может ли Природа, находясь в вечном движении и развитии, создавать формы с преимущественной силой лени и покоя, пассивности и выжидания? По моему убеждению, такого не может быть. Природа творит живые существа наподобие самой себя — активные, экспансивные, движущиеся. Природа закладывает в ребенка не пассивные возможности и способности, которые так и могли бы лежать в нем без движения и ждать, когда какую-нибудь из них зацепит среда и выведет наружу, а такие, которые снабжены собственными же импульсами к движению. Эти импульсы, эти унаследованные от Природы двигатели с энергетической базой составляют смысл того, что я назвал стремлением от рождения стать человеком, познавать мир.

Почему важно для меня признание существования в ребенке природно-активного начала? Потому что тогда и педагогическая позиция в отношении ребенка должна быть оптимистической.

Судите сами.

Если считать, что ребенок несет в себе возможность и только среда и педагогический процесс способны их активизировать, вызвать к жизни, то тогда нам придется ответить на вопрос: в какой окружающей среде они могут получить импульс к жизни? Говоря иначе, это, вероятно, такое состояние, когда ребенок может, но не хочет (то есть в нем нет природного стремления) стать человеком, может, но не хочет учиться. И раз он сам, от Природы, не будет стремиться к очеловечиванию своей личной природы, то какая тогда должна быть педагогическая позиция? Какая бы она ни была, в конечном итоге в ней станет преобладать принуждение.

Ну а если принимать, что ребенок от Природы несет в себе стремление стать человеком, познать действительность, (раз-

умеется, вместе с соответствующими возможностями, гарантирующими это стремление), то есть если ему самому хочется, чтобы его воспитывали и обучали, то тогда мы обязаны искать ответ на другой вопрос: как нам идти навстречу движущемуся к нам ребенку, как мы можем содействовать развитию и становлению его сил? Это уже такое состояние ребенка, когда он сам хочет, чтобы его воспитывали, учили, помогали. Наша педагогическая позиция в таком случае должна исходить не из закона принуждения, а из закона добровольного утверждения ребенка.

Первое есть родная душа авторитарно-императивного педагогического процесса, второе — такая же родная душа педагогического процесса с личностно-гуманным подходом к ребенку.

Нова ли мысль о том, что ребенок есть активное существо?

Конечно, нет. Чтобы убедиться в этом, не нужны глубокие исторические экскурсы или привлечение психологической науки, нужно только в течение нескольких минут понаблюдать за свободно действующим ребенком. Взрослые даже напуганы «излишней» активностью и неутомимостью детей. Но почему-то присущую ребенку природную активность мы принимаем не как созидательную для него же самого силу, а как силу, которая вредит ему и противостоит нашим воспитательным и обучающим намерениям. Получается вот какой парадокс: вслух, во всеулышание вся наша наука критикует так называемую «буржуазную» точку зрения, гласящую, что ребенок несет в себе от рождения злое начало, он от рождения злое существо, и надо задавить в нем это начало в пользу воспитания в нем доброго; но на практике, опровергая личность ребенка, воспитываем и обучаем его под мощным силовым давлением нашего педагогического пресса и требуем от ребенка, чтобы тот отрекся от своего прирожденного «злого» начала и поклялся служить доброте.

Каким рождается ребенок, что он больше изначально несет в себе: злое или доброе? Какой-то материалист скажет: ни то, ни другое, все будет зависеть от среды и воспитания. Какой-то педагог, измученный «непослушным» нравом ребенка, воскликнет: в каждом ребенке злое начало, дети злые! Другой, уже

с чуть другим опытом, поправит коллегу: нет, зачем вы так, есть и добрые по природе дети. А мой опыт, мои убеждения, мои в некоторой степени идеалистические (не в плохом смысле этого слова, когда оно обозначало ярлык идеологического противника) представления единогласно твердят мне: ребенок несет в себе больше созидательных сил, чем разрушительных, он скорее добр, чем зол, и многое будет зависеть от того, в какой он окажется среде и какое получит воспитание, ибо и они бывают добрые и злые.

Чувствую, уважаемый Учитель, у Вас уже возник или вот-вот возникнет вопрос, который я сейчас сформулирую в следующем распространенном виде: если, как было сказано, дети в своих возможностях безграничны и каждый из них есть модель Природы, модель Вселенной, если дети не рождаются «чистой доской» и их «не пускают» к нам с пустыми руками и если, наконец, ребенок сам стремится проявить свои природные задатки, воспитывается и обучается — тогда почему же они с такой скудостью проявляют свое богатство, почему «прячут» его от нас, почему мешают нам, взрослым, тем более учителям, воздействовать на них, развивать и образовывать их?

Да, я объявил о своей уверенности в том, что возможности ребенка не имеют границ. Ребенок несет с собой богатство — это есть дар Природы лично ему и через него — людям, окружающим его, а может быть, всему человечеству. Самая главная возможность, интегрирующая все остальные, — это стать полезным человеком для общества, в котором ему придется жить. Станет ли он таким, зависит не только от него, а от целого комплекса: среды и педагогического процесса.

Теоретический анализ допускает гипотезу: родился бы этот ребенок сто, пятьсот, тысячу лет тому назад, он бы стал членом общества тех времен. А если в пробирке сохранить эмбрион, из которого через сто, пятьсот, тысячу лет наши потомки вырастили бы человека, то он стал бы членом того — будущего — общества. Это говорит об удивительной пластичности задатков. Однако я уверен и в том, что каждый должен жить и творить в том мире, в котором и для которого он родился.

Бывают случаи, когда о том или другом человеке окружающие говорят: «родился раньше времени», «родился не в свое

время», «ему надо было родиться сто лет тому назад». В этих высказываниях можно усмотреть и игру Природы, и образную характеристику жизни, мысли, деятельности таких людей. Думаю, было бы крайне интересно и полезно провести научное изучение жизни людей, родившихся «не в свое время» с целью выявления объективности такого факта — родиться не в свое время.

Я не думаю, что ребенок «скрывает» от нас что-то из своего природного богатства. Здесь, по всей вероятности, происходит следующее: стремящиеся к проявлению задатки прощупывают среду и если «увидят», что они в этой среде не нужны, что эта среда, этот педагогический процесс не замечают их, не призывают их действовать и развиваться, то они возвращаются вовнутрь и гаснут. Другая же часть задатков, которые, тоже прощупывая среду, находят условия для своей жизнедеятельности или же оказываются в среде, которая ждала их, радуется их появлению и активно содействует им, развиваются бурно, достигают совершенства, предусмотренного Природой. Третья же часть детей может нести в себе такие дары Природы, такие природные задатки, в которых сохранены мощные импульсы становления даже при самых неблагоприятных условиях. Они сами огромными усилиями ищут себе среду и достигают полного совершенства при самом незначительном содействии среды.

Дети не «прячут» свои потенциальные возможности, свои природные дарования. Это наш опыт, наши установки ограничивают нас в том, чтобы видеть их, вовремя их замечать, поощрять.

Общество той или иной эпохи, в зависимости от своего уровня развития, от стоящих перед ним жизненных задач, создавало свою школу, свою педагогику, с помощью которых стремилось воспитывать человека по образу своего идеала. А эта школа со своей ограниченной практикой, со своим недоверием к ребенку развивала в нем те возможности, о наличии которых ей было известно. К чему я веду свои рассуждения? К нехитрой мысли: педагогика как наука, и в первую очередь педагогическая практика как формирующая ребенка действительность, не имеет права оставаться ограниченной и в отношении пластичности и безграничности задатков.

Давайте представим такое: каким-то чудом будущее поколение, скажем XXII века, послало нам свою стройную педагогическую систему, которая способна дать человеку и человечеству больше счастья и шансов на успехи, чем наша, нынешняя. Как бы Вы, дорогой Учитель, поступили? Вооружились бы этой новой педагогикой, если бы она оказалась Вам доступной, или нет?

Педагогика XXII века, может быть, нам никто не пошлет, но вот идеи, опережающие педагогическую практику, научно обоснованные системы, новаторский опыт порой оставляем без внимания, от них отмахиваемся, может, даже восстаем против них. Возьмем хотя бы опыт павлышской средней школы и идеи В.А. Сухомлинского о гуманной педагогике: работаете ли Вы лично, дорогой Коллега, по Сухомлинскому? Это же и есть «посланное» нам педагогическое учение будущего!

2. СТРЕМЛЕНИЕ К РАЗВИТИЮ

А теперь об обещанных психологических концепциях, укрепляющих идею гуманной педагогики, педагогики сотрудничества. Начну свои рассуждения, отталкиваясь от широко известной концепции

Л.С. Выготского о зонах развития и о зоне, в которой педагогика должна функционировать. В одной из своих книг («В школу — с шести лет». М.: Педагогика, 1986) я уже рисовал схему, которую придется повторить. Посмотрите, пожалуйста, на нее (рис. 4).

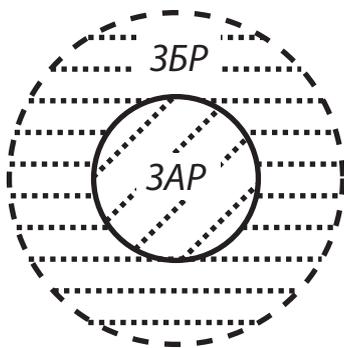


Рис. 4

По Л.С. Выготскому, ребенок обнаруживает две зоны развития. Первая, которая в центре на схеме, — это зона актуального развития (сокращенно ЗАР). В нее входит все, что уже выполняется ребенком или может быть выполнено самостоятельно. Актуальный уровень развития определяет содержание сегодняшней жизни

ни ребенка и готовит его для вхождения в свою завтрашнюю жизнь.

Вокруг ЗАР возникает горизонт — это есть уже зона ближайшего развития (ЗБР), то есть завтрашний день ребенка, его завтрашний уровень. При наличии благоприятствующей среды через некоторое время ребенок шагнет в свой завтрашний день, сделает его сегодняшним. Говоря иначе, он поднимется на ступеньку выше в своем развитии, и, таким образом, данная ЗБР становится ЗАР, а за ней появляется уже другой горизонт, новый завтрашний день и т.д. Кажется, что этот горизонт отодвигается так же, как бывает на море, когда плывешь к горизонту, а он все дальше и дальше. К сожалению, это не так. К сожалению, процесс развития тех или иных функций, как и всей системы задатков в целом, ограничен во времени — наступает время, когда та или иная функция, а затем последовательно все остальные функции исчерпывают отпущенный Природой на каждую из них лимит времени и они, так сказать, выключаются, гаснут практически насовсем и безвозвратно. Во всяком случае, пока не существует какого-либо психологического, хирургического, фармакологического или другого способа, который не дал бы процессу развития задатков приостановиться, погаснуть или же помог бы нам дать этим природным процессам второе рождение, сделать их постоянными.

К этому свойству природных задатков я еще вернусь. Здесь же хочу обратить Ваше внимание, уважаемый Учитель, на вопрос: какой должна быть наша педагогическая стратегия, если мы знаем эту объективную закономерность об ограниченности развития во времени? На что педагогика должна ориентироваться?

Есть два подхода. Первый — помочь ребенку закрепить, усовершенствовать уже освоенное; опираясь на уже достигнутый уровень развития, развитых возможностей, обогатить его знаниями и подождать, пока созреют более сложные функции, чтобы тоже усложнить нравственную и познавательную пищу, обязательную для его будущего. Второй — помочь ребенку ускорить движение в развитии, помочь ему пораньше шагнуть в свой завтрашний день, перенести на сегодня завтрашний день.

Какая стратегия Вам больше по душе, уважаемый Учитель? Какая Вам кажется более разумной? Вы сами по какой стратегии строите педагогический процесс?

Давайте проведем несложный тест.

Перед Вами два принципа:

- принцип доступности со своими золотыми правилами от легкого к трудному, от простого к сложному, от конкретного к абстрактному;
- принцип обучения на высоком уровне трудностей, который тоже имеет свои правила, вроде: от менее трудного к более трудному, от общего к конкретному.

К какому из этих принципов, уважаемый Учитель, больше склоняет Вас Ваш опыт, Ваши знания, Ваше педагогическое чутье? Какой из них Вы будете выбирать в качестве руководящего для Вашей педагогической деятельности, какой из них превалирует в Вашем педагогическом мышлении?

Если первый, то Вы сторонник первой педагогической стратегии — помочь ребенку закрепить достигнутое. Если же второй, то Вы последователь второй стратегии — помочь ребенку ускорить движение к своему завтрашнему дню.

Как я уже говорил в прошлой встрече, принцип обучения на высоком уровне трудностей был выдвинут Л.В. Занковым, идею обучения от общего к конкретному обосновал В.В. Давыдов. Об их работе я еще поговорю позже.

Я предлагал Вам выбрать или тот, или другой принцип. Однако Вы можете сказать: «А почему или-или, нельзя ли совместить и то, и другое?» По всей вероятности, в практике так и происходит. Однако речь идет о том, какое направление, какая точка зрения должны обуславливать педагогический процесс, чему мы должны отдавать предпочтение.

Давайте углубимся в идеи Л.С. Выготского. Предлагаю для размышления следующее положение: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой»*.

Он выдвигает эту идею вслед за изложением концепции о двух зонах развития ребенка. Скажите, пожалуйста, какое мес-

* Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6 т. Т.1. М., 1982. С. 250

то Вы бы подчеркнули в этом высказывании? Я бы сделал акцент на следующих местах: «в детском возрасте» и «забегает».

Посмотрим, что они могут означать.

«В детском возрасте» — это значит, что развитие наиболее интенсивно происходит именно в этом возрасте, а не в другом, а потому упускать эту возможность нельзя, ибо потом, позднее, такого благоприятного случая уже не будет. Только детский возраст хранит в себе развивающую тенденцию. И будет она доведена до конца нашим содействием или же останется без нашего заботливого внимания — все равно отведенное на нее возрастное время в конце концов должно исчерпаться, после чего наше внимание и заботы с целью ее оживления не могут быть увенчаны успехами. Таким образом, речь идет именно и строго о детском возрасте в пользу развития, а не о чем-либо другом.

Что же нам говорит слово «забегает» в данном положении? Значит, в качестве закономерности педагогического процесса ставится такое соотношение вещей, когда обучение опережает развитие, то есть обучение играет ведущую роль в отношении развития, а не так, что оно «плетется в хвосте развития». Говоря иначе, ребенку предлагается такой уровень познавательной деятельности, который превышает его возможности.

Вот еще несколько мыслей Л.С. Выготского, из которых выясняется стратегия педагогики:

«Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития»*.

«Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящихся в очень сложных взаимоотношениях. Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Когда оно пробуждает и вызывает к жизни ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития... Обучение оказывается более плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития»**.

* Выготский Л.С. Собр. Соч. Т. 1. С. 251.

** Там же. С. 252.

Вы, уважаемый Учитель, можете сказать (это я слышал не раз и читал во многих методических руководствах), что психологи перегибают палку в сторону развития, а детям нужно давать знания, нужно вырабатывать у них умения и навыки; кроме того, обучение всегда было развивающим, нечего колесо выдумывать, а сумма знаний сама по себе определяет уровень развитости, более развит тот, кто больше знает, менее развит тот, кто меньше знает.

Если это действительно так, то незачем нам вламываться в открытую дверь и нападать на сложившийся педагогический процесс. Но это не так.

Во-первых, развитие задатков не мыслится без деятельности, которая направлена на усвоение знаний. Развития в чистом виде не существует, так же как не существует живого тела без души. Речь идет не о том, чтобы развивать детей в ущерб знаниям, а о том, чтобы способ усвоения знаний был специально направлен на развитие, а не только на запоминание. Что же получается в таком случае? Получается то, что более развитые силы помогут ребенку усваивать гораздо более сложные формы знаний и виды деятельностей. Получается еще и то, что ребенок ускоряет шаги в познании, в результате чего высвобождается огромное количество учебного времени, которое можно применить опять-таки на пользу ребенка. Это экспериментально доказали, с одной стороны, Л.В. Занков, с другой — Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, с третьей же — учителя-новаторы. Опыт последних кажется многим невероятным именно потому, что знания и умения их учеников как по своему объему, так и по качеству резко превосходят уровень знаний и умений их сверстников, обучающихся по обычной системе. Таким образом, упрек в том, что развитие ущемляет интересы усвоения знаний, не имеет под собой почвы.

Кстати, именно из-за «упрямства» экспериментальных фактов понятие развития нашло отражение в учебниках по педагогике и дидактике, изданных в последние годы. Однако получилось так, что оно растворилось в общей массе прежней теории обучения, вместо того чтобы составить альтернативную теорию обучения. По этим учебникам выходит, что тому же самому процессу обучения, которому вменяется и воспитание

школьников, и привитие им прочных знаний и умений, теперь дается еще одно задание — обеспечение развития. И получается весьма «благоприятная» и «мирная» картина: новые достижения психолого-педагогических исследований «внедряются» в практику учителей. Однако это есть иллюзия, потому что психологическая теория развития требует качественного обновления педагогического процесса, а не его «починки» с помощью новых «латок».

Во-вторых, сложившийся процесс обучения, закрепленный в теории и во всей системе учебно-методических руководств, нацелен, как было сказано, на усвоение прочных знаний и умений, а не на развитие ребенка. Разумеется, процесс обучения в какой-то степени способствует развитию тоже, однако результат развития здесь скорее стихийный, чем целенаправленный. Поэтому познавательный темп школьников замедлен, качество знаний страдает, возникают трудности в их усвоении, а принцип доступности оказывается беспомощным, гаснет мотив учения, и возникает у детей неприязнь к школе, учителю. Нужен не побочный результат в развитии, а именно нацеленность обучения на развитие. Это не прихоть психологов, а именно педагогическая задача, исходящая из концепции развития по Л.С. Выготскому и, как мы увидим ниже, из концепции функциональных тенденций по Д.Н. Узнадзе.

Вернемся к вопросу, который я поставил вначале: какие силы двигают процесс развития? Есть ли у него свой, тоже прирожденный, двигательный импульс к движению или движение его поощряется средой, внешними факторами? В приведенных высказываниях Л.С. Выготского мы не находим прямого ответа на этот вопрос. И даже может показаться, что в них скорее говорится о приоритете педагогики, которая пробуждает и вызывает к жизни находящиеся в стадии созревания функции, лежащие в зоне ближайшего развития. Что может означать «стадия созревания» функции? Что способствует ее созреванию: собственные силы? внешняя среда? Л.С. Выготский имеет в виду и то, и другое. Однако для ясности чуть позже обращусь к концепции Д.Н. Узнадзе о функциональных тенденциях.

Сначала же хочу сказать, что психология обучения Д.Н. Узнадзе и концепция о зонах развития Л.С. Выготского

по своей сути схожи друг с другом, и свои точки зрения эти выдающиеся представители мировой психологии выдвинули независимо друг от друга почти одновременно.

Развитие, по мысли Д.Н.Узнадзе, происходит в условиях единства настроенных к активации (находящихся в стадии созревания) функций и соответствующей для их деятельности среды. На начальной ступени обучения важны не столько те конкретные знания и навыки, которые приобретает ребенок, а развитие тех возможностей, задатков, функций, на основе которых происходит усвоение этих знаний и без участия которых процесс обучения не состоится. Здесь исключительное значение придается характеру соотношения между силами ребенка и уровнем сложности учебного материала. Каким должно быть это соотношение? Если учебный материал по своей сложности равен или даже ниже возможностей ребенка, то процесс развития не состоится. Учебный материал, рассуждает Д.Н. Узнадзе, должен быть гораздо сложнее, чем тот, которым ребенок может овладеть, ибо развитие происходит при преодолении трудностей, именно трудность стимулирует процесс развития.

Кстати, о трудностях. Не доводилось ли Вам, уважаемый Учитель, наблюдать, как дети сами ищут себе трудности и преодолевают их? Неугомонность детей есть своего рода проявление движения функциональных сил на уровне трудностей. Взрослые постоянно беспокоятся, тревожатся, чтобы дети не причинили себе вреда. Поэтому, по их мнению, лучше успокоить, уговорить ребенка, лучше запретить, и этим будет спасен он от возможных неприятных последствий. Но этим же будет облегчена жизнь взрослых тоже, которым некогда самим организовать для них развивающее общение. Это есть та позиция взрослого, которой он руководствуется в воспитании ребенка. Так возникает педагогика предостережения, педагогика запрета: «Не тронь... Не прыгай... Не лезь... Угомонись... Не ходи... Не твое дело... Подрастешь, узнаешь... Отстань... Кому я говорю?! Как ты смеешь!» Я постеснялся привести более грубые формы запретов, пресечений, наказаний.

Но ребенок нуждается в развитии, ему трудно не развиваться, движение функциональных сил от него не зависит, он хочет потому, что этого хотят функции.

Мы еще вернемся к этому вопросу.

Значит, учебный материал должен быть выше, чем возможности ребенка, иначе развитие не состоится. Такова мысль Д.Н. Узнадзе, которая созвучна с мыслью Л.С. Выготского о том, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день ребенка.

Какой у Вас возникает здесь вопрос, дорогой Учитель? Может быть, тот же самый, что задают мне многие учителя и иные оппоненты, услышав такую мысль о трудностях: «Как же ребенок усвоит учебный материал, если последний превосходит его возможности? Как можно давать ребенку заведомо трудный материал? Надо же пожалеть ребенка!» А затем, может быть, начнете мне твердить, что ребенок пока еще беспомощное существо, надо подходить к нему осторожно, надо постепенно, от легкого, доступного... И все пойдет на старый лад.

Почему возникает у иных учителей этот вопрос? Причем некоторые задают его не в тоне заинтересованности, а в тоне опровержения, раздражительности. Возникает этот вопрос потому, что обучение, нацеленное на формирование знаний, легко может вестись от простого к сложному, от легкого к трудному. Эти правила полностью оправданы и закономерны, если во главу угла педагогического процесса ставятся так называемые прочные знания. А учителя впитали в себя эти устои авторитарной педагогики и практики. И смотрите, как красиво еще получается: они исходят якобы из высших интересов жалости к детям — не усложнять им жизнь...

Нам нужно в этом разобраться — как надо беречь детей и как нужно доставлять им радость познания.

А сейчас попытаюсь ответить на вопрос: как может ребенок усваивать учебный материал, который превосходит его возможности?

Не кажется ли Вам, уважаемый Учитель, что автор подобных вопросов упускает из виду весьма значительное условие? Это похоже на то, что обнаруживается в одном из опытов Жана Пиаже с детьми. Вот этот опыт.

— У тебя есть сестренка? — спрашивает экспериментатор трех-четырёхлетнего (можно и пяти-шестилетнего) мальчика, у которого, правда, есть сестренка.

- Да, — отвечает мальчик.
- А у твоей сестренки есть братик?
- Нет, — говорит мальчик, не думая о том, что он сам есть братик для своей сестрички.

Дети сами не могут усвоить учебный материал, который находится далеко за пределами их зоны актуального развития, где-то на грани горизонта, а порой даже за гранью горизонта, за зоной ближайшего развития. Сами не могут. Но зачем учитель исключает себя из жизни ребенка, почему не видит, что у его ученика есть учитель — это он сам? Учитель для того и существует, чтобы постоянно предлагать своим ученикам знания, нравственные ценности и также постоянно, с учетом особенностей каждого ребенка помогать им преодолевать трудности. Мы не имеем права оставлять ребенка одного перед созданными нами же барьерами его взросления, мы должны быть всегда рядом и учить, как преодолевать трудности. Мы должны находиться «рядом» даже тогда, когда он как будто вправду остается один на один с познавательным барьером — те наставления, которые мы дали ему до этого, и есть наше присутствие рядом с ребенком в это время.

Учитель — профессионал, и он должен знать, как происходит развитие, какова его роль в этом процессе. Д.Н. Узнадзе тоже понимал, что ребенку одному не справиться с задачей, для решения которой он еще не готов. Он не готов, но готов учитель.

Взгляните, пожалуйста, на схему, которую я нарисовал, исходя из мысли Д.Н. Узнадзе (рис. 5).

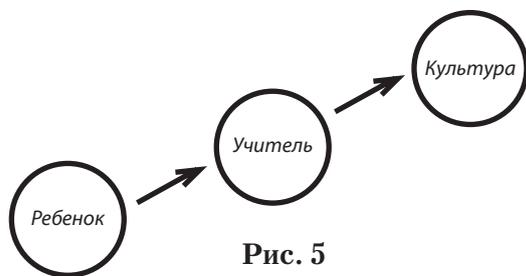


Рис. 5

Как можно ее прочесть? Учебный материал (в общей же сложности — человеческая культура, которая составляет суть

образования и воспитания и маленькой частью которой является этот учебный материал, предлагаемый ребенку в этот промежуток времени) превосходит нынешние реальные возможности ребенка, но он находится в пределах потенциальных возможностей ближайшего будущего. А если судить по всему содержанию образования, то здесь уже предполагается, что за время многолетней школьной жизни у ребенка появятся новые и новые силы, и потому предлагаемый ему объем знаний в конкретных периодах обучения будет все больше усложняться.

Именно поэтому и создаются специальные воспитательно-образовательные учреждения. Туда приходят дети и с помощью воспитателей, учителей присваивают нравственные ценности, основы наук, развиваются, образуются. Они приходят сюда не для того, чтобы самим справиться со своим развитием, образованием, воспитанием, а в общении с умными профессионалами — взрослыми ускорить движение к своему становлению. Это движение здесь уже не стихийное, а научно обоснованное, целенаправленное.

Учитель в школе не просто носитель человеческой культуры, конкретных знаний и их распределитель по мелким кускам, дозам; он и не наблюдатель того, как ребенок сам справляется с этими дозами. Он есть, по мысли Д.Н. Узнадзе, посредник между возможностями ребенка и превышающим эти возможности учебным материалом. Учитель объясняет, показывает, помогает. Он придает учебному материалу нужную форму и структуру, то есть обрабатывает методически. Учитель делится с ребенком своим опытом. Весь педагогический процесс есть не что иное, как помощь ребенку добиться большего, чем мог он добиться сам, без этого процесса. Учитель, таким образом, — посредник между учеником и культурой, между учеником и жизнью, между его конкретными возможностями на сегодня и учебным материалом, тоже предназначенным на сегодня.

Теперь поговорим о содержании учительского посредничества, чтобы не осталось впечатления об этом сложном виде профессиональной деятельности, исходя из узкосемантического слова «посредник», «посредничество». Суть учительского посредничества не в том, чтобы упростить учебный материал и придать ему такой вид, чтобы ребенок (ученик) овладел

им сам, проглотил его, даже не заметив, как это случилось. И еще не в той простой методической жилке, чтобы хорошо объяснить ученикам, довести до них суть учебного материала, разжевать его с помощью разных наглядностей, заставлять повторять по принципу: «делай вместе со мной, делай, как я» (без заключительного рефрена «делай лучше меня», ибо обычно учитель считает это невыполнимым требованием). В общем, суть посредничества не в том, чтобы довести учебный материал до учеников, до каждого ребенка. Не довести нужно учебный материал до уровня актуальных способностей ребенка, а нужно возвести ребенка до нового уровня своих возможностей и только на этом уровне помочь ему постичь суть новых знаний с новыми умениями. Потому я и изобразил на схеме восходящий процесс усвоения и развития. Понятие «довести» не содержит в себе необходимости «развивать». Оно скорее указывает на то, что ту или иную информацию, которую не знают все или которая не всеми понята так, как нужно, следует распространить, сообщить, рассказать, упростить, объяснить, внести в нее ясность, чтобы знали все и поняли все. И детям можно давать такую информацию: скажем, почитать сказки, рассказы, пересказать содержание книг, фильма, сообщить им о разных событиях в жизни, обществе и т.д. и т.п. И это тоже влечет за собой какой-то сдвиг в развитии, хотя познавательное движение здесь, так сказать, горизонтальное. Но это не есть, не должно быть сутью педагогического процесса. А если воспользоваться понятием «возвести», то в него нам придется вкладывать и представления о более сложном труде учителя: как сделать, чтобы поднять учеников до более высокого уровня знаний, какие нужно создавать им познавательные барьеры, чтобы они, преодолев их, присваивали эти знания. Познавательное движение здесь восходящее.

«Как это происходит?»

Правильно я предугадал этот Ваш вопрос, дорогой Учитель?

Так вот, отвечаю: Вы у меня не найдете стройную, совершенную методическую систему с такой направленностью. Я сам нахожусь в поиске, и нам надо искать вместе пути развивающего обучения, гуманизации педагогического процесса.

Нам надо учиться у всех: у ученых, у учителей-новаторов, друг у друга.

О том, что наработано мною и моими коллегами, я Вам расскажу ниже. Однако до этого нам нужно выяснить еще несколько психологических вопросов, которые в целостности утверждают общую позицию личностно-гуманного подхода к ребенку. Как убедили меня моя практика и экспериментальные поиски, эта позиция для меня — как связка золотых ключей, которые не раз помогали мне открывать шкатулки с драгоценностями.

Обращаюсь теперь к обещанной концепции Д.Н. Узнадзе о функциональных тенденциях, и, отталкиваясь от нее, взглянем на процессы развития.

3. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ И РАЗВИТИЕ

Концепция функциональной тенденции углубляет наше понимание сути процесса развития ребенка. На этот раз тоже хочу предупредить Вас, уважаемый Учитель: я буду интерпретировать концепцию с точки зрения гуманной педагогики, педагогики сотрудничества. Так что, если Вы будете искать в работах Д.Н. Узнадзе те же самые мысли, полного совпадения их с моим изложением не будет.

Вообразите, пожалуйста, схему: круг, а в нем много точек. Пусть это будет условное обозначение ребенка со своими возможностями, задатками, способностями, которые он наследует от Природы. Их — безграничное множество. Я уже говорил, что часть этих врожденных возможностей ребенок обнаруживает, проявляет с древнейших времен, и они хорошо известны. Другая часть была открыта (или открывается) наукой — психологией, физиологией. Порой их открывают даже необычные жизненные ситуации. Многое, по всей вероятности, станет известно будущему. Будут ли познаны когда-нибудь все возможности, все задатки, сможет ли человечество открыть полностью дар Природы в ребенке? Думаю, что такое время не наступит никогда, ибо это означало бы приостановление развития самой Природы. Природа развивается не только вне человека, но и в самом человеке: чем больше будет познаны человеком спо-

способности ребенка, его задатки, тем дальше будет отодвигаться горизонт непознанного.

Задатки Д.Н. Узнадзе называет функциями. Не будь этих функций в ребенке, он никогда бы не стал человеком. Каждая функция имеет крайне ограниченное время для своего развития. Задача той или иной функции заключается в том, чтобы помочь человеческому существу устанавливать связь со средой, обеспечивать себе жизнеспособность в данной среде, познавать окружающий мир. И если в этой среде, в которой ребенок оказался, та или иная функция необходима ребенку, то она будет развиваться по мере этой необходимости, то есть по мере того, насколько среда поощряет ее тем, что ставит перед ней все более сложные задачи.

Однако есть два фактора, которые предопределяют развитие функции.

Один заключается в том, что Природа ставит предельную границу развития, вроде той, что, сколько ни старайся упражняться, больше семи раз в секунду брать один и тот же клавиш на рояле человеческая рука не в состоянии. Достичь этого предельного уровня развития той или иной функции тоже нелегко, и, как правило, наш педагогический процесс «хоронит», оставляет в детстве, навсегда и безвозвратно, неопишуемое количество возможностей.

Другой фактор — это ограниченность во времени. Развить ту или иную функцию (каждая имеет свою специфику) можно в отпущенное для нее Природой календарное время. Это значит, что, скажем, эта функция в этом ребенке войдет в свою наиболее интенсивную фазу развития в возрасте с двух лет и, постепенно замедлив темп, завершит эту фазу до 9—11 лет. Этот календарный период тоже определен Природой, и ничего не поделаешь. Функции входят в свои фазы развития в разное календарное время, и также в разное время они завершают свои фазы. Для одних функций отпущено больше времени, для других — меньше. Эти свойства в большей или меньшей степени характеризуют всех детей, и поэтому мы можем говорить об их возрастных особенностях.

Таким образом, функция имеет предел в своем развитии, дальше предела она шагнуть не может, а процесс развития фун-

кции ограничен календарным временем, после чего развитие ее прекращается. Можно ли сделать отсюда заключение о том, что педагогика должна успеть, ей необходимо спешить сотворить «чудо» в ребенке, то есть довести развитие разносторонних возможностей ребенка до наивысшего уровня, насколько ей это позволят знания, опыт, мастерство, материальные и социальные условия? Так вот, поспеши, Учитель, ибо другого времени не будет.

Что же происходит с функцией дальше? Как я уже сказал, она постепенно замедлит темп своего развития, ослабнет и погаснет. Может быть, лучше сказать не «погаснет», а превратится в стабильный механизм, который будет служить человеку всю жизнь. Человек может его совершенствовать путем опыта, учебы, тренировки, решения жизненных и профессиональных задач, довести до высочайшего мастерства. С помощью разносторонних механизмов человек может осваивать новые знания, профессии, обрабатывать информацию, переквалифицироваться и т.д. и т.п. Человек в жизни и деятельности будет тем более могуществен и созидателен, чем выше у него развиты умения, способности, в общем, весь дар Природы.

Но функция имеет более важное для нас свойство: по мысли Д.Н. Узнадзе, она несет в себе импульс движения. Этот импульс, этот толчок к движению каждая функция получает в свое время. Импульс для функции вроде бы механизм замедленного действия, который включается в заданное календарное время и до поры до времени снабжает энергией всю поисковую деятельность. Наплыв энергии будет зависеть от того, насколько внешняя среда охотнее и с ожиданиемотреагирует на появление функции. Импульс может включиться и раньше, если чувствует приглашение и призыв среды. И сама среда тоже может снабдить функцию мотивационной энергией.

Но главное, что я хотел бы выделить в качестве ядра концепции функциональных тенденций, — это то, что активность в ребенке заложена изначально, Природой, то есть ребенок сам в себе несет источник движения, энергию активности, деятельности. И эта энергия, эти импульсы функций, по моему убеждению, сами приводят в движение нужные процессы, не дожидаясь зова среды. Природа рождает не пассивные чело-

веческие существа, а такие, которые изначально уже активны, уже движутся, уже находятся в процессе целостного развития. Инициатива активности принадлежит самому ребенку, самой Природе в ребенке. Есть, так сказать, досредовая поисковая активность, когда задатки сами начинают искать соответствующую среду и не ждут, наступит ли счастливая случайность. Своей способностью вести поисковую деятельность функция создает ребенку больше шансов на успех, чем на неудачу. Функции начинают прощупывать среду, как будто решая для себя вопрос: будем ли мы нужны нашему ребенку для его жизнеобеспечения и достижения успехов? И если среда поощряет их попытки, то у ребенка в результате такой взаимности начнут интенсивно развиваться те или иные задатки. Ребенок как бы сам идет на встречу с человеком, обществом, несет в себе глобальную и функциональную возможность осваивать человеческую культуру, познавать действительность, становиться человеком. В одной статье американского автора утверждалось на основе экспериментов, что ребенок несет в себе природную страсть познать мир.

Ребенок хочет, ребенок может, ребенок стремится быть развитым, знающим и умеющим. Он, или Природа в нем, протягивает руки нам — просит помощи и дает надежду. Все зависит от нас, взрослых, как мы будем принимать ребенка: как такого, в котором сидят добро и ангел, или как такого, в котором поджидают нас зло и черт.

4. О РАЗВИТИИ РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ НА БАЗЕ РОДНОГО ЯЗЫКА

Особенность функциональной тенденции можно проследить на примере развития такой важнейшей функции для человека, каковой является речь. Не буду говорить о ее значении в жизни людей. Ясно, что безречевая человеческая жизнь трудно вообразима.

Ребенок несет в себе возможность овладеть речью, и он начинает говорить в такие короткие сроки, что можно подумать, он нес в себе не только возможность, но и саму речь в готовом виде. Однако ребенок несет в себе возможность овладеть

речью. Эту мысль утверждают многие ученые. Известный в мире американский психолингвист Н. Хомский создал целое направление в этой области. В подтверждение того, что ребенок несет от рождения языковой механизм, он ссылается на общие закономерности произношения детьми первых звуков. Последователи теории о прирожденности речевого механизма, исходя из специальных наблюдений над речью детей разных континентов и разных национальностей, утверждают, что вне зависимости от того, какой язык дети осваивают, их речь проходит одни и те же стадии: лепет, первые слова в один год, двусловные сочетания во второй половине второго года и т.д. Первые слова и предложения детей во всех языках отражают одинаковый основной набор семантических связей, это подчеркивается исследователями. Они утверждают еще, что после половой зрелости, если до этого по каким-либо причинам ребенком язык не усвоен, усвоить язык будет или трудно, или даже невозможно.

Возможность заговорить — это уникальнейший дар Природы. Сразу после рождения ребенок не говорит ни слова. Он издает множество звуков, потом, в конце второго месяца, начинает издавать нежный, низкий гласный звук (часто «у») в ответ на обращенную к нему речь, в возрасте же пяти-шести месяцев у него возникает лепет. И вот какой факт зафиксирован в науке. «Начало лепетания скорее зависит не от научения, а от созревания младенца. Глухие дети, которые не слышат ни посторонних звуков, ни звуков, издаваемых ими самими, начинают лепетать в том же возрасте, что и дети, которые слышат, и лепетание их очень сходно. Правда, у глухих детей оно более монотонно. Однако, если лепетание у здоровых детей продолжается довольно долго и со временем возрастает, у глухих детей оно быстрее затухает, очевидно, из-за отсутствия обратной связи и социального стимулирования. Если вокализация младенца поддерживается вниманием, чистота лепетания возрастает, хотя характер произносимых звуков не меняется»*.

Лепетание и есть работа прирожденной речевой функции. Она тем самым ищет речевую опору среди окружающих

* Развитие личности ребенка: Пер. с англ. М., 1987. С. 76.

ребенка людей. Речевая функция глухого ребенка не находит (не воспринимает) такую опору и потому скоро гаснет. Глухой ребенок — это еще не немой, он мог бы заговорить, если бы существовали педагогические способы поддержания лепетания речью взрослых через другие каналы восприятия ребенком мира.

Проходит время. Окружающие проявляют заботу о ребенке: ухаживают, кормят, ласкают, купают, одевают... Вся эта забота сопровождается речью взрослых, ребенок оказывается в речевом потоке, речь людей обмывает его постоянно.

Речь, которой окутывается ребенок, бывает разнонаправленной по отношению к нему. Я не ставлю здесь цель вести научную классификацию разнонаправленности речи, не претендую на точность, выскажу только свою мысль. Речь вокруг ребенка может быть «эгоцентрическая» — речь взрослого, занятого ребенком, вроде: «Мы теперь оденемся... пойдём гулять... ты у меня умница, красавчик... вот так тебя уложим в колясочку, чтоб удобно было... ну, пошли гулять...»; призывающая ребенка заговорить, произнести слово: «Скажи — ма-ма... ма-ма... скажи — да... скажи — спасибо...»; обучающая и корригирующая: «Скажи — ррр... скажи — шшш... скажи — дай воды... вода...» — и взрослый одновременно показывает движение губ, демонстрирует процесс произнесения слова, звука; вводящая в мир предметов: «Вот глазки... Где у тебя глазки? Покажи глазки!.. А где нос?.. Молодец... А кто он? Па-па... Он па-па. Где мама?» и т. д.; речь в окружении младенца: говорят взрослые между собой о своих делах и проблемах, слышна речь по радио, с телеэкрана...

Трудно сказать, речь какой направленности больше преобладает в жизни младенца. Сказать, что речь у него возникает на базе обращенных именно прямо к нему потоков речи взрослых, а речь в его окружении не влияет на него, — тоже было бы неправильно.

Наступает время (третий—пятый месяц жизни ребенка), когда ребенок начинает пристально всматриваться в губы взрослого, как будто изучает что-то, внимательно слушает, от лепетания переходит к смысловым звуковым сочетаниям. Да, ребенок «прислушивается» к речи, может быть, его притягивает

и красота речи. Как-то я имел возможность провести несколько опытов со своим внуком (5 месяцев) и внучкой (6 месяцев). Я брал мальчика, чем-то обиженного и разбушевавшегося, и говорил серьезным таинственным голосом, почти шепотом: «Сандрик, знаешь, что я тебе скажу? Вот послушай!» — и начал ему нашептывать отрывки из «Витязя в тигровой шкуре»:

**Тот, кто создал мирозданье самовластьем всемогущим
И с небес дыханье жизни даровав всем тварям сущим,
Мир земной нам, людям, отдал многообразно цветущим,
И царей облек обличьем, одному ему присущим.
Образ всем телам Вселенной ты даешь, единый Бог,
Будь защитой мне, чтоб мощью сатану попать я мог!
Дай мне пыл миджнура, чтобы он меня до смерти жег,
Облегчи грехи, что к небу мы уносим в твой чертог.**

Так же читал я ему стихотворения Николоза Бараташвили, других классиков грузинской поэзии, но, как правило, одни и те же образцы. Каждый раз происходило одно и то же явление: Сандрик вдруг стихал и с весьма познавательным лицом пристально всматривался в меня. То же самое происходило и с Мариам. «Мариам, — тем же таинственно-шепотливым голосом говорил я ей, — вот что я тебе скажу». И читал ей те же самые или другие образцы поэзии. Девочка стихала, и мне казалось, что она впускала в себя весь мой речевой поток, такой слаженный, звучный, красивый. Не приписывайте, пожалуйста, мне какую-то особую силу влияния на младенцев, ибо мой внук и внучка так же вели себя, когда им нашептывали стихи другие близкие им люди. Но стоило те же самые стихи читать им громко и выразительно, как они начинали волноваться и «протестовать». Эти мои опыты поощряют меня посоветовать взрослым, воспитывающим младенцев: научитесь читать младенцам серьезные стихи, образцы классической поэзии, читайте им эти стихи с первых же месяцев рождения и до тех пор, пока не увидите, что стадия такого восприятия речевого потока прошла.

Через полтора-два года ребенок осваивает речь. В трехлетнем возрасте он уже говорит свободно, удивляет окружающих богатством речевых оборотов, умением словотворчества, уди-

вительной способностью говорить о своих впечатлениях и делать обобщения. Речь для ребенка становится средством удовлетворения своих потребностей, средством общения с людьми, познания окружающей среды, картины мира.

Овладение речью ребенком происходит за очень короткий срок, без всякого специального обучения. Ребенок усваивает речь, находясь в живом потоке речевого общения с ним людей, в потоке речевой действительности в окружающем его мире.

Известно, что взрослым не удастся с такой же «легкостью» овладеть новым, незнакомым для них языком. Для этого им нужны специальные занятия, построенные на программах, учебниках, педагогических принципах, на усилиях осознанного запоминания грамматических правил, слов, исключений из правил и т.д.

Вас не удивляет, дорогой Учитель, это «чудо» — возникновение речи у ребенка (не говоря уже о том, что само возникновение речи у людей тоже есть пока с трудом объяснимое «чудо»)? Хочу вместе с Вами еще раз восхититься Природой, ее созидательной, творящей силой.

Попытаемся хотя бы с помощью воображения (ибо более убедительных способов пока у нас нет) заглянуть в эти мозговые клетки, где хранится речевая функция. Что же там происходит, как там работает речевая функция, дар речи? Совсем не берусь утверждать, что рисую неоспоримую научную картину.

Что происходит вокруг ребенка, вокруг младенца — нам известно: речевые потоки постоянно «обмывают» его; люди, заботящиеся о нем, «приговаривают» его к речевому общению. О своем же отношении к действительности, а точнее, о своих потребностях, о своих болях и радостях младенец сообщает окружающим плачем, криком, улыбкой, лепетанием, движением рук... и, наконец, из всего этого все более ярко вырисовывается речь со всеми своими атрибутами: словом, голосом, интонацией, экспрессией.

Некоторые психологи хотят это объяснить исключительным умением ребенка подражать, удивительной способностью запоминать. Но разве в усвоении речи ребенок только подражает и запоминает? Если бы он только подражал, запоминал и так усваивал речь, тогда по логике вещей он должен был бы

воспроизводить усвоенное в неизменном виде, как это делает дрессированный попугай. Каков смысл такой речи, которая будет не в состоянии помочь ему выразить именно свое, субъективное, личностное переживание, отношение, самого себя в целом?

Нет, неудобно говорить об исключительной роли подражания и памяти в усвоении речи, хотя они не могут не участвовать в этом процессе. Тут нужно говорить о том, что в ребенке есть другая сила, более многогранная, чем функция подражания и функция памяти. Эта сила есть функция речи (речевая функция). Это она распахивает все внутренние дверцы для вбирания в себя речевых потоков. Они несут с собой не только саму речь со своим языковым многообразием, но и отношение людей к ребенку, обобщенный опыт, культуру. В мозговых клетках, где расположена речевая функция, речевые потоки подвергаются сложнейшей обработке. Принимая их, речевая функция проводит такой их тончайший анализ, какой был бы не под силу целому лингвистическому исследовательскому институту. Разгадывает языковые нормы, правила, способы словотворчества, построения речевых высказываний, творит языковую интуицию, обрабатывает артикуляционный аппарат, подключает к себе и другие внутренние источники, способности: память, впечатления, мышление, эмоции, закладывает начало духовной жизни ребенка. Так воссоздается в ребенке речь, являющаяся потом его личностной характеристикой.

Ребенок начинает говорить, но это не просто слова, фразы, предложения или даже складное логическое описание внешней или внутренней действительности (своей речью ребенок выражает самого себя как целостный личностный мир). Речь ребенка — это внутренняя картина его духовности, его стремлений, его переживаний, радостей и огорчений, его отношений к внешней действительности. Вместе с тем мы видим, как ребенок, сам никак не задумываясь над этим, творит слова, речевые формы, конструкции высказываний, логику изложения. И все это происходит в пределах языковых норм и закономерностей.

Мне представляется чрезвычайно полезным и перспективным изучение детской речи как источника обогащения и развития речи взрослых.

Детская речь такая же чистая и непосредственная, каким может быть только горный ручеек; она так же романтична и заманчива, как бывает чистое синее небо с разбросанными на нем белыми облачками в образах ангелов; так же экспансивна и требовательна, как восходящее с гор красное солнце; так же обильна и неожиданна, как майский дождь. Детская речь есть радужные краски, которыми ребенок рисует картину своей первобытной природы.

И делает речь такой речевая функция, эта удивительная сила, затаенная в известных ученым и обозначенных ими на мозговой карте клетках, однако неуловимая и таинственная.

Что же происходит дальше?

Дальше происходит следующее. Свершив чудо, речевая функция начинает постепенно угасать. Это начнется примерно в 6–7-летнем возрасте и завершится где-то в 9–11-летнем возрасте (исхожу из своих наблюдений). На своем месте она оставляет стабильный речевой механизм, которому не нужно будет вести столь кропотливую «научную» и творческую работу. Его задача будет заключаться в том, чтобы без всяких препятствий обслуживать каждодневную жизнь повзрослевшего человека. Механизм этот не претерпит ломки, резких изменений, хотя может совершенствоваться и обогащаться. То, что заложила в нем речевая функция, — это, по сути своей, на всю жизнь.

Можно ли не дать ей погаснуть?

Она помогла бы ребенку усвоить и другие языки с такой же легкостью.

Насчет того, чтобы она не погасла, трудно сказать что-либо обнадеживающее. Это будет аномальный случай, с помощью которого можно объяснить такой феномен, как полиглотство. Хотя можно говорить о продлении жизни речевой функции. Это может произойти, если мы обратимся к ней, находящейся еще в созидательной деятельности, за помощью овладеть хотя бы одним или двумя иностранными языками. Это есть период дошкольного и младшешкольного детства. Нам понадобится создать ей по возможности естественную речевую среду или же целенаправленный педагогический процесс.

Вернемся еще раз к сложности овладения речью на более поздних возрастных ступенях. Вот такая здесь возникает кар-

тина: так как речевой функции в этом периоде уже нет, то овладение иностранным языком возлагается на другие функции, которые находятся в стадии развития или которые уже превратились тоже в стабильные механизмы. Возлагается это дело на сознание, на память, для которых она не является присущей. Тут требуется высокий уровень сознательности и обобщения, на основе которых с помощью целенаправленных упражнений формируются умения и навыки, и все это направляется в речевой механизм, чтобы тот функционировал и на материале иностранного языка. Устоявшийся речевой механизм тоже не привык работать на чуждом для него материале, отвергает его, вносит в него свои привычные процессы. Это в методике называется языковой интерференцией. Не хочу сказать, что взрослый человек совсем уже не в состоянии овладеть иностранными языками. Но хочу подчеркнуть, что успех овладения разными языками будет зависеть от того, насколько развиты у него память, мышление, эмоции, стремление, восприятие, мотивы.

Выше я говорил о речевой среде, не коснувшись качества речевых потоков. Феномен речи оказывается в речевой среде сразу после рождения ребенка. Так что в досредовой поисковой деятельности речевая функция практически не нуждается (хотя возможно, что она такую деятельность начинает еще до рождения ребенка. Об этом ниже). Но какая это среда, какого качества речь слышится в ней? Чистота речи ребенка, правильность речевых высказываний, этичность и культура выражений полностью зависят от среды. Речевая функция сама не занимается отбором чистых речевых потоков. Она вбирает их такими, какие они есть в окружающей среде. Если ребенок находится в окружении грубой речи — близкие ему люди хамят друг другу, сквернословят, искажают речь, говорят жаргонами, с провинциальным акцентом, смешивают слова и формы разных языков, пользуются одновременно двумя языками, обращаются к ребенку то на одном, то на другом языке, — то тем самым успех созидательной работы речевой функции они подвергают большой опасности. Они заставляют ее строить речь на грубом, грязном, смешанном и т.д. речевом материале. Речевая функция начинает искать в нем закономерности, нормы, формы, и в конечном счете у ребенка останется искаженная речь, исправить кото-

рую в последующем будет очень трудно, а может быть, и невозможно. Из-за своей грубой и искаженной речи, вынесенной из детства, взрослый человек много раз будет страдать, окажется перед многими мелкими и крупными осложнениями в познавательной, трудовой деятельности, в общении с людьми.

Давайте задумаемся еще вот о чем. Ребенок усваивает речь вместе с ее содержанием, с теми отношениями, которые вкладывают в нее взрослые со своей грубостью и хамством. Я хочу провести тут прямую связь между речевой средой и формированием характера ребенка. Грубость и хамство, зло и неприязнь, недовольство и страх, ненависть и беспощадность и подобное всему этому, нравственный негатив, отраженный в речи словесными формами и интонацией, всей речевой экспрессией, воспитывают в ребенке грубость, хамство, злость и т.д. И берет все это начало в раннем детстве, даже до рождения ребенка. А спустя годы взрослые могут сказать, что ребенок родился таким, что он пошел в родителей, которые тоже такие грубияны.

Как подтверждают современные исследования, ребенок, находясь на шестом месяце жизни в чреве матери, начинает воспринимать внешние раздражители. Грубая и громкая музыка и гармоничные мелодии по-разному отражаются на его состоянии: грубые звуки учащают пульс, а гармоничные возвращают ребенка в нормальное положение. Значит, он реагирует на внешний звуковой поток.

Один американский врач, Рене ван де Карра, воспользовался этим открытием. Он приглашает в свою клинику беременных мам, дает им плотную бумагу, из которой они делают конусообразный рупор и накладывают его на живот. С узкого конца «звукоусилителя» мамы могут разговаривать с ребенком. Врач учит их, что и как говорить ребенку в трубку, как ласкать, к чему призывать. Настраивает их на добрую речь, на отзывчивость, на любовь к людям, которые его ждут. В общем, еще до рождения начинается воспитание и развитие ребенка, его социализация. Такие беседы, по мнению врача, очень положительно влияют на развитие умственных способностей ребенка. Я добавил бы с уверенностью, что они могут оказать доброе влияние на развитие речи, на ускорение этого процесса да еще на нравственное его становление.

Можете спросить: как такое может произойти, если ребенок не поймет содержание сказанного? Действительно, он не может осознать, что нашептывает ему мама. Но давайте в конце концов поверим в то, что можно не понять слова, но почувствовать доброту, проводниками которой являются слова. Я уверен, даже без слов можно передать ребенку чувство доброты, любви: просто звуки, без определенного семантического смысла, звучащие по-доброму, ласкающе, с любовью, могут повлиять на состояние ребенка положительно.

Речевое развитие ребенка до и после рождения вместе с тем и есть процесс воспитания характера будущего человека. Потому я думаю, что необходимо позаботиться о том, чтобы речевые потоки, которые будут «литься» в окружении ребенка — и те, которые направлены на него, и те, которые взрослые адресуют друг другу, — были чистыми, честными, несли доброе чувство и взаимопонимание.

Какие рекомендации можно дать родителям наших учеников, исходя из сказанного о речевом развитии и речевом воспитании?

Я доверяю Вам, дорогой Учитель, вывести рекомендации самому, если, конечно, у нас с Вами возникла общность взглядов по этой проблеме.

5. РЕЧЕВАЯ ФУНКЦИЯ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ

Я намеревался на этом закончить разговор о речевой функции, однако по опыту знаю, уважаемый Учитель, что Вы обязательно зададите мне вопрос о возможностях изучения иностранных языков в раннем детстве. И вопрос этот возникнет у Вас вовсе не из любопытства, а потому, что он давно оспаривается среди учителей, воспитателей, методистов, он ставится родителями, до крайности обостряется жизнью. Общество, люди, может быть, мы с Вами тоже, страдают из-за незнания иностранного языка. Скажем прямо: подавляющее большинство советских людей, окончивших среднюю школу, вправе предъявить счет школе, учителям и методистам за то, что они лишены какого-то минимального уровня общения на английском (немецком, французском, испанском) языке с носителями

этого языка, не могут читать, слушать и понимать передачи на этом языке. И если все же кто-то из окончивших общеобразовательную школу действительно владеет иностранным языком, то это будет заслугой не столько школы, сколько частного репетиторства и изучения языка с раннего детства. Кстати, часть родителей, хорошо понимая, что школа не дает детям такое благо для их будущего продвижения и расширения сфер познания и общения, стремится частным образом изыскать возможности для приобщения ребенка к иностранному языку с раннего детства, тратя на это немалые деньги в течение ряда лет.

Мы находимся пока еще в начале пути поиска самых эффективных, содержательных и организационных форм обучения иностранным языкам в школе, в дошкольных и внешкольных учреждениях. Наивно, по моему мнению, полагать, как считают некоторые методисты, что все дело в хороших или плохих учебниках по иностранному языку. Конечно, нужны именно хорошие, разработанные с учетом современных данных науки и творческой практики учебники. Но кроме учебников нужна и методика, которая, кстати, отстала еще больше, чем учебник, нужен иного типа учитель иностранного языка. Мне представляется странным, что иные специалисты по преподаванию иностранных языков, с такой страстью выступая за увеличение часов на иностранные языки, всю вину и надежду возлагают на программы и учебники, не затрагивая вопрос о том, какой у нас состав учителей иностранных языков, как они готовятся, какими методическими установками они вооружены. Неужели эта сторона дела так маловажна для перестройки в преподавании иностранных языков? Перестройка действительно нужна. При демократизации жизни общества, утверждении гласности, расширении инициативы и прав предприятий и объединений в самостоятельном установлении партнерских связей с зарубежными фирмами и предприятиями владение иностранным (и не только одним) языком становится уже не роскошью, а нормой. Уверен, что через 5–10 лет предприятия будут подбирать себе кадры с учетом владения специалистами иностранными языками. Как же мы готовимся к такому ближайшему будущему, как мы содействуем прогрессу нашей экономической и культурной жизни? Смогут ли будущие специалисты свободно

пользоваться иностранными языками? И хватит ли здесь простого увеличения учебных часов в старших классах средней школы и полной замены учебников? Повторяю: нужны и часы, и учебники, но поможет ли это решить проблему?

Да, до сих пор среди части методистов бытует мнение, что решающим в обучении иностранному языку «является завершающий этап — старшие классы». Завершающий этап чего? Школьного образования или овладения иностранным языком? Если имеется в виду второе, то мы заведомо впадаем в заблуждение, ибо я не знаю программы средней школы по иностранному языку, которая была бы построена по этапам: скажем, начальный, последующий и завершающий. Скорее, старшие классы — это обрывающая стадия, которая оставляет выпускника средней школы весьма и весьма далеким от завершения процесса усвоения иностранного языка. Выпускник на этой стадии, по сути дела, владеет до такой степени несовершенными и неустойчивыми умениями и навыками, что они быстро улетучиваются. И русская школа, и национальные школы практически выпускают не знающих иностранный язык молодых людей!

Какой же смысл тогда имеет этот «завершающий» этап — последние годы среднего образования? Может быть, у старшеклассников именно в это время обнаруживаются и раскрываются умения, которые наиболее способствуют усвоению иностранного языка? Этого тоже не происходит. Память, мышление, эмоциональная сфера, волевые усилия старшеклассника по своим качествам однозначны для каждого учебного предмета, кроме таких предметов, к которым у него развиваются склонности. В психологическом смысле этот период не является, так сказать, сенситивным для усвоения иностранного языка. Процесс усвоения иностранного языка в старшем школьном возрасте может быть усилен личностными, познавательными и социально значимыми мотивами, языковой средой, личностью учителя, может быть стимулирован методикой. Говоря все это, я отнюдь не опровергаю необходимости улучшения обучения иностранному языку в старших классах средней школы, только мне непонятно, как можно недооценивать в этом смысле ранние периоды детства. Нелогично утвер-

ждать (привожу выписку из методической работы): «Как рано мы бы ни начали обучать иностранному языку (с 1-го класса, с детского сада), решающим всегда является завершающий этап — старшие классы... Часто приходится слышать рассуждения о том, что младший школьный возраст (6—9 лет) — наиболее благоприятный для овладения иностранным языком, что дети всасывают все как губки и т.п. На деле это не так. Память в этом возрасте в основном механическая, чрезвычайно неустойчивая, а поэтому усвоенный материал очень быстро забывается, так как не подкреплён нужными качествами внимания и мышления».

В первую очередь попытаюсь изложить точку зрения по поводу механизмов речи. И буду вынужден повторить кое-что из уже высказанных мыслей. Скажу также, что буду следовать известным психологам, теории которых и синтезированы в виде изложенной ниже позиции.

Всем известно, насколько свободно овладевает ребенок речью в раннем детстве — без специального обучения. Двухлетний ребенок уже в состоянии вести речевое общение с окружающими его людьми. Попытки смоделировать подобного рода процесс обучения речи на другом (иностранном) языке, однако, не увенчивались успехом. Как же происходит такое естественное овладение речью в раннем детстве? Сомнительно утверждать, что все дело тут в памяти, да еще механической. Что может сделать память? Она может вобрать в себя определенное количество слов, речевых форм и речевых ситуаций и при необходимости выдать их в том же неизменном виде. Преобразовывать речевые единицы, создавать из них новые образцы с новым содержанием память не может. Это должно быть делом другого механизма. Но какого? Если у двухлетнего ребенка еще не развито мышление и если он еще не знает способов словообразования, речевого творчества, то как же он осуществляет общение, опираясь на ограниченное количество речевых единиц? Но ведь мы знаем, какое бурное речевое творчество охватывает двух-, трех-, четырехлетнего ребенка, как он создает новые слова, новые речевые обороты и с какой непринужденностью применяет их для решения жизненных задач.

Таким образом, можно заключить, что психологической основой для овладения речью в раннем детстве является не память, тем более механическая, а какая-то другая функция. Об этой функции мы уже говорили: ребенок от рождения наследует речевую функцию, речевую способность. Именно эта функция и позволяет решить первоначальную и самую главную проблему в овладении ребенком речью. Функция эта синтезирует в себе все необходимые психические свойства для обработки речевого потока, распознавания в нем языковых закономерностей, систематизации и выработки способов словотворчества, а может быть, даже речетворчества. Она не нуждается в сложных мыслительных операциях для раскрытия закономерностей языка, их и нет у ребенка этого возраста. Мыслительные операции возникают у него в результате жизненного опыта и деятельности в окружающей среде и углубляются, формируются по мере овладения речью. Однако эти мыслительные операции, облеченные в речевые формы, не направлены пока на постижение закономерностей самой речи. В психологии известен феномен прозрачности слова у дошкольников, известно также, что речь как особая действительность для них не существует, у них объективации речи не наступает. Все это произойдет позже и в процессе обучения языку. Выходит, что прирожденная речевая функция решает куда более сложную задачу, чем механическое запоминание слов.

Прирожденная речевая функция наделена специфическими особенностями. Первая особенность заключается в том, что, как я уже говорил, ее деятельность ограничена во времени. Именно в определенный период нужно обеспечить данное человеческое существо жизненно необходимым умением в окружающей среде — умением и способностью общения. Трудно сказать, когда приступает к своей сложной работе речевая функция (может быть, еще до рождения ребенка, когда развивающийся во чреве матери организм начинает реагировать на внешние звуковые раздражители). Во всяком случае, первое лепетание младенца уже есть работа речевой функции. Но вот проходят годы, ребенок усваивает речь и общается с помощью речи с окружающими его людьми, удовлетворяет свои потребности, в том числе и познавательные. Что же происхо-

дит с речевой функцией по мере усвоения ребенком речи? Она постепенно слабеет и примерно к 9–11 годам жизни ребенка прекращает свою работу. У ребенка остается новообразование — речь, речевой механизм, а функция с ее генетической предопределенностью теряет свою значимость.

Вот почему с такой легкостью (конечно, с внешней стороны) усваивает ребенок речь и почему так трудно ему усвоить второй язык уже после того, как речевая функция прекратила свою деятельность. Было бы дело только в механической (или даже сознательной) памяти и мышлении, овладение вторым языком не представляло бы сложности в этом возрасте. Однако это не так. Память и мышление предназначены для решения других основных задач, усвоение речи для них не является, так сказать, их собственным делом. А у учителей иностранных языков другой психологической опоры уже нет, потому и загружают мышление и память ребенка, заставляют их заниматься не своим делом.

Каждый взрослый человек (я не говорю об исключениях вроде полиглотов) может на себе испытать всю трудность усвоения иностранного языка. В силу угасания речевой функции становится невозможным уподоблять процесс обучения иностранному языку в более старшем возрасте процессу усвоения речи в раннем детстве.

Именно поэтому стоит воспользоваться могуществом природной речевой функции и не отказываться от обучения ребенка иностранному языку в раннем детстве.

Эта мысль подкрепляется второй специфической особенностью речевой функции: в стадии своей деятельности она способна одновременно анализировать, систематизировать не только речевой поток на родном языке, который, кстати, будет превалировать в окружающей среде, в силу чего будет и преимущественно формироваться, но и отличные друг от друга речевые потоки разных языков, помогает ребенку овладеть ими, если это необходимо для обеспечения его жизнедеятельности в окружающей среде. Это означает, что природная речевая функция открыта навстречу языкам. Однако важно, чтобы эти разноязычные речевые потоки не смешивались друг с другом в сознании и психике ребенка. Природная речевая

функция, стремящаяся к формированию речевого механизма, ведет сложную работу по распознаванию и определению способов речевой деятельности. Однако она оказывается в крайне затруднительном положении, если при общении со взрослым именно этот взрослый создает ребенку смешанную, скажем, двуязычную среду. В таких случаях функция вырабатывает неточные, неправильные способы речевой деятельности. Ясно, что речевая функция без речевой среды, которая заодно обеспечивает жизнеспособность ребенка, не будет развиваться. И способы речи, которые будут усвоены ребенком в период работы его речевой функции, составят в дальнейшем особенности его взрослой речи. Эти способы с трудом будут поддаваться перестройке, переделке, от них трудно будет избавиться. Поэтому чистота языковой среды в период становления механизма речи имеет исключительное значение.

Но следует указать на еще одну, более важную особенность речевой функции. Эта третья особенность заключается в том, что ребенок имеет возможность на базе речевой функции и при наличии разноязычных (двух-трех и т.д.) сред, каждая из которых становится для него жизненно важной, овладеть несколькими (двумя-тремя) языками, не смешивая их друг с другом, если люди, которые общаются с ребенком, сами не смешивают их. Это положение не является чисто теоретическим предположением, оно доказано самой жизнью.

В дошкольном и младшем школьном возрасте прирожденная речевая функция пока еще способна действовать, и если организовать педагогические процессы по обучению второму и третьему языкам, то эти процессы могут удлинить жизнь речевой функции. Мне лично представляется, что возраст от рождения до 9–11 лет можно считать наиболее благоприятным для усвоения языков. И поэтому я сторонник того, чтобы учить детей и в дошкольном возрасте, и в начальных классах разным языкам.

Теперь о *четвертой* особенности речевой функции. Как всякая другая функция, она стремится к свободному движению. Функции не любят, когда их заставляют действовать. Можно ли заставить ребенка играть? Игра по принуждению уже не игра. Почему? Да потому, что игра есть свободное дви-

жение функции. Заставить годовалого ребенка учиться говорить нельзя, но при свободной, доброжелательной, поощряющей атмосфере общения речевая функция включается в активную многостороннюю деятельность, работает с полной нагрузкой. О чем говорит эта особенность свободного движения речевой функции? О том, что в период ее активности методика обучения иностранному языку должна максимально поощрять тенденцию ребенка к общению. Непринужденные формы общения в процессе обучения должны превалировать в нем. Пригодны ли в процессе обучения иностранному языку обычные способы применения отметок, вызова учеников для ответа и т.д.? И вообще, может ли способствовать процессу усвоения иностранного языка авторитарность учителя? Конечно, нет. Такой подход противопоказан при обучении иностранным языкам. Обновление методики обучения этому предмету становится неотложной задачей. Не только учебник, не только программа, но весь педагогический процесс требуют качественно другого подхода в условиях начальной школы.

6. РАЗВИТИЕ: ВОЗРАСТ, СРЕДА

Возвращаюсь к проблеме развития. Хочу заострить Ваше внимание на исключительной важности нацеленности педагогического процесса на развитие и потому приведу для сравнительного анализа два примера. Оба они известны в психологической литературе.

Первый пример. Французский ученый-этнограф Веллар в джунглях Парагвая разыскивал племя гуайкилов. Это племя — самое отсталое среди известных в настоящее время древних племен. Питается оно в основном медом диких пчел, в поисках пищи ведет кочевой образ жизни, не вступает в контакт с посторонними, имеет крайне примитивный язык.

На стоянке, покинутой племенем, ученый нашел двухлетнюю девочку. Хочу, чтобы Вы, уважаемый Учитель, обратили внимание на возраст девочки — двухлетняя. Он привез ее во Францию и отдал на воспитание своей матери. Спустя двадцать лет, в 1958 году, она ничем не отличалась по своему развитию от интеллигентных европейских женщин, стала эт-

нографом, изучила французский, испанский, португальский языки.

А теперь попытаемся провести такой мысленный эксперимент. Если бы Веллар привез не двухлетнюю, а 16-летнюю девушку племени гуайкилов и отдал бы ее на воспитание своей матери, как Вы думаете, могла бы она достичь успеха? Чувствую, что Вы отрицательно отвечаете на мой вопрос. Конечно, не могла. Девочка не смогла бы овладеть культурой цивилизованного мира, языками, наукой по той простой причине, что в этом возрасте все циклы развития были бы завершены. А как известно в психологии, в цивилизованном обществе процесс развития длится еще дольше, чем у слаборазвитых народов. Можно сказать и по-другому. В цивилизованном обществе процесс развития будет длиться еще дольше, если организованное обучение будет направлено именно на развитие. А если в этом же мире обучение будет нацелено на формирование знаний, то процесс развития завершится раньше.

Второй пример. В 1920 году индийскому психологу Рид Сингху с помощью охотников удалось отнять у волков двух девочек: одной было примерно восемь лет, другой — полтора года. По всей вероятности, девочки были похищены волками в младенческом возрасте. Девочки вели себя как настоящие волчата. Они бегали на четвереньках, прятались от людей, огрызались, днем спали, забившись в угол и прижавшись друг к другу, как щенята, а по ночам выли по-волчьи, призывая свою приемную мать и всячески стараясь убежать обратно в джунгли. Ученый попытался перевоспитать их, научить жить в человеческом обществе. Но это не увенчалось успехом. Через год умерла младшая девочка. Старшая дожила до 17 лет. Она отвыкла от некоторых волчьих повадок, но все же, когда торопилась, опускалась на четвереньки. Речью она, по существу, не овладела. С большим трудом научилась правильно употреблять около 40 слов. В 17-летнем возрасте она по уровню умственного развития напоминала четырехлетнего ребенка. Человеческое общение для нее навсегда осталось чуждым и неестественным.

И вновь поставим вопрос: что же помешало человеческому существу, которое всего 8 лет провело среди волков, вернуться к своей человеческой природе и стать человеком? Здесь

произошло именно противоположное тому, что было описано в первом случае. Все циклы развития ускоренно завершились в процессе общения с волками, и, по всей вероятности, они погасли очень рано; развивались только те возможности, в которых нуждалась волчья жизнь.

По этому поводу А.Н. Леонтьев делает заключение: «Если дети с самого раннего возраста развиваются вне общества и созданных обществом явлений, то они остаются на уровне развития животных».

Думаю, будет нетрудно сделать для нашей педагогической практики выводы из приведенных фактов. Для меня самым главным выводом является то, что: во-первых, Природа сама направляет человеческое существо на его очеловечивание, закладывает в него огромные потенциальные возможности для того, чтобы из него был воспитан нужный для общества человек; во-вторых, Природа тут же отнимает свой дар, если мы, взрослые — родители, учителя, воспитатели, — своевременно не воспользуемся им. А это время длится не так уж долго.

7. ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Выше я изложил концепцию Л.С. Выготского о зонах развития, которая обосновывает фундаментальное для педагогики положение о том, что обучение должно опережать развитие и вести его за собой. Я изложил также концепцию Д.Н. Узнадзе, из которой следует практически то же самое фундаментальное положение, однако в следующем виде: развитие ребенка состоится в том случае, если ему будет предложен учебный материал, по своей сложности достаточно превышающий его актуальные возможности.

И в первом, и во втором случае ребенок в процессе обучения оказывается перед трудностями, преодолеть которые он сам на данном этапе не может. Ему нужна помощь. Д.Н. Узнадзе такую помощь видит в посреднической деятельности учителя между ребенком и учебным материалом: учитель объясняет, показывает, дает пример и т.д. Об этом тоже шла речь выше. Теперь следовало бы сказать о том, как в концепции Л.С. Выготского мыслится преодоление этого противоречия. Если обу-

чение будет опережать развитие, то есть если от ребенка будут требовать того, чего он пока не умеет и не может, то, стало быть, ребенок должен быть обеспечен помощью. Такой помощью Л.С. Выготский называет сотрудничество, которое предлагает взрослый человек ребенку, учитель — ученику.

Далее я буду следовать мыслям Л.С. Выготского, которые я перефразирую с той лишь целью, чтобы сделать их более компактными и избежать отклонения от логического хода. А этот логический ход мыслей Л.С. Выготского, ступенька за ступенькой, у меня получается следующий:

— Психологические исследования до сих пор ограничивались установлением уровня развития ребенка: ему давались задачи для самостоятельного решения. С их помощью устанавливалось, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день. Этим методом определяется лишь уровень актуального развития.

— Однако состояние развития не определяется только его созревшей частью. Нужно учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень развития, но и зону ближайшего развития.

— Как это сделать?

— Нужен *новый методический прием*.

— Допустим, определили умственный возраст двух детей, который оказался равным 8 годам.

— Но как решают оба ребенка задачи *следующих* возрастов, если *прийти им на помощь* путем показа, наводящего вопроса, начала решения и т.д.?

— Окажется, что один из них с помощью, в *сотрудничестве* решает задачи в возрасте *до 12*, другой — *до 9 лет*.

— Это расхождение между уровнем *актуального* развития, который определяется с помощью *самостоятельно* решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок при решении задач в сотрудничестве, определяет зону ближайшего развития.

— Можно ли считать, что оба ребенка стоят на одинаковом уровне умственного развития? Нет!

— Между этими детьми в школе окажется гораздо больше различий, чем сходства: различия из-за разных зон ближайшего развития. Это проявится в успешности обучения, ибо:

– Зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения ребенка, чем актуальный уровень его развития.

– Объяснение этого факта в том общеизвестном положении, которое гласит, что *в сотрудничестве, с руководством, с чьей-то помощью ребенок всегда может сделать больше и решить более трудные задачи, чем самостоятельно.*

– Каковы причины, лежащие в основе этого явления?

В старой психологии и житейском сознании укоренился взгляд на подражание как на механическую деятельность. Считается, что подражать можно всему, чему угодно. Этот взгляд ложный.

– *Подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Чтобы подражать, надо иметь возможность перехода от того, что он умеет, к тому, чего он не умеет.*

– Это вносит новое и существенное в работу сотрудничества и подражания.

– Было сказано, что в сотрудничестве ребенок может сделать всегда больше, чем самостоятельно. Но нужно прибавить: *не бесконечно больше, а только в известных пределах, строго определяемых состоянием его развития и его интеллектуальными возможностями.*

– *В сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им, но всегда существует определенная, строго закономерная дистанция, которая определяет расхождение при самостоятельной работе и при работе в сотрудничестве.*

– С помощью подражания ребенок не решает все задачи, он доходит до известной границы, различной для различных детей.

– Если бы подражать можно было всему, чему угодно, независимо от состояния развития, то оба ребенка с одинаковой легкостью решали бы все задачи, рассчитанные на все детские возрасты.

– На самом деле не только это не имеет места, но оказывается, что *в сотрудничестве ребенок легче решает ближайшие к его уровню развития задачи, далее трудность решения нарастает и, наконец, становится непреодолимой даже для решения в сотрудничестве.*

– Большая или маленькая *возможность* перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать *в сотрудничестве*, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешность умственной деятельности ребенка. Она совпадает с зоной ближайшего развития.

– У ребенка *развитие из сотрудничества* путем подражания, которое является источником возникновения всех *специфических человеческих свойств сознания, развитие из обучения — основной факт.*

– Таким образом, центральный для всей психологии обучения момент есть возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, *возможности перехода от того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет, с помощью подражания.* На этом основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития.

– В школе ребенок обучается не тому, что он умеет делать самостоятельно, а тому, чего он делать еще не умеет, но что оказывается для него *доступным в сотрудничестве с учителем* и под его руководством.

– Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития.

– То, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит в уровень актуального развития во второй стадии. Иначе, *то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно.*

– *Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегают вперед развития и ведет развитие за собой.* Но обу-

чать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться. Обучение возможно там, где есть возможность подражания.

– Значит, обучение должно *ориентироваться на уже пройденные* циклы развития, на свой низший порог; *однако оно опирается* не столько на созревшие, сколько на *созревающие функции*. Оно *всегда начинается с того, что у ребенка еще не созрело*.

– Так что, когда мы говорим, что обучение должно опираться на зону ближайшего развития, мы не прописываем школе новый рецепт, а просто освобождаемся от старого заблуждения, будто развитие должно проделать свои циклы, полностью подготовить почву, на которой обучение может строить свое здание.

– В связи с этим *меняется и принципиальный вопрос о педагогических выводах из психологических исследований*. Прежде спрашивали: созрел ли ребенок для обучения чтению, письму, арифметике и т.д.? Мы всегда должны определить низший порог, но этим дело не исчерпывается. *Мы должны уметь определять и высший порог*. Только в пределах между этими порогами обучение может оказаться плодотворным. Только между ними заключен оптимальный период обучения данному предмету.

– *Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития*. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития.

– Комплексная система ориентировалась на линию наименьшего сопротивления, на слабость ребенка, а не на его силу.

– *Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящихся в очень сложных взаимоотношениях*. Обучение только тогда хорошо, когда оно идет *впереди развития*. Тогда оно способно вызвать к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главная роль обучения в развитии. Этим и отличается обучение ребенка от дрессуры животных.

– *Этим и отличается обучение ребенка, целью которого является его всестороннее развитие, от обучения специализированным, техническим умениям (печатание на пишущей машинке, езда на велосипеде), которое не обнаруживает никакого существенного влияния на развитие.*

– *В сенситивных периодах мы имеем дело с чисто социальной природой процессов развития высших психических функций, возникающих из культурного развития ребенка, имеющего своим источником сотрудничество и обучение.*

– *Ребенок в школе ведет деятельность, которая заставляет его подниматься выше самого себя. Это всегда относится к здоровому школьному обучению.*

– *Обучить ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесплодно, как обучать его тому, что он уже умеет самостоятельно делать. Может оказаться, что для одного продвижение в развитии затруднено тем, что обучение слишком трудно, а для другого тем, что оно слишком легко.*

– *В самостоятельной работе ребенок руководствуется прежним сотрудничеством. Когда ребенок решает задачу самостоятельно, чего она требует от него? Умения по подражанию, с помощью учителя решить эту задачу, несмотря на то, что в момент решения мы не имеем актуальной ситуации и сотрудничества. Она лежит в прошлом. Ребенок должен на этот раз самостоятельно воспользоваться результатами прежнего сотрудничества. Когда ученик дома решает задачи, после того как ему в классе показали образец, он продолжает действовать в сотрудничестве, хотя в данную минуту учитель не стоит около него.*

– *С психологической точки зрения мы вправе рассматривать такое решение задачи как решение с помощью учителя. Эта помощь, этот момент сотрудничества незримо существует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении ребенка.*

Далее Л.С. Выготский анализирует такую психологическую тонкость, как участие скрытого сотрудничества при возникновении у ребенка житейских и научных понятий.

8. ИМПРОВИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА НА УРОКЕ

Попытаюсь импровизировать процессуальный момент обучения в сотрудничестве в том смысле, как это понимает Л.С. Выготский.

Представим себе любой начальный класс (для меня это будет первый, в некоторых случаях второй класс). Дети овладели способом сложения и вычитания в пределах первых двух десятков, однако проявляют возможность вести расчеты на более сложных числах, требуют давать им задачи и примеры с большими числами. Знают они геометрические фигуры — треугольники разного типа, прямоугольник, квадрат, многоугольник, круг, овал, прямую линию, луч, отрезок; знакомы с некоторой алгебраической символикой и т.д. Процесс их усвоения проходил в варьированных условиях, когда нужно было вести обобщения, «поисковую» деятельность. Все это составляет актуальный уровень развития и знаний, то есть зону актуального развития. Можно ли предложить им понятие «периметр» и дать на этой базе различные, так сказать, *барьерные* для познания задачи?

Вот как примерно реализую я такую возможность в классе.

— Дети, посмотрите, какое я написал тут слово!

На доске большими буквами написано ПЕРИМЕТР = P.

— Прочтите, пожалуйста...

— А что такое периметр? — спрашивает кто-то из класса.

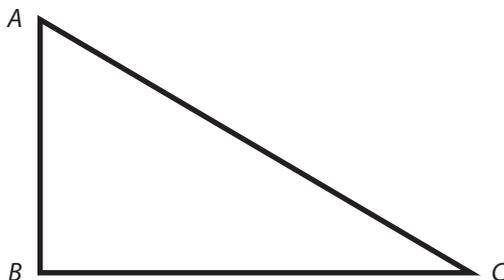
— Сейчас скажу, только будьте внимательны, ибо я хочу вас научить тому, чему учат в старших классах. Периметром называется сумма длин сторон треугольника, четырехугольника или многоугольника. Эта сумма обозначается латинской буквой P, читается *периметр*.

Говоря это, детям вместе с тем показываю зарисованные на доске эти фигуры и указываю на их стороны.

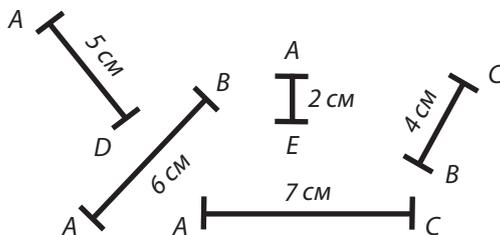
— Значит, периметр есть сумма длин сторон...

И даю минуту для того, чтобы дети осмыслили сказанное и повторили его для себя.

— Посмотрите на этот треугольник. Давайте решим такую задачу: чему может быть равен периметр этого треугольника? На доске рисунок:



Примечание. На что я надеюсь, когда задаю детям такой вопрос? На то, что раньше несколько раз, среди других заданий давал я им такие: показывал начерченные на доске отрезки и спрашивал:



– Можно ли из этих отрезков составить отрезок длиной 12 см? И дети выбирали варианты:

– Надо брать отрезки AC и AD или же AB, BC и AE... А я записывал на доске то, что они мне диктовали: $AC + AD = 7 \text{ см} + 5 \text{ см} = 12 \text{ см}$.

$$AB + BC + AE = 6 \text{ см} + 4 \text{ см} + 2 \text{ см} = 12 \text{ см}.$$

Потом я задавал, так сказать, конфликтно-барьерные вопросы:

– А теперь подберите отрезки, чтобы их длина составила 21 (23) см...

Дети перебирали множество вариантов, убеждались, что такой из данных отрезков не получается, если только не брать тот или другой отрезок два раза...

– Разве я сказал 21?! — «удивлялся» я.

– Простите, пожалуйста, ошибся, хотел сказать 24 см... Этот опыт детей *теперь* должен проявиться в другом качестве. Возвращаюсь к периметру.

Дети спрашивают:

– Какова длина сторон треугольника?

– Не знаю...

– Тогда надо измерить.

– А может быть, сперва решим задачу так, без чисел... с помощью формулы...

Это слово должно оживить в детях прошлый опыт. Несколько ребятешек догадываются.

– Можно так записать: $AB + BC + AC$... Другие поддерживают эту мысль.

Я пишу на доске: $P = AB + BC + AC$.

– А теперь я назову длину сторон треугольника. Пишу на доске:

$AB = 9$ см, $BC = 7$ см, $AC = 8$ см.

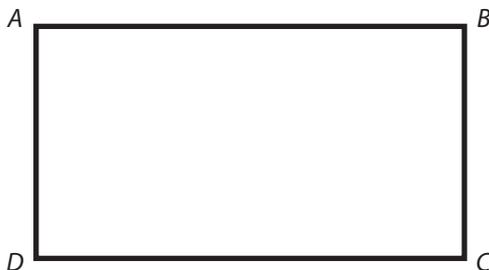
$P = ?$

– Чему равен периметр этого треугольника? Дети диктуют, и я пишу:

$P = 24$ см.

– Давайте усложним наши задания, хорошо?.. Посмотрите теперь на этот прямоугольник. Чему может быть равен периметр этого прямоугольника?

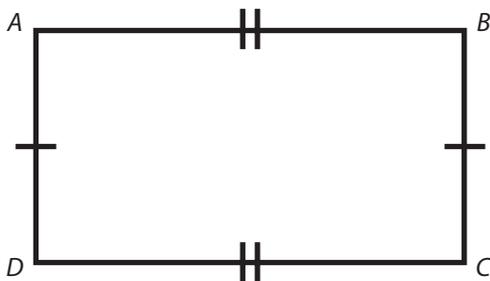
На доске:



Дети диктуют, я записываю:

$P = AB + BC + CD + AD$.

– Может быть, у кого есть мысль, как короче и удобнее записать эту формулу? И как будто, между прочим, отмечаю на рисунке противоположные стороны знаком их тождеств. Кто-то предлагает в формуле группировать равные стороны:



$$AD + BC + AB + DC$$

Другие говорят, что получается та же самая формула, может быть, удобная, но не короткая.

Несколько ребятишек предлагают сделать формулу такой:
 $P = 2AD + 2AB$.

(Дальше рационализировать эту формулу — $P = 2(AD + AB)$ — дети не в состоянии).

— Что здесь значит «2»?

— Надо AD и AB брать по два раза.

— А вот что я вам теперь скажу: как вы будете действовать, если знаете, что... (и пишу на доске):

$$AD = 4 \text{ см}, AB = 7 \text{ см}.$$

— Чему будет равен периметр этого прямоугольника?

Дети обсуждают и диктуют мне, как вести вычисления: $P = 2...$

— Пишите там 4 см.

— Два раза четыре, 8 см надо писать... Пишу:

$$P = 2 \times 4 \text{ см}...$$

Примечание. Дети на уроках уже слышали, что кроме сложения и вычитания есть еще умножение и деление (кстати, нет особой методической трудности в том, чтобы дети все четыре арифметических действия учили сразу), им не раз приходилось практически с ними сталкиваться.

При записи « 2×4 см» детям говорю, что в середине цифр одна точка означает умножение, здесь же — «два раза четыре». Дети продолжают диктовать:

— А потом пишете плюс два раза 7 см... Записываю, вместе с тем соглашаюсь с детьми:

– Я тоже так думаю... Ты, конечно, прав... Умницы, как вы догадались...

$$P = 2 \times 4 \text{ см} + 2 \times 7 \text{ см}.$$

Дети диктуют решение, я записываю:

$$P = 8 \text{ см} + 14 \text{ см}$$

$$P = 22 \text{ см}.$$

Предлагаю вычислить периметр треугольника, который образовывается в этом прямоугольнике, соединив точки D и B.

– Здесь BD длиннее AD в два раза... У нас получается запись:

$$P = AB + AD + 2AD$$

$$P = AB + 3AD$$

$$P = 7 \text{ см} + 12 \text{ см}$$

$$P = 19 \text{ см}.$$

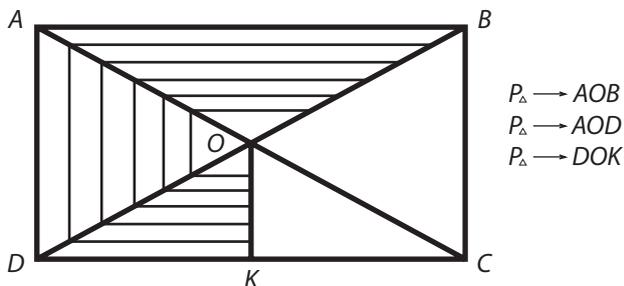
Здесь детям нужно было преодолеть ошибку, которая была спровоцирована сказанным: «BD длиннее AD в два раза». Детям кажется, что формула должна выглядеть так:

$$P = AB + 2AD,$$

но они упускают из виду, что сама AD тоже составляет одну из сторон треугольника.

Далее еще больше усложняю задачу: соединяю точки A и C, отмечаю точку пересечения буквой O, от этой точки опускаю перпендикулярную линию на сторону DC, отмечаю точку пересечения буквой K. Я проделываю все это так, чтобы все видели, что зарисовываю в прямоугольнике. Им только говорю:

– Смотрите, что я буду делать...



Получается следующий рисунок, в котором штрихую три треугольника:

— Если кто хочет, пусть вычислит периметр этого — АОВ, или этого — АOD, или же этого — DOK треугольника.

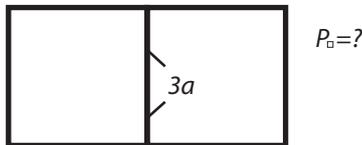
Уровень развития у детей разный, и потому не получается, чтобы всем все сразу было ясно. Однако на последующих двух-трех занятиях, на которых способ вычисления периметра повторяется в варьированных условиях, почти каждому становится доступным решать подобные и более сложные задачи, вроде:



— Эти квадратики равны. Периметр каждого из них равен 12 см. Чему будет равен периметр прямоугольника, полученного, если приставить друг к другу два квадрата?.. Три квадрата?..

Развивающий смысл задачи заключается не столько в том, чтобы делать правильные вычисления, на спонтанном уровне вести деление, а в том, чтобы строить правильные логические суждения, то есть сложить не периметр двух (или трех) квадратов и принять результат за периметр прямоугольника, который может быть составлен, если их приставить друг к другу, а вычесть длину тех сторон квадратов, которые окажутся внутри и не будут составлять стороны прямоугольника.

Вот еще один, усложненный вариант задачи:



— Прямоугольник разделен на два квадрата. Я знаю, что половина внутренней стороны равна $3a$. Могу ли я узнать, чему равен периметр прямоугольника? Как я это сделаю?.. У меня получается $42a$. Прав ли я? Почему?

Я не раз видел и убеждался, как действительно умнели глаза детей при таком сотрудничестве, как они тянулись к все более сложным познавательным задачам.

Что можно сказать по поводу приведенных выше мыслей Л.С. Выготского? Во-первых, то, что источником развития ребенка он принимает сотрудничество и обучение. Во-вторых, развитие понято им как процесс перехода ребенка от того, что он уже умеет, к тому, чего делать он еще не умеет. В-третьих, он настаивает именно на сотрудничестве взрослого с ребенком, а не на принуждении, заучивании и т.д. В-четвертых, считает, что сила ребенка заключается не в том, на что он уже способен, а в том, какие у него созревают функции. В-пятых, объясняет, почему педагогика должна ориентироваться на завтрашний день ребенка. В-шестых, показывает, что трудности, лежащие в пределах низшего или высшего порога развития, составляют источник активности и интереса ребенка.

Можно сделать и другие заключения. Однако самым важным для нас будет то, что мы убедимся в следующем: развитие не терпит насилия, имеет свои закономерности и его можно успешно вести в процессе обучения, если подойдем к нему с таких гуманных позиций, как сотрудничество взрослого с ребенком, посредничество взрослого между ребенком и культурой.

9. ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Долгое время, начиная с 30-х годов, теория развития, созданная психологической наукой, была заброшена и нетронута педагогами. Да и сама психология не занималась ее обогащением. Дело в том, что ЦК ВКП(б) в 1936 году принял постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», которому было суждено оказать пагубное воздействие на научное изучение психологии ребенка, на развитие гуманной педагогической теории и практики. Мне представляется, что это постановление фактически довело до кульминации партийные извращения в школьной жизни и психолого-педагогических науках, закрепило партийно-государственный диктат в школьной практике и педагогической мысли. «Бездетная»

педагогическая наука и «бездетная» педагогическая практика становятся нормой.

Станет более ясным, если скажу, что труды Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе, в которых излагались психологические концепции развития, соотношения обучения и развития, психологии обучения, составляли часть их работ по детской и педагогической психологии, именуемых педологией. Таким образом, в административном, диктаторском порядке была запрещена наука, которая владела методом экспериментального исследования психологии ребенка на разновозрастных уровнях. Педология запрещена, запрещена «педологическая» литература, школа стала авторитарно-императивной. Кто мог осмелиться применять теорию развития в качестве основы перестройки процесса обучения? Этот длительный период не прошел даром для педагогической науки: оторвавшаяся от школы и детей, забросившая эксперимент как метод исследования, превратившаяся в комментатора партийных указаний и догм марксизма, эта наука со своей «теорией», методическими разработками закрепила и без того авторитарно-императивную направленность педагогической практики. Спустя много лет, когда стало возможным вести экспериментальные педагогические исследования и выдвигать новые идеи, сложившаяся авторитарно-императивная научно-практическая образовательная система, несущаяся с огромной силой инерции, диктаторской властью, как танк, наезжала на них, давила, уничтожала и вытесняла их.

В конце 50-х годов было обнаружено, что в некоторых капиталистических странах ведутся поиски обновления образовательных систем, улучшения качества подготовки специалистов, углубления учебных программ, содержания образования в целом. Изучая эти тенденции, советская система вынуждена была (хотя и негласно) санкционировать проведение психолого-педагогических экспериментов с целью выявления возможностей ребенка с последующим введением некоторых реформ в школе. «Просочились» некоторые психолого-педагогические идеи, возникшие в Америке. Тогда, в начале 60-х годов, наших учителей страшно удивила и возмутила идея о том, что «в любом возрасте любого ребенка можно учить любому предмету,

лишь бы найти метод». Значит, стираются возрастные ограничения, значит, новорожденного можно учить теории вероятностей? И давай докажи это учителю, который знать не хотел (и никто так и не навязывал) психологическую теорию развития и который был надежно охраняем учеными-дидактами, нацелившими все свои книги на обеспечение у подрастающего поколения прочных знаний, умений и навыков. «Нам не надо зубрежки», — говорил В.И. Ленин. Но именно зубрежка стала стержнем учебной деятельности школьников, ибо он сам же направил школу на обогащение памяти знанием всего того богатства, что выработало человечество.

Одним из первых, кто осмелился возглавить многолетний педагогический эксперимент, был профессор психологии, академик Л.В. Занков. В конце 50-х годов он создал научную лабораторию по проблеме обучения и развития и организовал сначала лабораторный, а в дальнейшем массовый эксперимент, охвативший целые города, области — несколько тысяч учителей. Была разработана экспериментальная новая дидактическая система с новыми дидактическими принципами (я их повторяю): принцип обучения на высоком уровне трудности; принцип усиления роли теоретических знаний; принцип ведения обучения быстрым темпом. Тогда, в начале 60-х годов, принципы эти и в целом вся новая дидактическая система вызвали жесткую реакцию дидактов.

Вспоминается такая история. Зимой 1961 года на общем собрании АПН РСФСР выступил Л.В. Занков, член этой академии. Он рассказал о ходе эксперимента и прочел рассказы своих учеников-второклассников. «Вот что пишут дети, какие у них получаются сочинения!» — восхищался сам и увлеченно начал их читать. Но вскоре его прервал президент и сказал примерно следующее: «Знаете что, Леонид Владимирович, хватит! Еще никто не знает, кто писал эти сочинения, дети или родители. И пусть даже дети писали, но на улице Горького или где-то здесь, а вот поезжайте на хутор и там получите такие же результаты!»

Президент усомнился в результатах эксперимента, усомнились многие сидящие в зале академики. «Видите ли, дети не могут свободно и интересно писать, потому что никогда так не

писали, мы такого не знаем! А если это факт, тем хуже для него, мы его запрем!»

И стало хуже факту.

Оскорбленный до глубины души, академик спустился с трибуны и, демонстративно пересекая зал, вышел на улицу. Такого вообще не бывало в стенах тогдашней Академии педагогических наук. Я догнал Леонида Владимировича на улице, он шел в калошах, в теплом пальто. «Профессор, я хочу с вами поговорить...» — обратился я к нему, но он резко отрезал: «Ни с кем я говорить не хочу!» И ушел, даже не взглянув на меня.

Труд и мужество академика Л.В. Занкова нам еще предстоит достойно оценить. Он один из первых после долгих лет и еще продолжавшегося диктата, не боясь противодействия, возмущения и анафемы, заиграл на скрипке нежную, старинно-классическую мелодию «Я люблю вас, дети» в оркестре, натренированном и настроенном на исполнение победоносных маршей «Будь готов, всегда готов».

Ему не поверили, усомнились в результатах эксперимента, а эти результаты, тогдашние сочинения учеников экспериментальных начальных классов, уровни знаний и мышления по математике, чтению, природоведению и т.д. в последующем легли в основу содержания сегодняшних программ. Но тогда ученые не поверили своему коллеге, тоже академику. Почему? Потому что тогда ни у кого не возникал элементарный для ученого вопрос: «Леонид Владимирович, все это необычно и интересно, только объясните, пожалуйста, по какой методике можно достигнуть такого уровня, ибо с помощью той методики, которая давно уже действует в школах, дети никак не могут проявить такие способности. Какую вы построили себе педагогику?» Никто не задавал такой вопрос ученому, ибо в то время никто и не предполагал, что, оказывается, есть и другая педагогика, что педагогики могут быть разные.

Что же главное и новое в педагогике Л.В. Занкова?

Стержнем педагогического процесса он сделал идею развития, то есть строил его так, чтобы обучение опережало развитие, как говорил Л.С. Выготский. В его концепции Л.В. Занков усмотрел требование именно общего развития. Я помню, как на одном семинарском занятии с учителями, стараясь в

доступной форме объяснить им суть общего развития, Л.В. Занков поднял правую руку, приложил ее сперва ко лбу, затем к сердцу, затем протянул обе руки и сказал: «Ум, сердце и руки — вот что нужно развивать!» В своих работах он пишет о том, что развитие — целостное явление и членить его на слагаемые отдельных качеств можно только условно, с целью дать ему характеристику и занять критерий для диагностирования. Л.В. Занков утверждал, что традиционное обучение, традиционная дидактика (он, по-моему, первым ввел в специальной литературе эти понятия с целью отличить от сложившейся теории и практики, методики, дидактики, педагогики новую методику, новую дидактику, новую педагогику) дают хорошие и даже очень хорошие результаты в смысле выработки у детей знаний, умений и навыков, однако их результаты с точки зрения общего развития школьников незначительны. Таким образом, развитие не станет прямым и закономерным результатом обучения, если само обучение со всеми своими составными не нацелить на развитие.

На основе новых дидактических принципов сотрудниками лаборатории обучения и развития были разработаны программы, учебные материалы, методические приемы, принципиальные схемы педагогического процесса, самих уроков, велась переподготовка учителей. В стране развернулось массовое новаторское движение, наполненное учительской романтикой. Это было занковское движение.

Каковы же были основные результаты массового педагогического эксперимента?

Во-первых, младшие школьники экспериментальных классов в значительной мере превосходили своих сверстников из классов, в которых велось обучение традиционно, по качеству и глубине мыслительных операций, сообразительности, по умению строить планы, теоретические проекты и самим их осуществлять, по желанию учиться и стремлению познавать, по умению самостоятельно мыслить и обосновывать свою точку зрения.

Во-вторых, обучение, опережающее развитие и ведущее его за собой, ускорило процесс усвоения знаний младшими школьниками, расширило их возможности охватывать более

сложные знания; их познавательный интерес вторгся в область исторических знаний, природоведческих явлений, в изучение грамматики.

Физиологические срезы, наблюдения гигиенистов подтверждали нормальное состояние здоровья детей, не были обнаружены также такие бичи традиционного обучения, как перегрузка и утомляемость.

Как следствие, младшешкольники из экспериментальных классов, поток за потоком, начали заканчивать тогдашнюю четырехлетнюю начальную ступень в три года и с третьего класса прямо переходили в пятый, минуя четвертый класс. Был изъят один учебный год. Вот какие внутренние возможности были выявлены у детей в новом, развивающем педагогическом процессе.

Научная обоснованность педагогического эксперимента, проводимого под руководством Л.В. Занкова, в конце 60-х годов привела начальную школу к перестройке: вместо четырехлетней она стала трехлетней.

И случилась беда: был взят внешний результат и было отброшено самое главное, породившее этот результат, — была отброшена новая дидактическая система со своими программами, учебниками, методами, принципами, системой переподготовки учителей.

Те же самые методисты, авторы и соавторы традиционных программ, учебников, методических курсов, горячо преданные своим традиционным авторитарным убеждениям, начали перерабатывать прежние программы и учебники применительно к трехлетней начальной школе. Учителя получили трехлетнюю начальную школу с новым содержанием, в котором была заложена вся суть содержания четырехлетней начальной школы, и сумму методических рекомендаций, не выходящих за рамки традиционной методики. И все это именовалось перестройкой, реформой начальной ступени школы.

Но вот вопрос: как могли учителя массовых школ вместить содержание четырехлетнего начального образования в три года или, пользуясь термином традиционной методики, проходить содержание четырехлетнего обучения за три года?

Тут проявилась та же самая драма, что на общем собрании академии: непризнание, игнорирование возможности возник-

новения какой-то новой дидактики, когда есть общепризнанная, единственно научная «советская» дидактика.

Вот так!

Авторитаризм традиционного педагогического мышления опровергал объективную дидактическую закономерность, по которой содержание обучения и методика обучения есть целостная система. Резкое изменение содержания вызывает необходимость соответственно обновить методику, и резкое изменение методики ставит вопрос о качественном изменении содержания обучения. Обновление методики или создание совершенно новой не означает, что все наработанные способы, методы, приемы, формы и т.д. должны быть отброшены. Вовсе нет. В новой дидактике Л.В. Занкова сохранены все необходимые дидактические инструменты, методы и т.д. из традиционной дидактики, добавлены новые инструменты и методы, рожденные на идее опережения обучения развитию, и на основе качественно другой схемы сконструирован процесс обучения. Но пусть не введут в заблуждение эти черты знакомого, знакомого, ибо все эти знакомые элементы в этой дидактической системе подчинены другой закономерности, и, не зная, что это за закономерности, воспользоваться какой-нибудь новой дидактической системой опасно, потому что можно ее дискредитировать.

Учителя получили новые программы трехлетней начальной школы и начали их осуществлять, следуя традиционной методике. Они и понятия не имели о новой методике; в них сработало то же самое представление о том, что методика, как и дидактика, как и педагогика, бывает только одна. И эта методика, применяемая ими на практике в течение длительного времени, тем более, если они были еще и воспитаны со студенческой скамьи в духе преданности ей, вжилась в них как личностный характер, как личностное убеждение.

Вскоре выяснилось, что детям трудно учиться по «усложненным» программам, они не готовы для таких программ. Начали говорить о возрастных ограничениях возможностей детей. Вместо того чтобы учить учителей новым подходам к обучению, к ребенку, начали выхолащивать программы. Прошли годы, часть учителей смогла адаптировать традиционную методику к новому содержанию, пополнила ее собственными

находками, успешным опытом коллег. Другая же часть до сих пор жалуется на непосильность детям программ. Учителя проводят массу дополнительных занятий, обрушиваются на «прирожденную неспособность» детей, на «лень» детей, на семью, которая не помогает детям хорошо учиться, ужесточают меры воздействия, выдумывают новые способы поощрения, становятся сами раздражительными. Пришло и новое пополнение учителей, вооруженное опять-таки традиционными, авторитарными представлениями. И тоже оказалось перед старыми проблемами: как быть с сознательной дисциплиной, как преодолеть отставание, как бороться с ленью, как быть с умственно отсталыми и почему их стало так много, как заставить родителей помогать школе, почему дети не любят учителя и т.д. и т.п. А новая дидактическая система оказалась под негласным запретом, экспериментальная работа после смерти Леонида Владимировича была свернута, лаборатория обучения и развития была расформирована.

Когда я читаю иные учебники по педагогике и дидактике, поражаюсь ловкости их авторов. Не в силах опровергнуть идею развития и эксперимент Л.В. Занкова, они берут эту идею и новые дидактические принципы и, как порошок, растворяют в общей массе педагогической теории. Опыт ученого как будто оценен, с точки зрения формальной научной этики тут все в порядке. Но вместе с тем этот опыт становится как бы винтиком для «общей педагогики», и здесь он сразу уничтожается.

Теперь ситуация меняется, и в новых общественно-политических условиях демократизации, гуманизации, гласности, плюрализма стало возможным возобновить занковский педагогический процесс, разрешить учителям выбирать методiku. Этому, конечно, нужно порадоваться и нужно воспользоваться таким благом. Вы согласны со мной, дорогой Учитель?

В начале 60-х годов в стране возникло еще одно психолого-дидактическое экспериментальное направление, возглавляемое известными учеными-психологами Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым. Эксперимент проходил в 91-й московской школе и взбудоражил многих учителей и научно-методическую общественность. Идея эксперимента исходила из той же концепции Л.С. Выготского о зонах развития, но за стержень

процесса обучения тут бралось развитие интеллектуальных процессов. Я и в предыдущей встрече ставил Вам вопрос: можно ли формировать у младшего школьника теоретический тип мышления? Можно ли вести его в процессе усвоения знаний от общего к конкретному? Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов экспериментально доказали такую возможность.

Зачем же возник поиск такой возможности?

Хорошо известно, какие трудности переживает школьник, переходя из начальных классов на вторую ступень. В начальных классах было как бы все нормально, а вот начиная с пятого класса способности детей как бы тускнеют, вдруг им становится все труднее и труднее учиться. Учителя последующих классов на педсоветах жалуются на учителей начальных классов, что они передают им плохо подготовленных детей, учителя же младших классов недоумевают: дети учились нормально, освоили программные знания.

В чем тут причина?

Одна из причин заключается в том, что у детей наступает так называемый переходный, подростковый возраст, сопровождающийся сложными физиологическими и психологическими процессами. Они оказывают специфическое влияние на учение школьников. Но это одна объективная сторона дела.

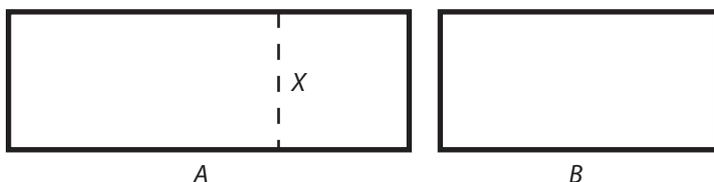
Есть и другая причина, которая заключается в следующем. Традиционные программы и учебники начальных классов, весь процесс обучения нацелены на формирование у детей эмпирических знаний и такого же типа мышления. Если это касается обучения грамоте, то дети подводятся к чтению и письму практически механически, так же усваивают они орфографию, по конкретным примерам, в отрыве от более целостных языковых явлений. Предполагается, что эту целостность ребенок сам в себе будет образовывать. А если даются детям какие-либо понятия и обобщения, то тоже без содержательного углубления в них. В результате всего этого страдает и качество чтения, и уровень орфографических навыков. Ребенок может читать, но без глубокого самостоятельного осмысления. Применяет отдельные случаи правописания, которые были закреплены в нем на уроках частными упражнениями, однако не способен выйти за рамки заученного через обобщения.

Содержание программ экспериментальных классов, способ учебной деятельности, предлагаемые школьникам, могут удивить неискушенного, непосвященного учителя. Удивит его и иная форма наглядности: вместо обычных картинок и рисунков, изображающих конкретные предметы (скажем, три цыпленка отдельно и еще два отдельно, чтобы научиться сложить $3 + 2$), детям дается или с их участием разрабатывается схема — наглядность, отражающая внутреннюю обусловленность предметов и явлений, закономерность их взаимосвязей, применяются условные обозначения и символика для описания изучаемой действительности.

Приведу один весьма простой процессуальный пример.

Детям-первоклассникам еще в первые месяцы школьной жизни предлагается сравнить друг с другом две картонные полоски (они лежат на парте у каждого).

— Обозначим одну полоску буквой А, а другую буквой В. Как можно узнать, какая из них длиннее?



«И так видно», — говорят дети. Можно и наложить одну полоску на другую. Поступают так и записывают: «АВ», «ВА».

— А как можно сделать, чтобы они стали равными? «Можно от полоски А отнять лишнюю часть», — говорят дети (Обозначим ее буквой X. Это есть неизвестная величина.)

Записывают:

$$A - X = B. B = A - X.$$

Предлагают и другой вариант и записывают:

$$B + X = A. A = B + X.$$

В свое время среди учителей-методистов возникало много споров о том, можно ли учить младших школьников алгебре. «Это же алгебра! А у детей конкретно-образное мышление!» И когда элементы алгебры и геометрии действительно вошли в учебные программы начальных классов, вновь заговорили о

том, что детям трудно усвоить такой материал. Получилось то же самое расхождение содержания с методикой. Традиционная методика, имея дело с новым содержанием, усугубляла трудности усвоения знаний.

Концепция содержательных обобщений и связанный с ее реализацией эксперимент выявили глубокие просчеты традиционной дидактики. Оказалось, что эта дидактика строится не на основе диалектической философии познания, а на началах эмпирической философии и что она опирается на те ограниченные представления о ребенке, которые сложились тоже в эмпирической психологии. Могла ли оставить элита традиционной дидактики и психологии такую оценку безнаказанной? Эксперимент в 91-й школе закрыли, лабораторию психологии учебной деятельности распустили, а руководители были репрессированы. И опять, спустя годы, разрешено возобновление эксперимента, учителя имеют право пользоваться психолого-дидактической системой развития теоретического типа мышления у младших школьников.

Эксперименты Л.В. Занкова, с одной стороны, Д.Б. Элькнина и В.В. Давыдова — с другой, а также крайне интересные психологические поиски П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной на основе созданной ими теории поэтапного формирования умственных действий (думаю, уважаемый Учитель, Вы найдете возможность ознакомиться с этой теорией, она содержит весьма любопытные методические пути, которые могут обогатить Вашу практику) вскрыли важную закономерность, заключающуюся в том, что разные психолого-педагогические подходы к ребенку могут выявлять в нем такие глубокие и многогранные задатки, о которых мы сегодня не имеем представления. Эти исследования открывают широкий простор для творческого взлета педагогической мысли.

Осмелюсь предложить Вам, уважаемый Учитель, для размышления гипотетическую модель развития ребенка в двух разных педагогических процессах (рис. 6). Первым пусть будет педагогический процесс, нацеленный на формирование прочных знаний. Вторым же — педагогический процесс, нацеленный на развитие.

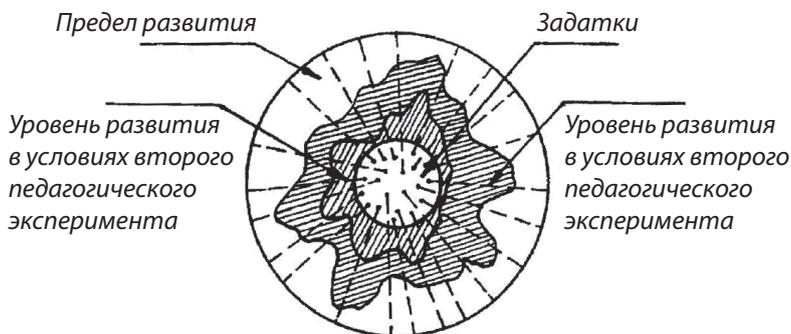


Рис. 6

Первая замкнутая кривая, которая ближе к кругу с задатками, обозначает достигнутый уровень развития тех или иных задатков в условиях первого педагогического процесса. Вторая же замкнутая кривая, которая следует за первой, показывает уровень развития ребенка в условиях второго педагогического процесса. И тот и другой педагогический процесс создают не совсем равные шансы для развития тех или иных задатков; и тот и другой не смогли довести развитие всех задатков ребенка до предела, обозначенного обводящим всех остальных кругом. Однако второй педагогический процесс влияет плодотворнее на развитие многих задатков до более отдаленных границ.

Вообразите теперь двух младенцев, скажем однойцевых близнецов. Один входит во взрослую жизнь через первый педагогический процесс, а другой — через второй педагогический процесс. Как Вы думаете, чем и в чем могут отличаться они друг от друга?

Психологическая теория развития была создана в 30-е годы. Прошло более полувека, а школа все же не смогла освоить это наследие. В наше же время созданы и разрабатываются новые концепции, тоже способные обновить педагогический процесс. Простительно ли нам, дорогой Учитель, еще полвека откладывать их освоение?

Давайте подытожим, о чем мы говорили на этой встрече, какие мысли мы можем из нее вынести.

– Мы говорили о богатстве и безграничности возможностей ребенка, унаследованных от Природы, и вместе с тем об ограниченности их развития во времени. Значит, надо спешить развивать ребенка всесторонне.

– Говорили о зонах развития, об опережающей роли обучения в развитии ребенка. Значит, педагогика должна работать на завтрашний день ребенка.

– Говорили о том, что развитие происходит через преодоление ребенком трудностей. Значит, учителю принадлежит роль посредника между ребенком и культурой человечества.

– Мы говорили о том, что обучение, нацеленное на развитие, ускоряет процесс становления природных задатков ребенка, расширяет границы и сферы его познавательных интересов и познавательной деятельности. Значит, надо овладеть методами развития ребенка, вести творческий поиск в этом направлении.

– Говорили о том, что ребенок несет в себе импульс к развитию, что он от Природы активное существо, находится в процессе активности и развитие есть его естественное, природное состояние. Значит, надо доверчиво относиться к стремлению ребенка стать человеком, познать действительность.

У Вас, дорогой Учитель, по всей вероятности, возникает вопрос: если ребенок сам стремится стать человеком, познавать мир, то есть в нем от Природы заложено «хотение» воспитываться и обучаться, то почему же тогда проявляет он строптивость в педагогическом процессе, противостоит тому, кто его воспитывает и обучает? Где логика?

Отложим этот вопрос для последующей встречи.

А теперь предлагаю Вам «встречу» с классиком мировой педагогики Яном Амосом Коменским (1592–1670). Он чешский педагог-гуманист, философ, борец против схоластической школы, создатель новой великой дидактики. Перефразированное мною в последующей главе изложение мыслей Яна Амоса Коменского ни на йоту не отходит от сути его педагогического учения.

10. МИКРОКОСМОС СПОСОБЕН ОБЪЯТЬ МАКРО-КОСМОС

Итак, перед Вами, уважаемый Учитель, достопочтеннейший, славнейший муж Иоанн Амос Коменский.

«Благодарнейший Учитель, любитель мудрости, света и истины, привет Вам и благословение от Христа — источника мудрости, света и истины!

Перед Вами излагает свои мысли новый для Вас человек, для которого и Вы сами являетесь представителем нового общества. Вы удивлены, полагаю, встречей с человеком, видеть которого Вам и на ум не приходило. Для меня это тоже неожиданно, так как и у меня не было этого в мыслях. «Как же это случилось?» — спросим друг друга. Не к этому ли случаю применимы слова комического поэта: «С нами боги обращаются, как с мячиками: бросают куда хотят».

Я убежден, что и Вас коснулось сознание своего несовершенства и Вы всецело одержимы стремлением к лучшей, высшей и полнейшей образованности в профессии учителя. Нет под солнцем более благодарнейшей профессии, чем профессия учителя.

Итак, любезный мой Учитель, Вы моя надежда. Какой же предмет оказался бы достойным для наших тревожных размышлений? Он должен отвечать нашим общим стремлениям и должен послужить для нас побуждением к делу, которое предпринимается нами с самыми серьезными намерениями. Я предлагаю Вашему вниманию верный и тщательно обдуманный способ создавать такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни, и сделать все это кратко, приятно, основательно.

Из чего я исхожу? Из той уверенности, что семена образования, добродетели и благочестия заложены в нас от Природы. Под словом «Природа» я понимаю всеобщее Божие провидение, или непрестанное воздействие божественной благодати, чтобы во всем совершать все, а именно, во всяком творить то, для чего оно предназначено. Ибо дело божественной мудрости

заключается в том, чтобы ничего не создавать напрасно, то есть без какой-либо определенной цели и без средств, соответствующих достижению цели.

Итак, все, что существует, существует для чего-либо и, чтобы достигнуть этого, снабжено всеми необходимыми органами и вспомогательными средствами и, кроме того, некоторой устремленностью. Эта устремленность к своей цели происходит не против воли, не с сопротивлением, а с охотой и наслаждением под напором самой Природы, и если задержать это стремление, то наступают мучение и смерть. Следовательно, несомненно, что человек родился способным для уразумения вещей, для добродетели, для неограниченной любви к Богу, и корни этих трех способностей существуют у него с такой же несомненностью, как и корни у каждого дерева.

Ум человеческий отличается такой ненасытной восприимчивостью к познанию, что представляет собой как бы бездну. Наше ничтожное тело ограничивается самыми тесными пределами. Голос распространяется немного далее, зрение ограничивается лишь высотой небесного свода, а уму нельзя поставить твердого предела ни на небе, ни где-либо за его пределами. Он как возвышается выше неба небес, так и опускается ниже бездны бездн, и, хотя бы они были в тысячу раз выше и глубже самих себя, он все же проникает туда с невероятной быстротой.

Философы называли человека микрокосмосом — малым миром. Этот малый мир обнимает собою в сжатой форме все, что расстилается во все стороны по великому миру — макрокосмосу.

Нет необходимости что-либо приносить человеку извне, но необходимо развивать, выяснять то, что он имеет заложенным в себе самом, в зародыше, указывая значение всего существующего. Только теперь, после грехопадения, затемняя сам себя и спутывая, он не может обнаружить себя, а те, которые должны были бы его освободить, постоянно еще более запутывают.

Человеку присуще стремление к знаниям, да еще не только способность переносить труды, но и стремление к ним. Это проявляется непосредственно в раннем детском возрасте и сопровождает нас всю жизнь. Ведь кто не желает всегда слушать,

видеть, делать что-либо новое? Кому не доставляет удовольствие каждый день куда-нибудь отправляться, с кем-либо беседовать, о чем-либо со своей стороны рассказывать? Положение дел именно таково: глаза, уши, органы осязания, самый разум, беспрестанно отыскивая себе пищу, всегда устремляются во внешний мир, и для живой природы нет ничего более невыносимого, как праздность и бездействие.

Здесь мы имеем достойное удивления зрелище божественной мудрости, которая могла позаботиться о том, чтобы совсем небольшая масса мозга была достаточна для восприятия стольких миллионов образов. Соломон удивляется тому, что все реки текут в море, но море не переполняется.

Человеку от рождения присуще предрасположение к знаниям, но не самое знание. Природа всех рождающихся существ такова, что они являются гибкими и всего легче принимают форму, пока они в нежном возрасте. Окрепнув, они не поддаются формированию. У человека мозг, воспринимая попадающие в него через органы чувств образы вещей, похож на воск, в детском возрасте вообще влажен и мягок и способен воспринимать все встречающиеся предметы. Затем понемногу он высыхает и твердеет, так что, по свидетельству опыта, вещи запечатлеваются и отображаются в нем с большой трудностью.

Если мы взглянем на самих себя (примем во внимание сущность нашей души или цель нашего появления и вселения в мир), то равным образом обнаружим, что одинаково всем присущи образование, нравственность и благочестие.

Но что делается в школах? В обучении юношества большей частью применяется столь суровый метод, что школы превращаются в путало для детей и в места истязания для умов. Поэтому большая часть учеников прониклась отвращением к наукам и книгам и предпочитает мастерские ремесленников или какие-нибудь другие житейские занятия. В школе пользуются методом не свободным, а насильственным. И стал ли кто-нибудь защищать нынешнее состояние школы?

Конечно, мы страдаем той наследственной болезнью, перешедшей к нам еще от прародителей, что, оставив в стороне древо жизни, мы беспорядочно стремимся к одному только древу познания. В угоду этому беспорядочному стремлению школы

до сих пор гнались только за знаниями. Но в каком же порядке и с каким успехом достигают они хотя бы это? Учащихся задерживают пять, десять и больше лет на том, что, несомненно, можно воспринять человеку в течение года. Что можно постепенно прививать сознанию, то навязывается, вдалбливается и даже вколачивается насильственно. Что можно представить наглядно и ясно, то преподносится темно, запутанно, сбивчиво, в виде подлинных загадок. Большой частью умы заполняются шелухой слов, пустой попугайской болтовней, отбросами и чадом мнений. Большой частью, повторяю, учителя пользуются методом не свободным, а насильственным. Остается в пренебрежении то, что преимущественно должно быть внедрено в умы, а именно — благочестие и нравственность. Об этом, говорю я, во всех школах заботятся очень мало. И большей частью из таких школ выходят дикие ослы, неукротимые, своенравные мулы: вместо характера, склонного к добродетели, выносят оттуда только поверхностную обходительность в обращении, какое-то пышное иноземное одеяние, дрессированные для светской пустоты глаза, руки и ноги.

В самом деле, многим ли из этих жалких людишек, которым изучение языков и искусств так долго давало внешний лоск, приходило в голову быть для остальных смертных примером умеренности, целомудрия, смирения, гуманности, серьезности, терпения, вожделения и пр.? Да откуда все это может взяться, если в школах даже не поднималось никакого вопроса о доброй жизни? Это подтверждается в распущенной дисциплине почти во всех сословиях и подтверждается также бесконечными жалобами, вздохами и слезами многих благочестивых людей.

Как я мог бы умолчать про такое положение дел?

Остается одно, одно только и возможно: насколько мы в состоянии, позаботиться о наших потомках, а именно: осознав, как наши наставники повергли нас в ошибки, показать путь, как избежать их.

Образование должно происходить весьма легко и мягко, как бы само собою: без побоев, суровости или какого-либо принуждения. Но кто поверит этому, прежде чем не увидит на деле? Ведь известна характерная особенность людей: до того

как будет сделано какое-либо замечательное открытие, они удивляются, как это может быть сделано, а после того как оно сделано, удивляются, как это оно не было открыто раньше. Я легко предвижу, что та же судьба постигнет и это наше новое начинание; отчасти я даже это уже испытал. Именно некоторые будут удивляться и негодовать, что есть люди, которые смеют упрекать в несовершенстве школы, книги, методы, принятые на практике, и обещать нечто необычное и превышающее всякое вероятное.

Среди негодующих будут в первую очередь учителя, и это будет самое прискорбное.

А что, если причиной этого нежелания учиться является сам учитель!

Кто же, говоря я, обращает внимание на то, чтобы учитель, прежде чем образовывать ученика, возбудил бы интерес к знанию, своими наставлениями сделал бы его способным к обучению, вызвал бы в нем большую готовность следовать своему наставнику? Обычно каждый учитель берет ученика таким, каким он его находит, и сразу же начинает подвергать его обработке, вытаскивает его, кует, расчесывает, ткет, приспособливает к своим образцам и рассчитывает, что тот станет блестяще как отполированный. Если же этого немедленно по его желанию не происходит (а как могло это произойти, спрашиваю я), то он негодует, шумит, неистовствует. Я не удивляюсь тому, что от подобного образования некоторые ученики уклоняются и бегут от учителя. Скорее следует удивляться тому, как кто-то в состоянии выдержать его.

Я утверждаю, что возможно все юношество научить наукам, добрым примерам и благочестию без всякого обременения ими. И черпаю свою дидактику из законов Природы.

Предложу Вашему вниманию образец моих дидактических обобщений. Проследите, пожалуйста, как это происходит.

Основоположение: Природа так располагает материю, чтобы она стремилась к форме.

Пример. Птенец, уже достаточно сформировавшийся в яйце, стремясь к более полному совершенству, начинает сам двигаться и разбивает скорлупу клювом. А освободившись из заключения, с радостью согревается около матери, жадно рас-

крывает рот, глотает положенный в него корм, радуется упражнениям в летании, жадно, хотя и постепенно, стремится ко всему, к чему влечет его природное побуждение.

Отклонения: плохую поэтому заботу о детях проявляют те, кто насильно принуждает их учиться. В самом деле, чего надеются этим достигнуть? Если едят без аппетита, вводя при этом все-таки в желудок пищу, то в результате это вызывает лишь тошноту. Напротив, если еда вводится в желудок под влиянием чувства голода, то он воспринимает ее с удовольствием, хорошо переваривает и успешно обращает в сок и кровь.

Исправление: всеми возможными способами нужно воспламенять в детях горячее стремление к знанию и к учению, и метод обучения должен уменьшать трудности учения, с тем чтобы оно не возбуждало в учениках неудовольствия и не отвращало их от дальнейших занятий. Каким образом следует пробуждать и поддерживать в детях стремление к учению? Тут я вывожу следующие правила:

Если родители в присутствии детей с похвалой отзываются об учении и ученых людях; если хвалят учителя как со стороны его учености, так и гуманного отношения к детям (ведь любовь и восхищение являются сильнейшими средствами, чтобы вызвать стремление к подражанию); если учителя будут приветливы и ласковы, не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением, а будут привлекать их своим отеческим расположением, манерами и словами; если учителя будут рекомендовать науки, к которым они приступают, со стороны их превосходства, привлекательности и легкости; если более прилежных учеников будут время от времени хвалить; если будут приглашать учеников к себе на дом, если будут показывать картинки, изображающие то, что им в свое время придется изучать, оптические и географические инструменты, глобусы и другие подобные вещи, которые могут вызвать у них чувство восхищения; если будут через них связываться с родителями — словом, если учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердца, так что детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома.

Сама школа должна быть чрезвычайно привлекательна внутри и снаружи. Внутри она должна быть светлой, чистой,

украшенной картинами — портретами знаменитых людей, географическими картами... а извне к школе должны примыкать не только площадка для прогулок и игр (так как у детей этого отнимать нельзя), но также небольшой сад, в который иногда следует пускать учеников, чтобы они наслаждались зрелищем деревьев, цветов и трав. Если дело будет так поставлено, то дети, вероятно, будут посещать школу с не меньшей охотой, чем обыкновенно они посещают ярмарки, где они всегда надеются увидеть и услышать что-либо интересное.

Привлекают юношество и сами учебные предметы, если они соответствуют возрасту и преподаются понятно с присоединением иногда чего-либо шутливое или менее серьезного, но приятного. Это и значит приятное соединять с полезным.

Чтобы пробуждать стремление к знанию, прежде всего самый метод по необходимости всегда должен быть естественным. Ведь нет нужды просить птичку улететь — открой только клетку. Нет необходимости принуждать глаз к изящной картине или ухо обращать к прекрасной мелодии, если только ты предоставляешь им это. В таких случаях скорее придется сдерживать их. Кроме того, чтобы способности пробуждались самым методом, необходимо его разумно оживлять и сделать приятным именно так, чтобы все, как бы оно ни было серьезно, преподавалось дружеским и приятным образом в форме бесед, состязаний, разгадывания загадок или в форме притч и басен.

Начальство и попечители школы могут возбуждать усердие к учению, если сами будут присутствовать на публичных актах (будут ли упражнения в декламации и диспуты, экзамены и присуждения степеней) и более прилежным будут раздавать похвальные отзывы и награждать их (без лицепрятия) подарками.

На основе принципа природосообразности, следуя описанному выше пути, я сотворил основы гуманной дидактики, в которой ребенок является моим микрокосмосом. Человек, обученный основательно, есть дерево, имеющее свой собственный корень, питающее себя собственным соком и поэтому постоянно, сильнее и сильнее изо дня в день растущее, цветущее, приносящее плоды. Правильно обучать юношество — это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов,

изречений, мнений, а это значит раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки знаний, подобно тому, как из почек деревьев вырастают листья, цветы, плоды, а на следующий год из каждой почки вырастает целая новая ветка со своими листьями, цветами и плодами.

Исповедовал я все это Вам, высокочтимый Учитель, для того, чтобы открылся Вам истинный метод воспитания и обучения детей, исходящий из доброты Вашего сердца, из проничательности Вашего ума, из гуманизма Вашей души. Желаю Вам счастья! Я все сказал».

ДЕЛОВАЯ ИГРА

Демонстрирую два урока (не полностью) из разнонаправленных процессов обучения. Первый отражает направленность процесса обучения на формирование прочных знаний и навыков, второй — на развитие школьников. Предлагаю Вам, уважаемый Учитель, самому определить, из какого класса урок (тот или другой) мог быть взят — из II, III или IV.

ПЕРВЫЙ УРОК (формирование прочных знаний)

Учитель стремится закрепить в учениках способ решения задачи, помочь им в логическом мышлении и в выработке вычислительных навыков. Сложность преподнесенного детям учебного материала не превышает их возможности; если они проявляют активность поднятием руки, чтобы ответить на вопрос учителя, то это вызвано не их заинтересованностью, не их увлечением познавательной деятельностью, а тем, чтобы, с одной стороны, показать себя, с другой же — угодить учителю, завоевать, возможно, хорошую отметку; а если же порой затрудняются ответить или проявляют пассивность, то в этом случае сказывается неуверенность детей в своих знаниях, их боязнь: а вдруг за допущенную ошибку последует отрицательная реакция учителя. Эти затруднения вовсе не означают, что детям был предложен трудный материал в качестве развития и поощрения их познавательной страсти.

Тип учителя: авторитарный, требовательный, уверенный в своей власти и, как следствие всего этого, спокойный, сдержанный.

Начинает урок в сухо деловом тоне и так ведет его до конца.

Ход урока

— Приготовьтесь, будем решать задачу. Слушайте внимательно. В саду росло 24 яблоньки. Груш было на 16 больше, а слив — в два раза меньше, чем яблонь и груш вместе. Сколько всего было в саду деревьев?.. Повторяю задачу. Значит, в саду росло 24 яблоньки. Груш было на 16 больше. А слив — в два раза меньше, чем яблонь и груш вместе. Задача спрашивает: сколько всего в саду было деревьев? Ясно, да?.. Итак, сколько яблонь росло в саду... Гига!

- В саду росло 24 яблони.
- А груш сколько было?.. Лиля!
- Груш было на 16 больше.

Примечание. В классе обязательно найдутся дети, которые могли бы на этот вопрос учителя дать уже решенный ответ: «А груш было 40». Но дети знают, что учителю не нужно опережающее решение. Потому никто не рискует забегать вперед.

- Хорошо. А слив? Магда!
- Слив было в два раза меньше, чем яблонь и груш вместе.
- Что мы должны узнать?.. Важа!
- Сколько всего... мы должны узнать, сколько было всего деревьев в саду.

— Запишем условия задачи. Леван, выходи к доске. Пишите все. А ты говори вслух и запиши схему.

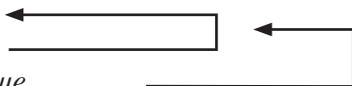
- Яблонь было 24... Пишет на доске: Ябл. — 24.
- Груш было на 16 больше, чем яблонь. Пишет.
- А слив было в два раза меньше, чем яблонь и груш вместе.

Пишет:

Ябл. 24

Груш на 16 больше

Слив в два раза меньше



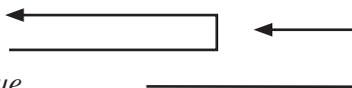
— Спрашивается: сколько было всего деревьев в саду?

Пишет:

Ябл. — 24

Груш на 16 больше

Слив в два раза меньше



Всего деревьев — ?

— Садись, Леван. Выходи, Нугзар. Что мы должны выяснить первым делом? (Вопрос классу.)

— Надо сперва выяснить, сколько было в саду груш.

— Как мы это сделаем?

— К 24 прибавить 16...

— Пиши... Вопрос не надо записывать, пиши решение.

Нугзар пишет и говорит:

— 24 плюс 16 равняется 40. $24 + 16 = 40$ груш.

— Что это такое?

— Это количество грушевых деревьев в саду.

— Хорошо, садись. Дальше что нужно делать?

— Надо выяснить, сколько было яблонь и груш вместе.

— Васику, выходи. Васику говорит и пишет:

— 24 плюс 40 равняется 64... $24 + 40 = 64$.

— Объясни, что это такое...

— Количество яблонь и груш вместе.

— Идем дальше. Магда!

— Надо узнать, сколько было в саду слив...

— Выходи...

Девочка говорит и пишет:

— 64 делить на 2 будет 32... 32 сливы... $64 : 2 = 32$ сливы.

— Что же нам теперь осталось?

— Осталось узнать, сколько было всего в саду деревьев...

— И как мы это узнаем?.. Выходи, Вахо...

Вахо говорит и пишет:

— 64 плюс...

— Что это такое, 64?

— Это есть сумма яблонь и груш... плюс 32, получается 96...

$64 + 32 = 96$. Всего — 96 деревьев.

— Все записали?.. Решаем другую задачу. Я продиктую ее, а вы сами составьте себе схему... Внимание. В магазин привезли 12 ящиков яблок, по 15 кг в каждом. В первый день продали 75 кг яблок, а на третий день — на 15 кг больше, чем в первый. Сколько кг яблок было продано на второй день?

— Малхаз, работай у доски.

Малхаз составляет схему. Получается:

12 ящиков по 15 кг каждый
 I день продали 75 кг ←
 III день на 15 кг больше

II день — ?

— И что ты будешь делать?

— Сперва надо узнать, сколько кг яблок всего привезли. 12 умножить на 15. Далее, сколько продано на третий день... 75 + 15... и сколько в первый и третий вместе... Это действие можно объединить...

— Пиши...

Малхаз пишет и говорит:

$$12 \times 15 = 180 \text{ кг};$$

$$75 + (75 + 15) = 75 + 90 = 165 \text{ кг}.$$

— Дальше от 180 отнять 165... $180 - 165 = 15 \text{ кг}$.

— На второй день было продано 15 кг яблок.

— У всех тоже так? Принеси дневник, Малхаз... Ставлю тебе «5»... Запишите задание на завтра: задачи из учебника — 215, 216, 217... Закройте тетради... Займемся устным счетом. Внимание... $14 + 16$, деленное на 5... А ну-ка, быстро... рук не вижу... Мамука...

— Шесть.

— У всех так? Правильно... $92 - 43$, деленное на 7... Быстро-быстро... Заза! Что с тобой! Нана, скажи...

— Семь...

— Правильно... 8×6 минус 15... Заза! Опять не слушаешь?!

Лили...

— 23...

— Разве? Другие:

- 33...
- А теперь более сложный пример. Я вам запишу его на доске.
Пишет: $(66 + 15) : 9 + (77 - 14) : 9 = \dots$
- Ну-ка, кто быстрее... Заза... Магда... Нико... Лили...
- 18...
- Нет, надо думать... Майя...
- 16...
- Правильно... Вот и звонок. Задание все записали? Можете отдохнуть...

ВТОРОЙ УРОК (развитие)

Развитие детей ведется на базе уже известных им способов вычисления площади прямоугольных плоскостей. Дети ставятся перед такими задачами, когда им нужно строить, так сказать, логические блоки для их решения. И так как задачи моделируют разные ситуации вокруг измерения площади, то эти логические блоки подвергаются постоянному варьированию. Детям нужно проявлять то догадливость, то наблюдательность. Так как в экспериментальных начальных классах не ставятся никакие отметки, то познавательная активность детей находит другой мотивационный источник — интерес, сам процесс преодоления трудностей, постоянное ощущение успеха, близость к успеху. Мотивационным источником для них становится также характер общения учителя с учениками: тот размышляет вместе с ними, радуется их успехам, терпит «поражение», не навязывает задачи и рекомендации, а предлагает, советует. Мотивацию усиливает еще вход детей в более жизненные ситуации, решение задач «взрослых».

Тип учителя: добрый, отзывчивый, дружелюбный, умеющий создавать детям удовлетворенность, а то и радость общения с ним, утверждать в каждом из них стремление к взрослению.

Ход урока

Учитель: Прошлый раз вы узнали, как вычисляется площадь прямоугольной плоскости. Помните?

— Длина и ширина умножаются друг на друга и получаем квадратные единицы.

Учитель: Верно. Знаете, что я хочу вам предложить? Давайте возьмем размеры какой-нибудь прямоугольной плоскости и займемся ее измерением. Только учтите, тут возникнут задачи, может быть, пятого или шестого класса. Будут трудности. Что вы скажете?

Дети выражают согласие.

Учитель («колеблется»): Может быть, лучше решать нам вот эти задачи и примеры?

Открывает доску и показывает записанные на ней разные задачи и примеры, решение которых для детей не составляет особой трудности (вроде тех задач и примеров, над которыми работали ученики на предыдущем уроке).

Дети протестуют:

— Это неинтересно...

— Мы такие уже решали...

Учитель: Значит, стереть мне эти задачи?.. Хорошо. (Чистит доску.) Тогда назовите размеры плоскости, которую будем мерить.

— Длина 6...

Учитель: Что 6? Сантиметров? Метров?

— 6 метров...

— Мало, пусть будет 12...

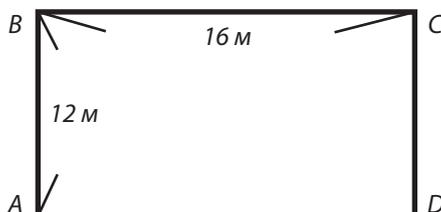
Учитель: Хорошо, но если возникнут у нас большие числа?.. Помните, как было недавно, мы тут было совсем запутались...

— Ничего, разберемся...

— А ширина... 16 метров...

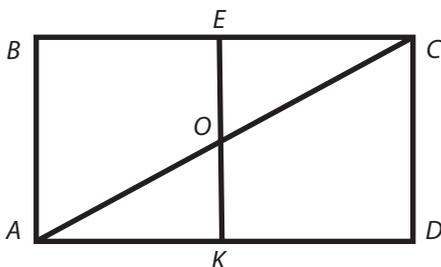
Учитель: Тогда рисую прямоугольник, размеры которого 16 м x 12 м. Вы тоже рисуете, да? Я чувствую, вам сегодня понадобятся целые тетради...

На доске возникает рисунок:



Учитель: Скажите, пожалуйста, для начала: площадь какой части этого прямоугольника будет больше — прямоугольника АВЕК или треугольника АВС?

Рисунок на доске принимает следующий вид:



— Они, наверное, будут равны, я так думаю...

Учитель: Но почему же? Смотрите, какой этот треугольник длинный...

— А вы посмотрите, что там получается: и эта линия АС, и эта линия ЕК ведь делят прямоугольник на две равные части? Эти два маленьких прямоугольника равны друг другу, и эти два треугольника тоже равны... Значит, площади маленького прямоугольника и треугольника равны...

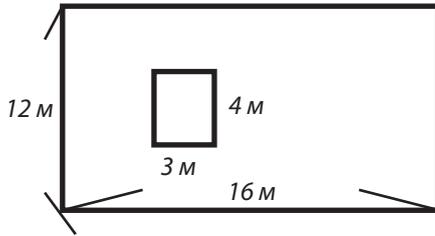
— Можно и так: если вот этот малюсенький треугольник ЕС... Поставьте, пожалуйста, букву, где линии пересекаются... ЕСО взять и наложить снизу на эту треугольную часть АВЕК, то этот прямоугольник заполнится...

Учитель: Значит, вы утверждаете, что площадь треугольника АВС равна площади прямоугольника АВЕК ...

— Конечно, и другие треугольник и прямоугольник тоже равны... их площади тоже равны друг другу.

Учитель: Хорошо. Тогда я сотру в прямоугольнике эти линии... и буквы тоже. А теперь посмотрите. Передо мной такая задача: мне нужно вычислить площадь плоскости, которая останется после того, когда я вырежу в ней раму размером 4 м x 3 м... Пусть каждый сделает этот расчет, и я тоже поработаю для себя на доске. Только, может быть, двое из вас помогут мне? Есть желающие? Спасибо...

Схема принимает следующий вид:



Учитель вместе с учениками ведет расчеты на доске. Они шепчутся между собой. Остальные работают кто один, кто вдвоем, втроем.

Учитель (вместе со своими двумя помощниками): С чего мы начнем?

— Вычисляем площадь и большого, и маленького прямоугольников, и потом...

— Давайте поделим работу...

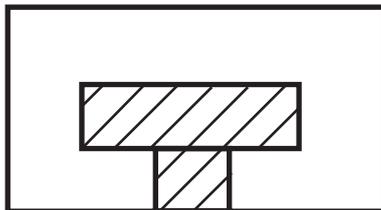
— А что делить? 3 на 4 будет 12 квадратных метров. Впишите внутри... Учитель соглашается.

— А вот это давайте считать...

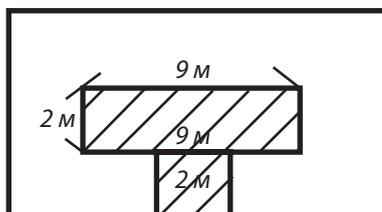
— 12 на 16... это будет... На доске учитель записывает: $16 \times 12 = 192$ кв.м; 192 кв.м $-$ 12 кв.м $= 180$ кв.м.

Учитель (обращается к классу): Ребята, смотрите, что у нас получилось — 180 кв.м. У вас тоже так? Мы не ошиблись? Тем, кто ошибся, помогает найти ошибку в расчетах.

Учитель: А теперь давайте решим такую задачу. Из этого прямоугольника я вырезаю вот такую часть. Что нужно знать, чтобы высчитать площадь обеих частей?



- Давайте размеры... Учитель: Хорошо. Вот какие сведения я вам даю. Учитель: Можете по ним решать задачу?
 — Можем.



Учитель: Давайте. Двоих я приглашаю помочь мне тоже вести расчеты...

Учитель (с двумя помощниками): Как нам быть?

— Общую площадь мы уже знаем — 192 кв.м. Надо высчитать площадь вот этой части.

Учитель: Хорошо. Вот слушайте, как я рассуждаю. Длина и ширина вертикального и горизонтального столбиков равны, значит, и площадь их равна. Можно высчитать площадь одного столбика и умножить на 2. А потом отнять...

Пишет на доске:

$$9 \times 2 \times 2 = 36 \text{ кв. м};$$

$$192 \text{ кв. м} - 36 \text{ кв. м} = 156 \text{ кв. м.}$$

Учитель: Правильно? Спасибо вам. Садитесь... Ребята, давайте сверим, у кого что получилось. У нас 156 кв.м. У многих результат тот же самый. Некоторые еще продолжают решать. Несколько учеников протестуют.

— Откуда у вас такое получилось? Неверно. Учитель: Почему? От 192 кв.м отняли... 36 кв.м...

— Почему 36?.. 34 кв.м нужно было отнять...

Учитель (выражает удивление): Как 34?! Вот смотрите. Столбики же равны...

— Нет...

Учитель: И здесь 9 м, и здесь 9 м, а здесь 2 м... Подождите...

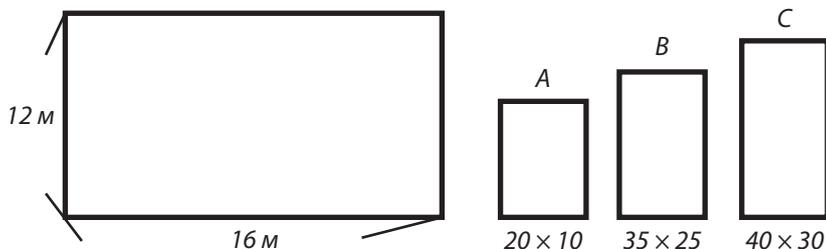
— Вот видите? Высота вертикального столбика не 9, а 7 метров...

Учитель («постигает» ошибку): Как это мы втроем не догадались?! Вы правы, конечно! Тогда получается не 36, а 34 кв.м...

— И если это отнять от 192 кв.м, остается 158 кв.м... Учитель выражает благодарность ученикам, которые помогли ему разобраться.

Учитель: Давайте теперь решим такую задачу. Возвращаю вас к нашему прямоугольнику. Нужно рассчитать, сколько вот таких прямоугольников можно разместить на площади нашего прямоугольника?

Рисует схему:



Учитель: Берите любой из этих прямоугольников и делайте расчеты. Кто желает работать со мной? Приглашаю двоих...

Учитель (с двумя ребятами ведет расчеты):

— Как будем решать?

— Надо...

Ребята думают, перебирают варианты. Учитель тоже размышляет вслух:

— Поделим общую площадь на площадь этих прямоугольников.

— Но ведь общая площадь нашего прямоугольника у нас высчитана в квадратных метрах, а здесь в сантиметрах...

— Ну и что? Давайте переведем площадь прямоугольника тоже в квадратные сантиметры...

— Давайте, как это сделать? Ребята предпочитают делать расчеты заново, переводя метры в сантиметры. Учитель обращается к остальным: сообщает им, как решили вести расчеты. На доске после расчетов возникают следующие записи:

$$1200 \times 1600 = 19\,200 \text{ кв. см};$$

$$A = 200 \text{ кв. см}, B = 875 \text{ кв. см}, C = 1200 \text{ кв. см}.$$

В данном прямоугольнике поместятся:

А — 96, В — 22, С — 16.

Учитель (обращается к классу): Мы уже закончили. Как у вас дела?

Некоторые не справились с делением, способ деления больших чисел еще не все усвоили. Расчеты многих совпадают с расчетами на доске.

Учитель: Ребята, знаете, какая мне приходит мысль? Давайте займемся делами взрослых, не хотите? Дети озадачены.

Учитель: Вот, скажем, решим такую задачу: ваша семья строит дом. Фундамент уже построен. Теперь нужно строить стены. В семье решили все делать своими руками, чтобы обошлось дешевле, и вместе с тем хочется попробовать свои способности. Первым делом нужно вести расчеты, сколько купить кирпичей или строительных блоков для стен... Не хотите помочь семье делать расчеты?

Дети выражают заинтересованность.

— А какой это будет дом?

Учитель: Дам вам данные, чтобы поупражняться, а потом вы можете сами определить, какой хотите себе дом построить. Запишите в тетрадях эти данные.

Учитель записывает на доске:

Длина дома — 9 м, ширина — 7 м, высота — 3 м.

Размеры кирпича: длина — 25 см, высота — 8 см, цена — 35 коп.

Нужен двойной уклад.

Размеры строительного блока: длина — 45 см, высота — 30 см, цена — 85 коп.

Для внутренних стен нужно столько же стройматериалов, сколько для внешних стен.

Учитель: Нравится вам задача? Тогда приступайте к решению. Если мы не успеем, то дома можно продолжить. Пусть каждый принесет свои расчеты, когда закончит, и сделает по ним сообщение. Хотите спросить что-нибудь по поводу этих данных?

Дети спрашивают: какие будут размеры окон, дверей, сколько их будет в доме, сколько будет комнат и т.д.

Учитель: Эти вопросы решайте сами. Наверное, вам захочется, чтобы дом был светлым. Так, значит, приступайте к делу, чтобы не задерживать строительство дома. Я тоже буду работать на доске, если кому нужны мои консультации, пусть подойдет ко мне.

Учитель строит «для себя» чертеж на доске.

Несколько учеников подходят к учителю, советуются, с помощью своих схем учитель объясняет им, как он собирается вести расчеты. Некоторые разглядывают учительские чертежи с места. Многие работают увлеченно.



— Кирпичный дом обойдется в три-четыре раза дороже...
— Почему? Блок стоит дороже...
— Около 700 блоков нужно...
— Больше...
— Ты что, без окон и дверей хочешь дом строить? Что это будет?

Звонок.

Учитель: Завершайте расчеты дома. Кто когда кончит, тогда и сделает сообщение. Спасибо, ребята, очень интересно было мне сегодня работать с вами.

ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ:

Вы говорите, что актуальные потребности — это естественное проявление маленького ребенка. Значит, эти потребности нельзя ограничивать? Но если потакать ребенку, что из этого выйдет?

Актуальные потребности действительно есть естественное состояние ребенка. Они создают в ребенке спонтанное стремление к развитию. Но что же нас в них смущает? Во-первых, то,

что мы боимся: а вдруг ребенок, поддаваясь своим актуальным потребностям, наведет на себя какую-нибудь беду. Во-вторых, боимся позволить ему следовать своим актуальным потребностям, чтобы не развить в нем безответственность, так как распадутся волевые усилия, умение сдерживать себя («Что из него получится? Кем он вырастет?»). В-третьих, свобода разгула актуальных потребностей ребенка (особенно собравшихся вместе групп детей) нарушит наше, взрослых, спокойствие; мы занятые люди, у нас дела, а дети, расшумевшиеся, настроенные на опасные поступки, могут отвлекать нас, отнимать время (их надо уговорить, предостеречь и т.д.). Кроме того, как можно допустить такое «баловство» потребностей, когда мы заняты воспитанием детей? Вот примерно какие предрассудки могут руководить нами.

Во всех этих случаях мы забываем о некоторых важных факторах. Силу и содержание актуальных потребностей ребенка обуславливает не только внутренняя тенденция, но их усиливает и конкретизирует внешняя среда. Таким образом, разгул и хаотичность или же целенаправленность актуальных потребностей будут зависеть от нас в той мере, в какой мы заботимся о создании соответствующей актуальным потребностям ребенка данного возраста и нашим целям воспитания (обучения) среды — материально-пространственной и социальной.

Если мы знаем, что младшие школьники не могут не бегать, не искать препятствий (которые мы назовем опасными для них) и не пробовать свои возможности, не могут не исследовать предмет, не заглядывать вовнутрь (а мы будем говорить, что он портит, ломает игрушку) и т.д., то мы, как умные профессионалы и заботящиеся о детях люди, по всей вероятности, задумаемся о том, какую создать им материально-пространственную среду и микросоциум. Это было бы проявлением нашего понимания ребенка. Здесь, я полагаю, лежит психологический корень для создания теории разработки игр, игрушек, игровых сооружений, детских площадок...

К сожалению, вместо такой заботы (порой нам мешает наша материальная бедность, порой — нехватка фантазии, а как правило — авторитарные подходы) мы предпочитаем за-

прещать детям «шалить», делать то-то и то-то, трогать то-то и то-то, требуем от них сдержанности потребностей, и по мере того, как они «не слушаются» нас, мы ужесточаем свои требования... В общем, гуманный подход вовсе не означает, чтобы дать полную волю бессмысленному излиянию детьми своих потребностей. Речь идет о том, чтобы, с одной стороны, помочь ребенку удовлетворить свои спонтанно возникшие потребности с помощью специально для этого созданной материально-пространственной и микросоциальной среды (это, кстати, и будет какое-то ограничение потребностей, это будет еще и способом удовлетворения их в приемлемых для нас формах активности); с другой же стороны, нам следует возбудить в детях целые системы функций и потребностей для развития в них педагогически конкретизированных возможностей.

Как Вы относитесь к мысли, что в материальной бедности не воспитать духовно богатую личность?

Думаю, что мысль эта неверна. Духовное богатство не есть результат материального благополучия. Материальная достаточность может повлиять и на содержание духовности человека, однако нельзя однозначно утверждать, что это влияние будет только положительным. Мне лично представляется, что духовно богатая личность формируется в общении с духовно богатой личностью. Кто эти люди, на которых возложено воспитание ребенка, кто родители, учителя, кто составляет микросоциум ребенка, чем они живут, какими нравственными ценностями они руководствуются — качество духовности этого окружения решает суть духовности личности ребенка. Разумеется, огромную роль в духовности ребенка будет играть материальная среда, однако опосредованная взрослыми. Что ребенок будет извлекать из материальной среды, как будет пользоваться информацией, полученной из источников среды, будет зависеть от того, чем он уже живет, горит, к чему стремится. А такие ориентации ребенок приобретает в общении с людьми, окружающими его, особенно же в общении с учителями, воспитателями, родителями, сверстниками. Личность воспитывается личностью, духовно богатая личность воспитывается духовно богатой личностью. Значение всего остального, в том числе ма-

териальной достаточности в этом деле, следует рассматривать в цепи ребенок — учитель (воспитатель) — нравственные, материальные и другие ценности.

Значит, если в начальных классах ребенок не получил должного развития, в старших классах уже хороших результатов не получишь?

Давайте сформулируем мысль следующим образом: качество уровня развития, достигнутого в начальных классах, предопределяет качество успехов в учении в последующих классах, объем усилий, затраченных на усвоение знаний. То есть, высокий уровень развития детей есть гарантия того, что они достигнут больших успехов в учении в последующих классах с меньшей затратой сил и времени. Ребенок на последующую ступень вступит не только с развитыми умениями и способностями, но и со знаниями, которые он усвоил в процессе развивающего обучения. Эти знания по своей личностной силе качественно отличаются от знания того же самого содержания и объема, которые были усвоены в заформализованном процессе обучения. Отличие это выражается первым делом в личностном отношении ребенка к знаниям, уже усвоенным или подлежащим усвоению. На последующих ступенях обучения в успехах ребенка в учении его развитость будет играть исключительную роль, однако так как процесс развития природных задатков еще не завершен, то исключительное значение будет иметь также преимущество развивающего обучения между начальными классами и последующими ступенями школы.

Мы должны знать еще о следующем. Если в начальных классах ребенок не получит должного развития, то он может учиться успешно в последующих классах, однако это потребует от него больших затрат усилий и времени, а его успехи могли бы быть более высокими и экономными, получи он в предыдущем процессе обучения высокое развитие. Нам очень трудно на примере одного и того же ребенка видеть, каким он мог бы быть, с каким успехом он мог бы учиться в старших классах, имея в себе сильный заряд развитых задатков, который он получил в начальных классах, и присвоенных в процессе развивающего обучения знаний. Эффект развития можно выявить

только с помощью научно организованного подхода психолого-педагогического эксперимента.

Один человек сказал мне, что против детей надо иметь оружие — знание психологии ребенка. Если будет нужно, то, зная его специфическую черту, можно уколоть ребенка так, чтобы он понял «свое» место. Я знаю, что это вредные слова, но помогите мне их опровергнуть.

Хорошее знание психологии ребенка и умение на основе этих знаний разгадать психологические особенности своих конкретных учеников действительно есть сила, с помощью которой учитель (воспитатель) может повлиять на каждого из них. Но вот в чем суть: ради чего учитель (воспитатель) пользуется своим знанием психологических особенностей данного ребенка.

Если учитель (воспитатель), пользуясь своим положением, своим превосходством над ребенком, своей пронизательностью, метко определяет нужное время и место и «колет» ребенка, то есть шокирует его, ущемляет чувство достоинства, выводит, так сказать, на чистую воду, разоблачает и т.д. и т.п., то есть причиняет психологическую травму, то со стороны учителя (воспитателя) это будет преднамеренное злостное деяние в отношении ребенка, который и беззащитен, и не знает, как можно себя защитить, и лишен прав защищать себя. Поймет ли через этот психологический «укол» (кстати, очень болезненный, так как это есть не что иное, как злостная насмешка, издевательство, унижение, запугивание и т.д.) ребенок, какое ему подобает занимать место в авторитарно-императивной иерархической цепи учитель — ученик?

Нет, ребенок этого не поймет, и не потому, что ему будет недоступна глубокая суть поведения учителя (воспитателя), а потому, зачем, за что он его «уколол». Если это было бы так, тогда «укол» потерял бы для учителя (воспитателя) смысл. Ребенок не поймет только одно — почему учитель (воспитатель) возненавидел его. Все остальное он поймет прекрасно, до предельной ясности: учитель (воспитатель) — это опасный, злой человек, его надо остерегаться. Если учитель (воспитатель) считает, что ребенок должен его остерегаться, бояться, что это

и есть его «место», то тем самым, своими такими «уколами», он зародит в ребенке ненависть, неприязнь к нему. Он должен знать еще и другое: «уколоть» психологически этого ребенка в присутствии других — значит причинить и другим тоже психологическую боль большей или меньшей силы. Да, есть учителя (воспитатели) — действительные «мастера» своевременных «уколов», однако этим они вовсе не проявляют заботу о самом ребенке, о развитии в нем чувства ответственности, чувства раскаяния, чувства стыда за содеянное; они скорее удовлетворяют свою потребность властвовать, свою злость в отношении, повторяя, беззащитного ребенка.

Очень опасно иметь дело со злым учителем, да еще знающим психологию ребенка и умеющим мастерски ею пользоваться, чтобы отравляющими психологическими «уколами» указать ребенку его «место» (мне все же трудно определить, что это за место, о котором учитель напоминает ученику). Таким знанием психологии ребенка может гордиться учитель (воспитатель) из авторитарно-императивной плеяды, только хочу верить, что среди них большинство учителей все же люди честные, любят детей и преднамеренно злобно с ними обращаться не будут.

В мыслях Коменского осталось непонятным: он, с одной стороны, говорит о врожденных способностях, с другой же — сравнивает ребенка с воском, с чистой доской. Нет ли здесь противоречий?

Это верно, что Ян Амос Коменский одобрительно относится к сравнению Аристотелем души человека «с чистой доской, на которой еще не было ничего написано, но можно было бы написать все», и считает также удачным, что «наш мозг (эта мастерская мыслей) сравнивается с воском, на котором оттискивается печать или из которого лепятся фигурки». Но я не вижу противоречия в мыслях Коменского, не вижу его непоследовательности в вопросе о врожденности некоторых задатков. Коменский именно это и подчеркивает: в человеке заложены от природы некоторые задатки, но не знания. А возможность воспринимать знания у ребенка безгранична. В этом смысле и можно говорить о «чистой доске» и о «воске». Таким образом,

тут противоречий нет, есть только прямолинейное истолкование мыслей Коменского некоторыми современными учеными.

Есть ли другие научные доказательства того, что у ребенка есть желание учиться?

Воспользуюсь одной маленькой, но богатой по содержанию книгой английского ученого Маргарет Доналдсон «Мыслительная деятельность детей» (М., 1985). В книге подвергаются анализу результаты экспериментальных исследований об особенностях развития мышления у дошкольников и младших школьников и, если можно так выразиться, реабилитируются дети от некоторых заключений Жана Пиаже об их эгоцентризме. В ней есть и такая глава — «Желание учиться». Вот некоторые утверждения из нее. На самых ранних этапах развития ребенка, говорит Маргарет Доналдсон, младенцы обнаруживают выраженное стремление овладеть окружающим миром. Но они беспомощны успешно осуществлять свои действия. Тем более интересно, что они все же стремятся овладеть окружающей действительностью, и это стремление не зависит от какого бы то ни было вознаграждения. В книге описывается эксперимент Хануса Папоушека. Обучая младенцев простым двигательным реакциям (поворот головы в ту или иную сторону), Папоушек вначале в качестве награды использовал молоко. Затем заметил, что младенец, который уже не испытывал жажды и отказывался от молока, продолжал выполнять усвоенные действия, проявляя при этом яркие признаки удовольствия. В последующих экспериментах в качестве награды не использовалось молоко, однако он обнаружил, что четырехмесячные дети обучаются поворачивать голову направо и налево, если это движение «заставляет» светиться экран. Они усваивали и очень сложные последовательности поворотов головы, чтобы добиться данного результата.

Например, они могли обучаться попеременно поворачивать голову направо и налево, или делать двойные попеременные повороты (два налево, два направо), или даже три последовательных поворота головы в одну сторону. В эксперименте светящийся экран располагался прямо перед младенцем, и исследователь с интересом заметил, что дети иногда не поворачи-

чивались непосредственно на вспыхивающий свет, хотя они «улыбались и гулили», когда экран загорался. Папоушек отсюда делает вывод, что дети получают удовлетворение главным образом не от вида светящегося экрана, а от успеха, которого они добивались при решении задачи, при овладении навыком. Если Папоушек прав, рассуждает Маргарет Доналдсон, а в его пользу говорят достаточно фактов, то можно предположить существование фундаментальной человеческой потребности извлекать смысл из окружающего нас мира и делать это при произвольном контроле. Папоушек утверждает далее, что, стараясь добиться такого контроля, его младенцы сопоставляли поступающую информацию с некоторым внутренним «стандартом». Это все равно, как если бы они уже были заняты построением своего рода «модели» фрагментов окружающего мира, некоторого мысленного представления того, на что мир похож.

Младенцы, таким образом, испытывают удовлетворение, когда модель и мир хорошо соответствуют друг другу, и неудовлетворение, когда соответствие плохое, то есть когда ожидавшийся результат не получается, когда свет не загорается. В последнем случае у детей «возрастает напряженность, и, наконец, они начинают волноваться и проявляют неудовольствие». Что же доказывается экспериментом Папоушека? Именно то, с чего мы начали: фундаментальность в ребенке желания учиться. Однако это желание требует развития, и потому Маргарет Доналдсон советует, что педагогика должна поставить своей целью поощрение готовности к поиску несоответствия и даже к тому, чтобы уже сам поиск доставлял удовлетворение независимо от его позитивного исхода. Точно так же педагогика должна поставить своей целью не поощрять защитной реакции ухода от решения проблем.

Третья встреча

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ЦЕЛОСТНОСТИ ГУМАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

ПЛАН:

Ваше мнение

Ответьте на вопросы

Обращение к Учителю

1. Свободный выбор

2. Взросление

3. О глубинном воспитании

4. Педагогическая школа Д.Н.Узнадзе

5. Принципы гуманного педагогического процесса

6. Урок и дети

7. Основы целостности гуманного педагогического процесса

8. Жизненный смысл

Деловая игра

Урок родного языка

Урок математики

Ответы на вопросы

ВАШЕ МНЕНИЕ

«Каждый воспитатель, даже самый слабый, внушает питомцам это уважение к своеобразию, например своему собственному. Но на том же уроке он вновь сильно работает над тем, чтобы каждый из них был не чем иным, как повторением своего собственного «я». Себе самому он разрешает столько индивидуальности, сколько ему нужно, чтобы искоренить чужую и насадить свою. Если вообще каждый человек втайне является своей копировальной машиной, которую он применяет на других, и если он охотно вовлекает всех в свою духовную и

умственную среду, как родственные души, как, например, Гомер охотно превращает весь мир в гомеридов или Лютер в лютеран, то воспитатель еще более будет стараться отпечатать и перепечатать свое изображение на беззащитных и бесформенных мягких детских душах, а отец ребенка будет стремиться сделаться также и отцом его души. Дай Бог, чтобы это редко удавалось! И к счастью, это не удается».

И.П.Ф. Рихтер

«Воспитательный процесс характеризуется особым свойством. Он имеет дело с человеком: в нем субъектом и объектом является человек. Его цель — придать желаемую форму природе человека. Эта цель наилучшим образом будет осуществлена тогда, когда воспитатель подчинит своей воле всю волю воспитанника, когда он так увлечет его, что свои желания и чувства превратит в желания и чувства воспитанника. А такое увлечение возможно только тогда, когда один человек полностью представит себе диспозицию чувств другого человека, сам на себе переживает его святую святых, тайну его тайн и воздействует на него в соответствии с его природой. Здесь увлечение и влияние могут достигнуть высшей точки. Таким образом, знание души другого, особенно же диспозиции чувств другого, — вот то условие, которое необходимо, чтобы влиять на другого и увлечь его».

Д.Н. Узнадзе

ОТВЕТЕ ДЛЯ СЕБЯ, ПОЖАЛУЙСТА, НА ЭТИ ВОПРОСЫ:

1. Думаю, не открою Вам секрета, если скажу, что дети стремятся к свободе. По всей вероятности, Вам, должно быть, не раз приходилось сталкиваться с этой тенденцией Ваших учеников. У нас, у учителей, есть целые системы воздействия на детей, в том числе многообразие методов поощрения и наказания, с помощью которых заставляем наших воспитанников подчиняться нам. Я не говорю, что детям надо дать всякую волю. Но полагаю, что мы сами с нашим педагогическим процессом можем предоставить детям свободу, а точнее, чувство свободного выбора. И тогда этот процесс приобретет для них

жизненный смысл. Согласны ли Вы с моим предположением? Настроены ли Вы пуститься в нелегкий поиск такого педагогического процесса?

2. То же самое хочу сказать о взрослении. Ребенку не терпится стать взрослым, он потому и родился, чтобы обрести взрослую жизнь. Эту свою страсть он проявляет в разных формах, порой в пользу, а часто во вред самому себе. Мы, как правило, стараемся отвести детей от своей взрослой жизни, возвращаем их к детству. Или же предлагаем такие виды деятельности, которые вроде бы должны помочь им взрослеть, стать более серьезными, но в действительности они их воспринимают как покусение на свою свободу, как принуждение. Я полагаю, что мы сами своим педагогическим процессом в состоянии поощрять детей идти навстречу своей взрослой жизни. Тогда в этом педагогическом процессе детям будет интереснее и радостнее жить. Согласны ли Вы с моим предположением? Имеется ли у Вас опыт в этом направлении?

3. Сейчас в школе существует два процесса: обучение и воспитание. Вместе с тем возникает такой парадокс: в школе ведущим является процесс обучения, цель которого — дать детям прочные знания, умения и навыки, а в конце обучения мы хотим получить продукт воспитания — нравственную личность. Хотя в теории утверждается, что обучение и воспитание есть целостный педагогический процесс, однако это скорее плод воображения, чем действительность. Дальше подведения двух процессов под одну крышу педагогического процесса дело не идет: в отрыве друг от друга рассматриваются теория обучения и теория воспитания и перебрасывается некий мостик между ними в виде принципа воспитывающего обучения. Надеюсь, сами можете подтвердить, что принцип воспитывающего обучения на практике превращается в обучающее воспитание и воспитательные моменты на уроках есть не что иное, как нравственное наставление ребенка методами обучения. Чем должна определиться естественная целостность педагогического процесса, то есть как ввести разные теперь процессы обучения и воспитания в органическую целостность педагогического процесса? Я полагаю, что единственной основой для целостности педагогического процесса является действительная жизнь ребенка,

действительная жизнь детей. Педагогический процесс нам следовало бы рассматривать в качестве аккумулятора жизни детей. В частности, урок, который сейчас превращен в скучную, так называемую основную форму организации процесса обучения, должен стать аккумулятором и обогатителем жизни детей, жизни каждого ребенка. Согласны ли Вы со мной? Как может измениться Ваша практика, наша учительская практика, если станем исходить из этой точки зрения?

УВАЖАЕМЫЙ УЧИТЕЛЬ

Здесь я собираюсь завершить разговор об основных тенденциях Природы ребенка. Это есть те тенденции, которые, по моему убеждению, составляют суть психологического модуса ребенка, суть движения природы в ребенке. Игнорировать их, противостоять им — значит вредить ребенку, вредить Природе в ребенке. Об одной из них, о тенденции развития, я уже говорил. Здесь же буду размышлять о тенденциях взросления и свободного выбора. Далее коснусь проблемы глубинного воспитания. Это понятие родилось во мне на основе концепции Д.Н. Узнадзе об основной трагедии воспитания. Степень принуждения является объективной чертой педагогического процесса. Как ее сгладить, как сделать, чтобы она не причиняла детям трагических переживаний, не наталкивала их на конфликты с взрослыми? Это есть, я полагаю, интегральная задача всех педагогов мира. Я попытаюсь определить некоторые принципы гуманного педагогического процесса, основу его целостности. Вот с какими намерениями на этот раз я приступаю к общению с Вами.

1. СВОБОДНЫЙ ВЫБОР

Стремление к свободе и взрослению есть такое же природное состояние ребенка, как и развитие. Однако надо сказать чуть по-другому: стремление к развитию, страсть к свободе и потребность взросления есть состояние самой Природы в ребенке, это есть формы движения Природы в ребенке. С рож-

дением ребенка Природа продолжает свой поиск, свое становление в нем, ищет возможность для проявления своей многоликости, для достижения совершенства и безграничности. Сможет ли Природа полностью обрести себя в ребенке — это будет зависеть от того, насколько уклад жизни общества и воспитания гармонируют с Природой в целом, с Природой в ребенке в частности.

Стремление и страсть к свободе ребенок проявляет почти во всех сферах своей каждодневной жизни, особенно же в такой форме его деятельности, какой является игра. Общеизвестно, как дети любят игру. Они отдаются ей самозабвенно, всецело, и для незадачливых взрослых этому нет объяснения: игра воспринимается ими как беда, от которой надо спасти ребенка, как болезнь, от которой надо немедленно его вылечить.

Есть в ребенке такое психологическое переживание — «хочу», упорное, настойчивое, когда взрослым не всегда удастся уговорить его отказаться от своего сиюминутного хотения ради его же блага, ради спокойствия окружающих или же в крайнем случае отложить временно исполнение своего хотения. Вот такое «хочу» овладевает ребенком при игре. «Хочу играть... Пусти поиграть!» — просит он взрослых и, если отказать ему в этом, начнет конфликтовать, дуться. В общем, в разном возрасте у ребенка есть разные формы проявления своего протеста. Он протестует и тогда, когда взрослые хотят приостановить его игру, вывести, выключить его из игры. Разумеется, глубина и острота конфликта будет зависеть вместе с тем и от того, как взрослые подходят к ребенку, в каких формах общения они хотят приостановить детское хотение, погасить его. Но в любом случае увлеченный игрой ребенок с трудом заставляет себя отключиться от игры, подчиниться требованиям взрослых.

Когда ребенок идет в школу, его не покидает потребность игры. И взрослые начинают пользоваться игрой уже для других целей: заставить ребенка учиться и выполнять домашние задания. Может ли случиться такое, когда родители грозят ребенку: «А ну-ка, сейчас же пойди играть, а то не дам готовить домашние задания!» В моем жизненном опыте такого случая я не могу вспомнить. Родители хорошо знают — тут не нуж-

но никакого педагогического образования и даже знания психологии, — знают по своему опыту, сами были детьми, что заставлять ребенка играть не придется, а заставлять учиться они будут вынуждены почти каждый день. И одним из наилучших, почти всегда гарантирующих успех способов давления была и есть зависимость разрешения поиграть от выполнения обязательных заданий, в первую очередь школьных: «Сделай уроки, а потом пушу играть!.. Не будет тебе игры, если не выполнишь сначала домашние задания!» Приучи ребенка: сперва выполнение учебных обязанностей, а затем, пожалуйста, можно играть. Такие условия ставят детям сплошь и рядом, почти в каждой семье.

Хорошо это или плохо?

Трудно однозначно ответить. Если ребенок в школе находится под сильным давлением авторитаризма, если там заставляют его учиться, то в семье у родителей, тем более не посвященных в психологические и педагогические тонкости, другого выхода не будет. Но вместе с тем у ребенка искажается мотив учения: он учится не ради самих знаний, ради самосовершенствования, ради познания, а ради получения льгот, права играть, заняться чем-то другим, что его больше увлекает. В школе мотив учения искажают отметки, а в семье к ним добавляются санкции на свободу выбора деятельности.

Почему возможно ставить ребенку такое условие: сперва это и это, а потом можешь быть свободным, можешь и поиграть? Какая сила тянет его к игре? Почему ему трудно отказаться от игры, даже если она может повредить его учебным успехам?

Я склонен объяснить это, исходя из теории функциональной тенденции Д.Н. Узнадзе. Ребенок переживает в себе сильнейший процесс развития, в нем сама Природа продолжает свое становление. В каждый конкретный момент в нем начинает действовать та или иная функция, те или иные группы функций. Пришедшие в движение функции и заставляют ребенка искать форму активности, в которой они могут проявить себя, искать предмет и среду, с помощью которых функции смогут разворачивать свою активность свободно, многосторонне и до пределов. Такой формой является в первую очередь игра,

таким предметом может стать игрушка, средой может стать предметно-пространственное окружение, группа ребятшек-приятелей.

Начало действия функции ребенок переживает как внутренние толчки, он как бы выходит из «нормального», с точки зрения взрослых, состояния, «беспричинно» прыгает, бегает, кувыркается, пробует, сомнительно уединяется, затихает. Взрослые пытаются уговорить его, но не без усилий и угроз наказания.

«Хочу играть!» — говорит ребенок и не терпит никаких запретов.

«Нельзя!» — объясняют взрослые.

Но почему?

Выучить уроки можно и потом, а сейчас ему нужно, необходимо поиграть.

Эта логика ребенка сильна не тем, что идет от разумного видения действительности, а тем, что отражает именно неосознанную необходимость состояния в нем Природы. Ребенок не играет беспричинно. Причины, которые вызывают игру, нужно искать не столько во внешней среде (часто и не заметишь, что именно из среды побудило ребенка играть, и потому возникшая вдруг в нем игра может показаться беспричинной), сколько во внутренних побудителях. Говоря иначе, не мяч ищет ребенка, чтобы тот поиграл с ним, а пришедшая в движение функция ищет во внешней среде предмет (условия), чтобы, действуя им, удовлетворил свою сиюминутную жажду к развитию. Со временем, с накоплением опыта и мяч может стать для ребенка побудителем игры в мяч, если соответствующие функции в данный момент уже готовились к активности, а оказавшийся в среде мяч ускорил начало активности. Иначе ребенок может и не «увидеть» мяч в среде.

В игре ребенок свободен. Он свободен даже тогда, когда это коллективная игра с правилами и он обязан подчиняться правилам. А в случае нарушения правил дети могут выгнать его из игры: уходи, скажут они, ты не умеешь играть. Значит, он, с одной стороны, выбирает игру свободно, с другой — тут же теряет свободу действий, ибо нужно играть по правилам, а не так, как захочется.

Но дело в том, что ребенок сам этого хочет, хочет игру с правилами, ограничениями, хотят этого сами функции, которые и настраивают ребенка на игру, и сами участвуют в ней. Им для развития нужны трудности, барьеры вроде правил, инструкций, предписаний. Они, эти барьеры, предопределяют процессуальное содержание самой игры; возникшие в процессе игры разного рода дополнительные трудности создают нужную среду для развития функций. Игра по правилам и есть свобода, переживание чувства свободного выбора. Мало сказать, что дети охотно подчиняются правилам игры и не любят, когда их нарушают. Не только охотно, но с потребностью они принимают правила игры и потому именно подчиняются им (а не просто соблюдают их); подчиняются стопроцентно уже с четырех-пятилетнего возраста*. Подчиняясь правилам и преодолевая трудности, функции действуют на пределе, напряженно, на грани своих ближайших возможностей к данному моменту. Это напряжение сил, столкновение с трудностями и их преодоление доставляет ребенку эмоциональное наслаждение, радость игры.

Функции, участвующие в игре, «насытившись и устав», временно выключаются, и ребенок перестает играть, бросает игрушку. «Не хочу больше играть», — говорит он и так же свободно выходит из игры, как вошел в нее. У грузинских детей на этот счет есть свой напев: «Не хочу больше играть, кончил свой лаваш жевать». И часто совершенно бесполезно будет уговаривать его продолжать игру. Только что хотел играть, а сейчас уже не хочет, вот в чем дело. Однако он может тут же переключиться на другую игру или даже на другой вид деятельности, если это потребует от него теперь уже другая группа функций.

При возникновении хотения ребенку небезразлично, во что он будет играть. Он сам должен выбирать игру, игрушку и играть до тех пор, пока хотение не погаснет.

Порой говорят (есть такая психологическая теория, правда, старая, но живущая до сих пор), что в процессе игры ребенок освобождается от излишней энергии.

То есть ребенка мучает излишняя энергия, и он играет, чтобы выхлопнуть ее? И больше ничего? Откуда берется у ре-

* Эльконин Д.Б. Психология игры. — М., 1978. — С. 255.

бенка излишняя энергия и, кроме того, зачем ему выбрасывать ее впустую, на ветер?

Нет, в ребенке нет никакой излишней энергии, дарованной Природой. Все рассчитано. Природа дарит ему столько энергии, сколько нужно для развития функций, которые затем сами будут набирать энергию и снабжать ею трудовую, творческую и вообще все виды деятельности, в которые включится человек в своей жизни.

Ребенок играет вовсе не потому, что иначе ему некуда девать свою излишнюю энергию, которая якобы мешает ему и которая, видите ли, заставляет его вести себя неразумно. Играет потому, что это Природа осуществляет процесс своей уникальности, многообразия, неповторимости. Природа «играет» в ребенке и тем самым дарит ему на всю жизнь силы для разносторонней деятельности. Запрещать игру, то есть задерживать свободную активность функций (возможностей, способностей, задатков), — значит мешать процессу саморазвития, противостоять самой Природе в ребенке.

Попытаемся вообразить такое (должно быть, это нетрудно, так как в жизни таких случаев очень много): родители, забываясь об учебных успехах ребенка, о его музыкальном образовании, о развитии в нем особых дарований и способностей, да еще о его здоровье, добились того, что из жизни ребенка исключили игру и, разумеется, игрушки тоже. Принесла бы такая «дальновидная» забота взрослых о будущем ребенка пользу действительному развитию и становлению будущей личности?

Думаю, дорогой Учитель, не будет трудно предугадать, какие из такого «рационального» воспитания могут быть последствия. Пусть не воодушевляют никого отдельные удачно завершенные примеры, вроде того, как отец запирали в комнате своего маленького сына Вольфганга Моцарта и заставлял часами заниматься музыкой. Вот и получился гений. Но сколько было загублено жизнью из-за лишения в детстве свободной игры Природы в ребенке, этого никому не счесть.

Ребенка можно приохотить к игре, но заставить играть не получится. То, что он в таком случае будет делать, будет не игра, а выполнение чего-то другого в форме игры.

Что же главное в игре для ребенка, какое над ним довлеет переживание?

Радость, удовольствие?

Ну, конечно. Но радость и удовольствие ему можно доставить и другими способами, скажем, купить желаемую вещь. Однако радости и удовольствия, полученные в процессе игры, и радости и удовольствия, рожденные другими, не имеющими отношения к игре средствами, имеют разные источники. Не буду искать источники радостей и удовольствий, рожденных неигровыми способами. Скажу об игре. Главное психологическое состояние, которое, кстати, неосознанно овладевает ребенком, — это переживание им чувства свободного выбора. Если ребенок сам хочет, то будет играть, если он не хочет, то не будет играть. И заставить играть невозможно, ибо это противоречит функциональной тенденции, тенденции развития. Вот в чем суть свободного выбора, а не только в том, что он сам выбирает, в какую игру включиться. В свободном выборе господствует хотение, добровольность, «самость». Это хотение есть психологическое отражение того, что идет от Природы, — движение функций, пробуждение и движение к становлению задатков, возможностей, способностей.

Ребенок в игре не избегает трудностей, игрой он не облегчает себе жизнь, наоборот, усложняет ее. Пусть не кажется взрослым, что игра детей есть забава, баловство, бегство от «серьезных» занятий. Разве не доводилось Вам, уважаемый Учитель, слышать, как жалуются родители на своих детей: «Им только играть да играть, книгу брать не хотят, учиться не хотят!» Чего греха таить, порой иные учителя сами жалуются родителям, что их дети на уроках только и делают, что играют, не слушают учителя, небрежно выполняют задания, дальше так не может продолжаться, присмотрите за ними и т.д. и т.п. А что могут сделать родители? У них нет других способов, кроме уговоров, наставлений, запретов, наказаний, ну и поощрений тоже, только не совсем педагогических.

Кто-то поспешит спросить: «А что вы предлагаете, пусть дети играют сколько хотят и как хотят?» Но я еще не закончил мысль. Нельзя, конечно, чтобы дети только играли, а мы ждали, когда они отлучатся от игры, чтобы успеть их научить, вос-

питать, наставить. Стремление к игре, как я уже говорил, — это не болезнь ребенка, это природное состояние, необходимое для свободного, полного развития задатков. Можно даже сказать так: Природа сама компенсирует в ребенке педагогическую недостаточность, которую он испытывает в окружении заботящихся о нем взрослых. Хочу углубиться в эту идею: ребенок наследует от Природы не только задатки, возможности, функции и т.д., но и мудрого «человечка-наставника», «сидящего» у него в голове, которому поручено руководить деятельностью и развитием ребенка, так как Природа и миллион лет тому назад, когда человечество делало первые шаги, и сегодня, когда человечество называет себя цивилизованным (может быть, и в будущем, когда человечество станет... не знаю каким), не доверяла, не доверяет, не может доверить свое уникальное творение только заботам, тем более психологически не осмысленным, взрослых, будь они родители, учителя или другие люди. Им бы, всем взрослым, окружающим ребенка и по прямому долгу заботящимся о нем, следовало, зная закономерности развития и значение в нем игровой деятельности, создавать условия — материальные, духовные, создавать необходимое окружение, которое обеспечило бы, с одной стороны, свободное движение задатков, с другой же — избирательную направленность хотения в этой среде. И если бы в этом окружении почаще оказывались взрослые, умеющие играть с детьми, тогда все было бы нормально. Но беда в том, что игра детей чаще всего нарушает наше спокойствие, отрывает нас от дел, задевает нашу педагогическую неподвижность.

С игрой ребенка взрослые обычно обращаются так же, как и с его только что возникшей познавательной активностью. Мы же хотим, чтобы ребенок любил познавать действительность, стремился к наукам, учился с усердием. Но чтобы ребенок стал таким, ему нужны развитые познавательные способности. Помните, как говорил Д.Н. Узнадзе: «На начальном этапе обучения главное не те конкретные знания, которые дети изучают, а развитие тех функций, которые принимают участие в процессе учения». Я уже упомянул о том, что каждая функция внутри себя имеет свой «моторчик» с источником энергии, и «моторчик» этот включается сам в назначенное для него время. Наша

активность может чуть пораньше привести его в движение. Таким образом, ребенок от рождения устремлен к познанию и не ждет, пока кто-то его к этому принудит. Заставлять ребенка учиться не надо, он сам хочет учиться и познавать.

И смотрите теперь, что происходит во многих семьях и у многих учителей.

У ребенка начинается пробуждаться пытливость, и он начинает задавать взрослым вопросы: что это такое? почему это так? а если? и т.п. Ребенок просто пристает к взрослым со своей пытливостью. Мамы, как правило, не выдерживают потока вопросов, которые не имеют конца и ответы на которые тоже ставят их в затруднительное положение. Дают детям полуответы, а часто дети слышат: «не твое дело», «подрастешь, узнаешь», «ты этого не поймешь...». А еще чаще всего отмахиваются от детей: «Отстань, иди к бабушке... Иди к дедушке... Не приставай...».

Ребенок набрасывается на отца: «Пап, почему?..» Но и у папы не всегда есть свободное время и нужные знания, чтобы по-детски, но правдиво объяснить ему зачем и почему. Да еще нужно почитать газеты, отдохнуть, поработать или же, что бывает нередко, самому провести время среди дружков. И ребенок получает отпор от отца тоже: «Отстань... потом... мне некогда...»

Так возникает беда.

Ибо эта важнейшая функция познания, назовем ее «Что — почему? Как — а если?» при условии, что ей помогут окрепнуть, обогатит своего владельца связкой золотых ключей от многих ларцов знаний. Но это чудо, направляющее ребенка к взрослому за помощью в его хрупком познании, зачастую просто игнорируется взрослыми. А отгоняя это чудо — начало познавательного стремления ребенка — от себя как назойливую муху, они (взрослые) тем самым вытесняют его из повседневной жизни ребенка.

И эта функция, обиженная, оскорбленная, неудовлетворенная, возвращается вовнутрь. И если так будет продолжаться все то время, пока ей было предписано развиваться, чтобы стать мощной познавательной силой в ребенке, то она постепенно угаснет. Пройдут годы, и взрослые, родители, учителя,

будут недоумевать, почему ребенок не проявляет интереса, почему ему трудно учиться, почему он не любит книгу, знания. Какие усилия нужно приложить воспитателям, самому ребенку, чтобы одолеть эту, как потом будут говорить, задержку в развитии. Болезни без вызвавших ее причин не бывает. Что же было нарушено в организме и среде, приведшее к такому диагнозу — задержка в развитии, незаинтересованность, инертность к знаниям? Была нарушена среда, а точнее, не была очеловечена среда вокруг ребенка, которая только и могла развивать познавательную страсть, довести ее до уровня многосторонних познавательных интересов.

Ребенок лезет под кровать — вылезай! Бегает, прыгает, хохочет — угомонись! «Нельзя, не трогай, не смей, замолчи сейчас же...» — и все это вместо того, чтобы самим провоцировать движение внутренних сил ребенка и способствовать их целенаправленному развитию, доведению до своих предельных возможностей, становлению в условиях очеловеченной, доброй и отзывчивой среды.

Я не буду твердить, что так бывает везде и всюду. Семьи разные, учителя разные, люди, окружающие ребенка, тоже разные, и это большое счастье, что хотя бы часть детей оказывается в понимающей, ожидающей его среде. Однако чего больше, дорогой Учитель, в мире воспитания — «можно» или «нельзя», «да» или «нет», разрешения или запретов, свободы или приращения, поощрения или порицания?

И я слышу опять нетерпеливый вопрос: значит, вседозволенность? Какое это будет воспитание?

Нет, не вседозволенность! И дело вовсе не в том, чтобы позволять ребенку все, или запрещать ему все, или же, наконец, позволять и запрещать столько, чтобы принудить, заставить. Ни одна, ни другая, ни третья педагогика к успеху не приведет, ибо и та, и другая, и третья противостоят движению Природы в ребенке.

Однако давайте сперва определимся вот по какому вопросу: в чем мы должны видеть качество нашей педагогики, нашего педагогического процесса? Вот Вы лично, уважаемый Учитель, какими мерками хотели бы измерять качество Вашего педагогического процесса? Ну, конечно, ни Вы, ни я не

выбрали бы старые мерки, которые так обедняли и формализовали нашу школьную и учительскую жизнь в недалеком прошлом, — имею в виду так называемые показатели академической успеваемости. Не будем же мы с Вами наивно полагать, как это делалось раньше, что, чем больше будет у нас в классе «отличников» и меньше «отстающих», тем наш педагогический процесс будет лучше? Кроме того, нам нужны качественные характеристики самого педагогического процесса, а подменять их показателями успеваемости нельзя, ибо, во-первых, успеваемость может быть достигнута через разные — гуманный или авторитарный — педагогические процессы, во-вторых, она есть промежуточный или конечный результат педагогического процесса, в-третьих же, успеваемость не охватывает всю гамму педагогического процесса, а нам нужна именно вся гамма.

Таким образом, какие мы будем выбирать качественные характеристики для нашего педагогического процесса? Я бы измерял педагогический процесс мерками, которые отвечают — с предельной достоверностью и объективностью — на следующие четыре вопроса:

— насколько этот педагогический процесс на каждой ступеньке, в каждую минуту охватывает ребенка в целом, со всей его жизнью, и насколько делается для него смыслом жизни;

— какую человеческую культуру, в каком объеме, с какой глубиной и с какой страстью присваивает и впитывает в себя ребенок в этом процессе;

— какие у него складываются отношения с человеческой культурой, людьми, жизнью;

— насколько педагогический процесс ведет ребенка к обретению своей истинной Природы и утверждению в обществе.

Говоря иначе, с помощью этих параметров я хочу измерить неизмеримое: как в педагогическом процессе проходит процесс становления личности во взрослеющем человеке.

Не хочу ограничить этот вопрос о качестве педагогического процесса только системой диагностических методик, с помощью которых можно исследовать разные уровни направленности личности ребенка. Это скорее дело детской и педагогической психологии, очень важное и нужное, и было бы хорошо, если психологи смогли бы разработать для учителей

удобные для беспрепятственного применения в обычном педагогическом процессе тесты, гарантирующие достоверность результатов об уровне развивающейся личности в ребенке. Со временем, по всей вероятности, учитель будет иметь такую возможность. Однако он уже имеет, во всяком случае должен иметь, возможность строить свой педагогический процесс с расчетом, чтобы тот выдержал всякие психологические тесты на формирование личности ребенка и максимально приблизился к своему идеальному уровню. Эта возможность учителя определяется его высоким профессионализмом, глубокой педагогической интуицией и верностью духу гуманизма.

Можно ли воспитать личность в ребенке в условиях вседозволенности?

Нет, конечно, и мы едины, как я полагаю, в этом вопросе.

Вседозволенность в педагогическом процессе может принести ребенку беду. Беду принесет ему и всезапрещенность. И вообще, какой это тогда будет педагогический процесс, если в нем ничего педагогического не остается? Дозволять ребенку все или запрещать тоже все не требует науки и творческой учительской практики.

Получается, что надо искать золотую середину между этими двумя крайностями?

Думаю, тоже нет. Я не сторонник такой «золотой» педагогики. Это будет, наверное, педагогика кнута и пряника, вроде: «Выучи уроки и пойдешь в кино... Будешь отличником — купим велосипед...» Ребенок и так был готов присвоить человеческую культуру, стать человеком образованным и воспитанным, а «золотая» педагогика не видит этой готовности и потому прибегает к своему единственно «верному и проверенному» принципу принуждения, лучше заставить ребенка — здесь больше гарантии, что он вырастет человеком, да и методика простая. Педагогика эта знает, как будет вести себя ребенок, когда его заставляют: он переходит на защиту самого дорогого, что в нем есть, — свободы. И чтобы он подчинялся взрослым, можно время от времени возвращать ему свободу, хотя с правилами пользования ею; в больших же промежутках времени, с надеждой на предстоящую свободу, он будет вынужден заниматься усвоением человеческой культуры...

В общем, не нравится мне золотая середина между двумя крайностями вседозволенности и запретов и потому иронизирую над нею.

Какую же тогда позицию должна занимать педагогика, каким должен быть педагогический процесс? Вы, разумеется, догадываетесь, уважаемый Учитель, к чему я клоню: конечно, к гуманной педагогике, к педагогике сотрудничества, к педагогике личности. А анализ психологии игры мне понадобился для того, чтобы взять из нее суть движения функциональных тенденций: состояние свободного выбора, переживание сильного, жизненно важного для ребенка хотения.

Сейчас как-то стало модным твердить, что детей лучше учить играючи, особенно шестилетних, да и всех младшеклассников, что игра есть главный метод обучения. Разрабатываются игровые приемы. Может быть, это пристрастие к игровым методам обучения и есть своеобразный протест против авторитарной педагогики? Кстати, это увлечение одних методистов, психологов и учителей другие охлаждают «аксиомой» авторитарной педагогики, гласящей, что учение есть учение, оно без мучения не бывает. Пускается в ход предупреждение К.Д. Ушинского о том, что учить играючи вредно, так как, чем больше мы будем оберегать ребенка от серьезных занятий, тем труднее для него будет потом переход к ним.

Как не поверить мудрому педагогу? Конечно, он прав — учить играючи не надо. Нам лучше задуматься над вопросом, который он тут же ставит перед нами: сделать серьезные занятия для ребенка занимательными — вот задача первоначально обучения.

Я не осмелюсь поправить великого педагога, но движение его мыслей и мои педагогические убеждения позволяют мне вести следующего рода рассуждения: великий педагог не советует учить детей с помощью игр, и это правильно, ибо игровая деятельность не всегда в состоянии целенаправленно развивать ребенка; кроме того, свободное движение функций вовсе не означает, что им нужны только развлечения и удовлетворение своих «прихотей»; они для того и находятся в ребенке, чтобы на базе их активности и становления вырос полезный для себя и для общества человек; так что функциям не прочь заняться

серьезным делом, притом вполне серьезно; отсюда: занятия должны быть серьезными, и нам нужно увлечь ребенка занятиями, приохотить его к ним именно тем, что они и есть серьезные. Серьезность занятий, трудности в познании еще не есть помеха для хотения. Помехой может оказаться принуждение к серьезности. Но сохраните в педагогическом процессе за ребенком чувство свободного выбора, уважайте его жизнь в целом, и если сумеете этого достичь, то вы увидите, каким получится этот процесс, будет он педагогикой золотой середины или совсем другой. Я убежден в том, что если дети в общении со мной, их учителем, чувствуют в себе нечто жизненно важное для себя, если на моих уроках, во время каждой встречи со мной, они переживают чувство самоутверждения, то не понадобится мне тогда заманивать их игрой, забавами, ласками и т.д. Не понадобятся мне эти средства потому, что именно серьезное, но уважающее личность в ребенке общение увлечет моих учеников к решению сложных познавательных, нравственно-этических и другого рода задач более сильно, чем все остальное.

Но я бы подчеркнул в этом утверждении загадочное «если».

Что мне поможет разгадать загадку этого «если»?

Это нелегкая загадка, и было бы наивно с моей стороны взяться за ее разрешение. Я только осмеливаюсь изложить перед Вами, уважаемый Учитель, свои мысли, соображения по поводу этого «если» и по поводу других педагогических загадок. Однако вижу и чувствую, что при попытке разгадать одну загадку тут же возникает масса других педагогических загадок, не менее важных и сложных.

Вот еще одна загадка для понимания личностно-гуманной педагогики: взросление.

2. ВЗРОСЛЕНИЕ

Давно замечено, что в каждом нормальном ребенке сидит эта страсть, стремление, потребность — повзрослеть поскорее. «Ребенок... стремится вступить в действенное отношение... к более широкому миру, т.е. стремится действовать, как взрослый» (А.Н. Леонтьев). «Ребенок хочет действовать, как взрос-

лый, он весь во власти этого желания... В тех случаях, когда это желание не находит себе такого выхода, оно может приобрести совсем другие формы — капризов, конфликтов и т.д.» (Д.Б. Эльконин). «В конце дошкольного возраста это стремление повзрослеть у ребенка принимает форму желания поступить в школу и начать осуществлять серьезную, общественно значимую деятельность — учиться» (Л.И. Божович).

Страсть к взрослению ребенок проявляет на каждом шагу, во многих формах деятельности и поведения. Он потому и родился, чтобы стать взрослым, это Природа взрослеет в ребенке. Так что страсть к взрослению наряду со стремлением к развитию и обретению свободы есть естественное состояние ребенка. Не будь в нем заложена эта страсть, ребенок всю жизнь остался бы в детстве, и можно только с помощью воображения представить себе, что его там могло ожидать.

Как мы, взрослые — родители, воспитатели, учителя, — относимся к стремлению ребенка повзрослеть?

Каждый день в каждой семье, в окружении, где находятся вместе взрослые и дети, бесчисленное количество раз могут быть произнесены, притом в совершенно разных эмоциональных тональностях, фразы: «Я сам» и «Нельзя». Мне не надо объяснять, какая из этих фраз будет принадлежать взрослому и какая — ребенку. Опять не идет речь о том, что ребенку надо позволять все. Ребенка надо отгораживать от всяких действий, которые могут повредить его здоровью, развитию. Но надо знать, что «я сам» есть крик функции взросления и не всякое «нельзя» может быть педагогичным и природосообразным, а может быть, лучше сказать — экологичным. Взрослым чаще всего кажется, что ребенок преждевременно врывается в жизнь, которая ему пока не полагается, для которой он еще маленький. И не только нам так кажется, но и действуем мы, исходя из этой кажущейся позиции: вытесняем ребенка из взрослой жизни, запрещаем ему брать, делать, говорить то-то и то-то. Наше «нельзя» становится малоразборчивым принципом к тысячам «я сам» ребенка.

Ребенок очень хочет скорее повзрослеть, и это стремление он проявляет в первую очередь опять-таки в игровой деятельности, особенно же в сюжетно-ролевых играх. Вот посмотрите, что там происходит.

Четырехлетние мальчики Джо и Карл собрались поиграть.

Джо: Я — папа.

Карл: Нет я.

Джо: Я хочу быть папой.

Карл: Ладно, ты будешь папой, а я — дедушкой. Тогда мы оба будем папами*.

До начала игры дети делят между собой роли. Это для них очень важно: если кто-то из них не будет удовлетворен ролью, то не вступит в игру, может быть, обидится. А какая должна быть роль, чтобы тот был доволен? Роль должна быть старшего, взрослого, и никак не маленького, меньше, чем он сам есть.

Вам доводилось когда-либо видеть, чтобы какой-нибудь ребенок, играя с товарищами, соглашался брать на себя роль более младшего, чем он сам? Такие случаи скорее будут исключением, а не правилом. Дети обычно согласны, хотят выступать в роли старших, в роли людей разных профессий, разных должностей. Известный детский психолог, специально исследующий психологию игры, Д.Б. Эльконин приходит к выводу, что старшие дошкольники «всеми силами стараются не играть в роли детей. Роль детей для них непривлекательна». Вот несколько примеров из его экспериментальных материалов (Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978). В них еще ярче прослеживается природное стремление детей к взрослению.

Эксп.: Асенька (девочке 3 года), давай мы с тобой поиграем.

Асенька с радостью соглашается.

Эксп.: Ты будешь Ася, а я буду Мария Сергеевна, хочешь?

Ася: Нет, ты будешь Ася, а я — Мария Сергеевна.

Эксп.: Потом так, а теперь ты — Ася, а я — Мария Сергеевна.

Ася (смеется): Нет, не так. Я Мария Сергеевна, а не ты.

Пример с более старшими детьми: Орик и Юра (6 лет 6 месяцев).

Выслушав предложение экспериментатора поиграть в самих себя, мальчики смеются.

Орик: Тогда нужно идти наверх.

Эксп.: Пойдемте.

* См.: Развитие личности ребенка. — М., 1987. — С. 221.

Дети идут в одну из комнат.

Орик (смеется): Теперь спрашивайте нас, а мы будем говорить.

Эксп.: О чем спрашивать?

Орик (смеясь): Про картинку или сколько умеешь считать.

Оба смеются.

Экспериментатор берет картинку, начинает спрашивать, что нарисовано на картинке.

Орик (смотрит на Юру): Я в прошлом году тоже так рассказывал, только там другая была картинка. А тут девочка на спине куклу несет.

Юра: Ей тяжело. Это не кукла, а ребенок.

Орик: Лучше мы пойдем играть.

Эксп.: А мы что делаем?

Юра: С вами занимаемся.

Орик, не ожидая разрешения, направляется к двери.

Эксп.: Ведь мы так решили играть, что ты — Орик?

Орик (сердито): Так не играют. Это не игра. Я иду с Томой в пашки играть.

Вывод: дети не хотят играть в самих себя, такие игры для них неприемлемы.

А если предложить им играть во взрослых?

Леша и Вася (6 лет) охотно соглашаются играть в детский сад.

Леша: Только кто я буду?

Эксп.: Лидия Ивановна.

Леша (смеется): Нет, я лучше дядя Вася буду. Я буду молоко привозить. Я буду еще чего-нибудь делать.

Вася: А я буду доктор. Буду всех ребят осматривать.

Леша: Да, доктор! Ты мальчик, а не девочка.

Вася (обиженным тоном): Да, а я с мамой все к дяденьке доктору хожу.

Эксп.: А мне кем быть?

Леша: Ну, будьте Роза Марковна или еще Екатерина Константиновна.

Эксп.: Что же мне делать?

Вася: С ребятами что-нибудь делать.

Эксп.: А ребят-то у нас нет.

Леша: Можно позвать.

Эксп.: Давайте так, Вася и я будем ребята, а ты, Леша, — Лидия Ивановна.

Леша: Нет, я буду дядя Вася. Вот мне уже пора ехать.

Убегает, нагружает грузовик кубиками и вскоре возвращается.

Леша: Ух, тяжело, с трудом довез.

Вася (стоит без дела): Я лучше еще ребят позову. Я доктор буду, а они — ребята.

Эксп.: Ну, я буду тоже ребята.

Вася (сразу же оживленным тоном): Вы сядьте, а я вас позову.

Приготавливает на столе несколько кубиков, кладет лущинку.

Вася: Ну, теперь подходите. Нужно хорошо поднять рукав. Я буду оспу ставить.

Эксп.: Я не хочу — это больно.

Вася (с улыбкой): Нет, это не больно, вот так и все.

Вывод: дети с охотой принимают игру во взрослых и предаются ей вполне серьезно и увлеченно; им нравится, когда в игру включается взрослый в роли маленького, а они командуют над ним.

Так происходит в игровой деятельности детей.

А как же дальше?

Стремление к взрослению не гаснет до тех пор, пока ребенок не обретет взрослую жизнь. Но на разных возрастных ступенях, в разных социальных и педагогических условиях эта тенденция будет проявляться в разных формах, и не так уж редко — в асоциальном поведении и в пристрастии к дурным привычкам. Если подросток начинает курить или пить водку — это вовсе не от горя из-за загубленной жизни или жизненных драм, а потому, чтобы утвердить в себе взрослость в том окружении дружков, где от него и требуют, чтобы он показал себя взрослым, самостоятельным человеком. И действительно, есть сферы взрослой жизни, в которые вторгаться подростку преждевременно и опасно для его будущего, и нужна здесь педагогика, в которой «нельзя» прозвучит с позиции самого подростка.

тка, доверительно, внушительно, авторитетно, без ущемления личности. Но есть и такие сферы взрослой жизни, в которые даже желательно, чтобы дети, подростки почаще заглядывали, пробовали себя в них. И мы должны знать, как будет звучать наша педагогика, приглашающая их к взрослости.

Ребенок не только способен стать человеком, но (я повторюсь) стремится побыстрее стать взрослым и включиться в жизнь взрослых, вести себя по-взрослому.

Хочу спросить Вас, уважаемый Учитель, я не знаю, сколько Вам лет, но хотелось бы Вам, чтобы каким-то чудом Вы вдруг стали старше на 10 или даже на 20 лет? Слышу Вашу реплику: лучше помоложе на 10, на 20 лет, а не постарше.

Но спроси то же самое у детей — и получишь совершенно противоположный ответ. Я не раз проводил такой опыт с детьми, говорил им: «У меня в руках волшебная палочка. К кому прикоснусь, тот сразу станет взрослым. Кто хочет, чтобы я прикоснулся к нему волшебной палочкой?» Все сразу проявляли желание повзрослеть в течение мгновения.

Когда в 1965 году мы приступили к эксперименту по обучению детей с шестилетнего возраста, то сплошь и рядом слышались упреки и предупреждения: «Нельзя отнимать у детей детства, не надо выводить их из детского мира». Вам нетрудно будет понять, что значит, когда ученым-педагогам и учителям, ведущим эксперимент по обучению шестилетних детей, ставится в обвинение то, что они пытаются отнять у детей детства. Но надо же сперва выяснить: что такое детство, которое «отнимается» у ребенка? Каково Ваше мнение, уважаемый Учитель, что такое детство? Может быть, возрастной период? Может быть, детство есть особый образ жизни в определенном возрастном периоде? Чем характеризуется детство? Лично мне представляется, что при определении сути и содержания детства надо учитывать эту природную страсть ребенка к взрослению. И тогда можно будет утверждать, что настоящее детство есть процесс взросления ребенка. Детство завершается тогда, когда эта страсть к взрослению погаснет.

Содержание взросления меняется в процессе самого взросления, но стремление опережать события присутствует на каждой возрастной ступени. Процесс взросления и, стало

быть, детство в самом широком смысле этого слова прекращаются тогда, когда завершают свое движение циклы развития. В культурном обществе, где с раннего возраста дети оказываются в благоприятной педагогической среде, поощряющей становление функциональных сил, задатков, процесс развития длится дольше, и поэтому само детство тоже раздвигает свои возрастные границы.

Если детство понимать так, а не как сплошную беспечность, застывший возраст, то каждый шаг, сделанный ребенком на пути своего взросления, сделает его жизнь интересной, насыщенной, бурной. А если мы, взрослые, тем более профессионалы-педагоги, поможем ребенку ускорить шаг в свой завтрашний день, входя в него сегодня, то мы обеспечим ему более умное и радостное детство. Старшему дошкольнику хочется скорее пойти в школу, подростку хочется скорее сменить образ школьной жизни, включиться в трудовую жизнь... Вот в чем суть детской природы — взрослеть.

А почему нужно побыстрее взрослеть? Потому, что ребенок рождается не для детства, а для взрослости, не для беспечности, а ради того, чтобы заботиться. И детство дается ему тоже для того, чтобы стать человеком. И каким он станет человеком, будет предопределено тем, как мы, взрослые, вводили его во взрослую жизнь. Мудро сказал Экзюпери: «Мы все родом из детства».

А теперь, как мне кажется, сам собой напрашивается вопрос: если взросление есть закономерность детства, тогда как нам, профессионалам-учителям и воспитателям, следует подходить к ребенку, к детям, которых воспитываем и обучаем, на чем должен строиться наш педагогический процесс?

У меня на этот вопрос складывается следующий ответ: нам нужно видеть в каждом нашем ученике, в каждом ребенке его взрослое будущее: нам нужно видеть в ребенке повзрослевшего (а не маленького, какой он есть на самом деле) человека и в лице ребенка вести общение с его взрослостью, утверждать в нем эту взрослость; у нас должны быть более высокие представления о ребенке как о взрослом, чем те, на которые имеет притязания сам ребенок, и общаться с ребенком мы должны как с таким, каким он рисуется в наших представлениях, а не

с таким, какой он есть в данную минуту. И чтобы наши представления о ребенке всегда питались оптимизмом, нам лучше следовать советам мудрого древнего педагога-гуманиста Марка Фабия Квинтилиана, которые он давал родителям: «Как только родится сын, отец должен с того же самого времени возложить на него самые лучшие надежды. Это сделает его более заботливым с самого начала».

Если я вижу в своих учениках повзрослевших людей, то должен стараться, чтобы они утвердились в своем взрослении. Я буду поощрять их взросление тем, что буду предлагать им серьезные дела, советоваться с ними, научу их сомневаться и потому спорить со мной, буду на полном серьезе ошибаться, чтобы они поправляли меня, буду требователен с надеждой на понимание, буду дружить с каждым и доверять каждому, буду уважать и никогда не дам повода, чтобы кто-либо в общении со мной не возвышался над своим возрастом, буду восхищаться и радоваться их нравственным поступкам, их мыслям и делам, превышающим их актуальный возраст, и возмущаться, если эти поступки и мысли недостойны их возраста взросления... Так я буду им помогать взрослеть.

Ребенок взрослеет в общении со взрослым. С маленьким, меньше, чем он сам, он не испытывает чувства взросления, если не вселять в него заботу о маленьких. Именно в общении со взрослым он хочет утвердить свои права повзрослевшего, свои личностные позиции. А если этот взрослый еще и учитель, то в общении с ним ему хочется утвердить свою личность, чувствовать в себе свободу и обязанности взрослого.

Если же я не сделаю всего этого, то есть не помогу ребенку взрослеть и утверждаться, то он будет искать другое окружение, где сможет удовлетворить страсть к быстрому взрослению. Он с легкостью окажется под влиянием ребят постарше. Но нет гарантии, что он обязательно найдет добрую человеческую опору. Скорее наоборот: там его научат, как выглядеть «взрослым». Можно курить в школьных туалетах, можно красть, можно пропускать занятия, можно грубить старшим... Девочки заимеют дружков и допоздна будут пропадать с ними... Не надо все перечислять. Жизнь уже не раз преподносила нам горькие плоды такого «взросления», а если прямо сказать, жизнь этим

наказывала нас, взрослых, за нашу авторитарность в отношении детей, за наше бездушие к ним, за бездетность нашей педагогики и, конечно же, за беспорядочность общественной жизни, за духовную, нравственную и материальную бедность общества.

Страсть к взрослению есть сильнейшая и главнейшая тенденция в ребенке. Она несет в себе такую же силу Природы, какую несет растение, пробивающееся сквозь асфальт, чтобы увидеть свет. Все остальные тенденции, в том числе к развитию и свободе, как мне представляется, вплетены в эту страсть. Психология и педагогика не придавали ей должного значения, замыкались на застывших возрастных особенностях памяти, мышления, воли, эмоций и т.д., не видя их причастности к движению более важной тенденции, ведущей ребенка к своей взрослости.

Все сказанное выше о развитии, о свободном выборе, о взрослении позволяет мне ввести понятие глубинного воспитания.

3. О ГЛУБИННОМ ВОСПИТАНИИ

Начну с проблемы конфликтов в педагогическом процессе. Конфликты в этом процессе не редкость. Они разного рода: то осознанные, то неосознанные, то скрытые, то открытые, то легко преодолимые, то острые, преодолеваемые с большим трудом, то моментальные, то долгие. Конфликты возникают между учителем и учеником и отсюда — между родителями и ребенком, между учителем и родителями. Мотивы конфликтов могут быть разными, но они имеют в основном один и тот же источник.

Беда усугубляется тем, что часто конфликты, взяв начало в педагогическом процессе, расширяются и вовлекают большие группы людей: учащихся, учителей, родителей, широкую общественность. Кто становится соучастником конфликта, кто выступает в роли судьи и общественного обвинителя, кто в роли защиты и т.д. и т.п.

В начальных классах конфликты не имеют формы яркого проявления, то есть открытых конфликтов здесь очень мало,

может даже показаться, что здесь их вовсе нет. Однако если педагогический процесс авторитарный, то конфликты неминуемы, они обязательно существуют, хотя бы в скрытом, неосознанном, загнанном виде.

С группой научных сотрудников мы провели исследование среди младших школьников экспериментального класса, где педагогический процесс строился на началах личностно-гуманного подхода к ребенку, и контрольного класса, где сложился типичный авторитарный педагогический процесс. По специальной методике были записаны все уроки в течение недели. И вот некоторые результаты: в контрольном III классе по сравнению с экспериментальным III классом НИЖЕ:

- уровень активности детей — в 8,7 раза,
- успех в решении учебных задач — в 1,5 раза,
- обоюдность в работе — в 3 раза,
- тяга к учебной работе — в 3 раза,
- тяга к сложным заданиям и успех их решения — в 1,7 раза,
- стремление проявить творческий подход — в 12 раз.

А если суммировать эти и другие данные в словесном выражении, то можно сказать: педагогический процесс в контрольном классе отличается нервозностью, пассивностью детей, низким интересом, увлечением другим делом, неудачами. А учитель принимает все усиливающиеся меры для поддержания дисциплины. В детях слабеет хотение учиться, они недовольны школой. Вот это состояние я называю скрытым конфликтом. Дети пока еще не знают, как выразить свой протест, да и не осмеливаются это сделать. Однако не так редки случаи, когда тот или иной ребенок отказывается идти в школу, потому что не любит учительницу, она тоже не любит его, она «злая» по отношению к нему. Все эти наслоения отрицательных эмоций к школе, к учителю в более старших классах с легкостью делают ребенка конфликтным, трудным, непослушным, невоспитуемым, необучаемым. Этому способствует опять-таки давление авторитаризма, ущемление личностного самолюбия, достоинства — в общем, та же самая бездетность педагогического процесса. И тогда уже конфликты становятся обостренными, открытыми, вовлекают в себя многих.

Вот один характерный пример школьного конфликта в VI классе.

Учительница русского языка, руководитель класса, строгий, авторитарный, не терпящий неподчинения педагог, назовем ее Лейлой Георгиевной, потребовала от ученика, а он пусть будет Дато, замолчать немедленно. Ребенок временно умолк, но все же не стерпел и показал товарищу новую авторучку. Учительница накричала на него и выгнала из класса, заодно предупредила, что не допустит и на уроки других учителей, пока не придет отец. Дато боялся отца (учительница это прекрасно знала) и поэтому не мог его привести. Однако в той же школе работала учительницей его мама, коллега Лейлы Георгиевны, эта женщина была слаба здоровьем. Она объяснила учительнице сына, что муж в командировке, вернется через три дня, но самое главное, он неуравновешенный человек, в гневе может потерять контроль над собой. Она просила, умоляла Лейлу Георгиевну проявить великодушие, упрасивали ее и другие коллеги. Лейла Георгиевна была неумолима. Одноклассники любили Дато, доброго, веселого мальчика. Ему трудно давался русский язык, а Лейла Георгиевна, увлеченная тем, что в классе были пять учеников, которые в совершенстве владели языком, взяла ориентацию на них и начала приносить на уроки произведения классиков русской литературы, непонятные многим. Строгость и авторитарность учительницы заставляли детей зубрить эти произведения, одновременно затаив на нее злобу. А сейчас, включившись в конфликт, они стали на сторону товарища и тоже просили учительницу «простить» Дато.

Я поставил слово «простить» в кавычки потому, что по логике доброй, отзывчивой и умной педагогики, которая никогда не поймет, как может учитель вредить ученику, поддаваться чувству мстительности и бездушным принципам, — по логике этой человеческой педагогики должна была просить прощения у своего ученика Дато именно Лейла Георгиевна.

Так продолжалось три дня. Дато околачивался возле школы, ибо дома никого не было. Мама, коллега Лейлы Георгиевны, кстати, уважаемая восьмиклассниками учительница родной литературы, со слезами на глазах просила «пощады» у разъяренной коллеги. Учителя школы бурно обсуждали кон-

фликт и не находили в нем причин для такого буйства Лейлы Георгиевны, ибо Дато знали и другие учителя и отзывались о нем хорошо. Дирекция не справилась с разбушевавшейся учительницей.

Вернулся отец из командировки, и, как ни скрывали от него происшедшее, ему все равно «кто-то» на работе сообщил, что сына уже четвертый день не допускают к урокам, он там что-то страшное натворил, классная руководительница вызывает его на разговор. И этот неуравновешенный человек набросился сперва на сына; мальчик смог вырваться из его безжалостных рук и убежал из дома. Муж накинулся на жену, которую, «оказывается», в школе никто не уважает, четыре дня ребенок выгнан из школы, а она, видите ли, не имеет никакого авторитета... В общем, он избил ее (бил головой об унитаз), а когда увидел, что натворил, что кровь хлынула из рассеченного лба жены и она потеряла сознание, вдруг очнулся, вызвал «скорую помощь», а сам скрылся. Мать Дато доставили в больницу. Несколько дней она находилась в реанимационном отделении. Одноклассники Дато объявили протест своей учительнице и бросили уроки.

Кто-то скажет мне: да разве кто-нибудь одобрит такое? Это же явление исключительное! Да, конечно, и любой автор любого учебника педагогики тоже осудил бы любого учителя за такие грубые нарушения учительской нравственности. Но дело в том, что авторитаризм есть источник таких явлений; он, конечно, осуждает — словом! — грубость по отношению к ребенку, но тут же снабжает учителя педагогическими установками, шаблонными, бездетными методами и формами, которые могут огрубить даже чуткого учителя, привести его к авторитаризму. А тут еще и сложившаяся коллективная практика, насыщенная авторитаризмом. Вот как получается! А Лейла Георгиевна, сама по природе своей склонная властвовать, вобрала в себя весь авторитаризм с императивами педагогической теории и практики. Классиков читать не надо, а вот методическую службу сама начала «обогащать» рекомендациями авторитарного обучения произведениям русской классики.

Вас интересует, как дальше развивался конфликт? Лейла Георгиевна «великодушно» простила Дато. Отец, узнав, что

жена осталась в живых, вернулся в семью. А дирекция обычным, то есть властным, способом образумила коллектив класса. Ведь не могли же сказать ребятам спасибо за то, что они стояли за справедливое дело! Да и никто, наверное, не подумал об этом. Поблагодарить детей за то, что они забойкотировали учительницу — все равно какую! — это черт знает что! На другой день все на голову сядут!

Говорю об этом и боюсь. Ведь скажут мне многие: «О чем же вы это, уважаемый коллега? Призываете детей к тому, чтобы они выражали протест учителям?! Это и есть ваша гуманная педагогика, педагогика сотрудничества?» Не знаю, как ответить, чтобы быть точным, но неоднозначным. Я вовсе не призываю детей устраивать забастовки учителям, но и учителей не призываю оставлять безнаказанной свою несправедливость по отношению к детям. А разве помешало бы честное, откровенное, без давления, без запугивания, вот так — свободно, на равноправных началах, гласное совместное обсуждение конфликта с детьми? Конечно, дети сказали бы правду, как они думают и оценивают конфликт. Мы же хотим воспитать детей?

Ну как, дорогой Учитель, разве я рассказал Вам что-нибудь необычное, подобное которому не произошло в Вашей школе или не происходит в других? Нет, Вы сами, со своей стороны, могли бы рассказать мне о многих таких случаях, когда конфликты, как правило, решаются в пользу учителя, вопреки справедливости. Со своей стороны, я скажу еще о концовке этой истории: спустя несколько месяцев Лейлу Георгиевну наградили медалью Н.К. Крупской. Вот так!

Мы не имеем права создавать учительскую касту в школе, отгороженную от детей. У нас не должно быть учительской жизни, оторванной от жизни наших учеников. Говорю не о том, что наша жизнь должна быть посвящена детям, что работа о детях не должна покидать наши думы. Это само собой. Вовсе не призываю к тому, чтобы детскую жизнь прилепить к нашей жизни, заставить их жить, как мы хотим, а точнее, не жить, а делать то, что советуют, велят учителя. Это неприлично. Нет, не об этом речь, а о духовной общности, о той самой, о которой говорил и которую воссоздал как практику В.А. Сухомлинский. «Мы добиваемся того, — писал он, — что-

бы учителя и учеников объединяла духовная общность, при которой...» — смотрите, дорогой Учитель, какую глубокую и добрую мысль он сейчас выскажет, — «при которой забывается, что педагог — руководитель и наставник. Если учитель стал другом ребенка, если эта дружба озарена благородным увлечением, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребенка никогда не появится зло... Воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках».

Духовная общность, при которой забывается, что педагог — руководитель и наставник!

«Хорошо сказано, — поспорил со мной один учитель, — но это какая-то христианская филантропия! Вот хамит тебе ученик, ни во что не ставит, ничего не боится, а ты, пожалуйста, забудь, что ты учитель и наставник! А кто же я тогда? Друг для него? Да таким наплевать на дружбу с нами!»

Логика авторитарной педагогики пока сильна. Ее, как говорят, голыми руками не возьмешь. Жизнь постоянно сталкивает нас с педагогическими проблемами, разрешить которые не так просто, и не знаешь порой, как быть, вообще забываешь, что существует какая-нибудь педагогика, будь она авторитарной или гуманной. И твердишь всем, что какое-то сумбурное пошло поколение: ни учиться не хотят, ни добрых наставлений не терпят, и не напугаешь ничем: родители тоже как будто забыли, что детей надо воспитывать...

Скажу откровенно, я тоже не раз оказывался перед трудно разрешимой педагогической задачей: как будто объясняешь по-человечески, душой стараешься предостеречь от беды, упрощаешь, предупреждаешь в его же пользу, говоришь — но как горох об стенку, стоит он, двусмысленно улыбается, мол, кончай побыстрее, а то мне пора.

Раньше, много лет тому назад, будучи сам добрым авторитаром, я тоже был не прочь прибегнуть к самым строгим наказаниям «ради самого наказуемого». Только вот не помню, исправляли ли они что-либо в характере наказанного ребенка, или он просто воздерживался до поры до времени.

Но я давно убедился, что хотя нет такой педагогики, которая способна разрешить все задачи, все конфликты, нет пе-

дагогики, которая сделает своих подопечных миленькими, воспитуемыми и обучаемыми, да еще и талантливыми, творческими, — нет всего этого, но есть путь, по которому надо идти, чтобы открыть эту педагогику. На этом пути нам придется постоянно заботиться о том, чтобы очеловечивать среду общения, утверждать личность в ребенке, помогать ему взростеть и довести свои задатки до полного совершенства; нам надо будет не просто любить детей, а уметь жить их жизнью, жить вместе с ними. В этом направлении мы и должны заодно воспитывать самих себя как учителей, воспитателей, педагогов, формировать в себе мастера высокого класса, овладевать искусством исполнения педагогических процессов.

Я не знаю, как будет называться эта педагогика, которая ждет, когда мы ее откроем, не могу предугадать еще, откроем мы ее вообще или нет, но я знаю, с чего, с какой педагогики мы должны начинать сегодня, в условиях нашей действительности, творить будущую педагогику и само будущее. Это есть гуманная педагогика, педагогика гуманной души, педагогика личности, и пусть для начала — педагогика сотрудничества. Однако я преувеличил: я не столько знаю, сколько верю в правильность такого творческого пути. Верю, что в этом педагогическом процессе будет больше успеха и меньше разочарования, больше радости и меньше горя, больше общности и меньше конфликтов, больше воспитанности и меньше хамства, больше творчества и меньше топтания.

Больше духовной общности — вот ключ к сердцу ребенка. Секреты успеха педагогического процесса, педагогического творчества и мастерства, предупреждение возможных осложнений и положительное, в пользу воспитания, разрешение возникших конфликтов не имеют других золотых ключей, есть только один золотой ключ, и это — духовная общность учителя с ребенком.

Да, нелегко достичь духовной общности с ребенком, с классом. Не будешь же просто предлагать и призывать: «Ребята, давайте жить дружно!» Тут надо знать, при каких условиях дети идут на духовную общность с учителем, воспитателем.

Есть тут закономерность, которую надо учесть, нет, простите, на которую надо опираться. И что это за закономерность?

Опять-таки буду пользоваться мыслями Д.Н. Узнадзе. Ему принадлежит концепция об основной трагедии воспитания, из которой я хочу вывести понятие глубинного воспитания, хотя это понятие исходит из тех психологических предпосылок в целом, о которых уже шла речь.

Суть трагедии воспитания заключается в следующем.

Хотя ребенок устремлен в будущее, хотя он направлен к очеловечиванию своей природы, но у него есть актуальные, сиюминутные потребности. Они рождаются в процессе соприкосновения развивающихся функций со средой. Потом я расскажу одну притчу, которая наглядно показывает особенности этих потребностей. А здесь скажу, что сила сиюминутных хотений, которые постоянно меняются — то возникают, то гаснут и опять рождаются уже в другом сочетании (это будет зависеть от среды и от уже приобретенного ребенком опыта), — такова, что может блокировать разумное воздействие взрослого, а если будут применены приказные запреты, то неминуемо возникнут недовольство и конфликт. Ребенок, говорил Д.Н. Узнадзе, пленник своих актуальных потребностей, он не может вырваться из их цепей. Актуальные потребности, как туман, опутывают сознание ребенка и затемняют здравый смысл. Что делать ребенку: он хочет, хочет сейчас, сию минуту. Отложить свое хотение на потом, на завтра он не всегда в силах. Он сам не может, не всегда в состоянии погасить свое сиюминутное хотение. Это взрослые, имея богатый жизненный опыт, могут рассуждать здраво, отказываться от некоторых своих потребностей, переносить их удовлетворение на более или менее отдаленное будущее. Но ребенку нужна помощь; если нельзя исполнить сейчас же то, что ему хочется, или вовсе нельзя это исполнить, то забота взрослого, от которого ребенок требует, чтобы тот удовлетворил его хотение, должна заключаться в том, чтобы безболезненно погасить этот всплеск хотения. Однако лучше выразить эту мысль об актуальных потребностях уже известной в классической педагогике формулой: ребенок не только готовится к жизни, но он уже живет. Об этой настоящей жизни и идет речь. Ему дороже все, что хочется сегодня, и он не желает сегодняшний день принести в жертву будущему. Это есть позиция ребенка.

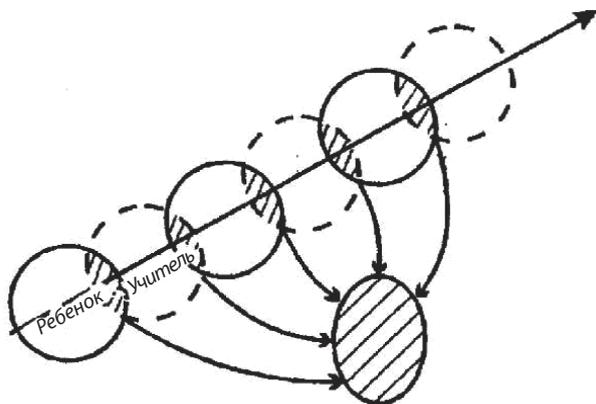
Означает ли это, что ребенок, устремленный в будущее, горящий стремлением взрослеть, своими актуальными потребностями сам же противостоит своему будущему? Нет, не означает. Все дело в том, по какой природной логике движется ребенок к своему взрослению. Он хочет взрослеть, но хочет играть и взрослеть в игре. Он хочет учиться, и опять-таки потому, чтобы взрослеть, он хочет воспитываться, но не хочет терять свободу. Это есть диалектика логики взросления ребенка. И если педагогический процесс, все общение ребенка со взрослыми не противостоят этой логике, то возникнет взаимопонимание, а может быть, и духовная общность, это уже будет зависеть от самого учителя, от его искусства и мастерства проникать в жизнь ребенка.

Какова же позиция педагога? Он исходит не из сегодняшних желаний ребенка, а из интересов его будущей жизни. А эта будущая жизнь требует, чтобы сегодня, вот сейчас, он занимался физикой, а не развлекался, сидел на уроках, а не в кино, где показывают новый фильм... Забота о будущем ребенка есть высшая задача педагога. У него гуманные цели в отношении ребенка. Выполнение этих целей обязательно, это есть заказ общества воспитателям, учителям, всем педагогам.

В чем же трагедия воспитания? В том, что одержимый сегодняшней жизнью ребенок не может понять добрые намерения воспитателя по отношению к нему, он принимает их как посягательство на свою свободу, на свои сегодняшние удовольствия и радости. Вот и возникает трагедия: ребенок, этот взрослеющий человек, опровергает, принимает с трудом, с конфликтами, неохотно заботу воспитателей о его будущем.

Можно ли преодолеть трагедию, избежать ее?

Д.Н. Узнадзе считал, что это возможно. О том, как он решал эту проблему, я расскажу в следующем параграфе, здесь же позволю ограничиться следующей схемой. У детей есть своя жизнь, и она им дороже всего, они не поступятся ею без сопротивления, а у воспитателя есть свои задачи, которыми он тоже не может, не имеет права поступиться. Однако нельзя ли сделать так, чтобы воспитатель со своими задачами, заботами и жизнью переместился в сторону жизни ребенка так, чтобы они, эти жизни, в какой-то части совпали друг с другом, перекрыли друг друга? На схеме это будет выглядеть так:



Совпадение жизней, хотений, целей, задач не будет полным, но достаточно глубоким и искренним оно вполне может быть. Это будет зависеть от самого учителя, его личности, мастерства. Вошедший со своей жизнью в жизнь детей, он тем самым станет среди них «своим человеком», старшим другом, добрым советчиком. Только в гуще такой объединенной жизни дети смогут понять воспитателя и пойти за ним, а воспитатель может заняться глубинным (а не «фронтальным» в условиях авторитаризма) воспитанием, при котором забывается, что педагог — руководитель и наставник.

Я вам обещал рассказать притчу.

Вот она. Отец со своим ребенком зашли в детский универсам. Отец добрый, дружит с сыном, они любят друг друга. Мальчик увидел в универсаме лошадку. «Папа, купи мне большую лошадку!» (Актуальная потребность, вызванная средой.) Папа роется в карманах. «Сынок, — говорит он, — давай я тебе куплю маленькую лошадку!» «Нет, хочу большую!» (Актуальная потребность, встретив первое препятствие, усилилась.) Папа опять продолжает поиски в карманах. «Сынок, — говорит он мягко, — а ты посмотри, эта маленькая лошадка какая красивая!» «Нет, большую!» — настаивает мальчик и, так как замечает, что папа медлит, начинает орать: «Купи большую лошадку... Хочу большую... Не хочу маленькую...» Отцу неудобно, в универсаме много народа, он не знает, что делать. «Да ты не плачь!» (Это уже конфликт, трагедия воспитания.)

Вдруг подходит к ним человек в белом халате и, мило улыбаясь, говорит отцу: «Это ваш сын? Я педагог детского университета. Можно взять его на пару минут на воспитание? Мы сейчас вернемся!» И дядя-педагог забирает ребенка. Вскоре они возвращаются, и улыбающийся педагог прощается с папой мальчика. Ребенок уже не плачет. «Папа, — говорит он тихим голосом, — купи мне маленькую лошадку!» «Сынок, пока ты был у дяди-педагога, я нашел деньги в кармане. Мы купим большую лошадку и будем кататься на ней вдвоем!» «Нет, — заволновался мальчик, — купи маленькую!» «Ну, хорошо, хорошо!» — испугался отец. Они купили маленькую лошадку и вышли на улицу. Добрый и чуткий папа хочет раскрыть секрет воспитания и спрашивает мальчика: «Сынок, а что тебе сказал дядя-педагог?» Ребенок оборачивается — нет ли человека в белом халате — и отвечает шепотом: «Он мне сказал: если ты сейчас же не заткнешься, я так тебе дам по морде, что из университета вылетишь!»

Нужна ли мораль притчи?

Нет, лучше спрошу Вас, дорогой Учитель: как бы Вы помогли этому доброму, но педагогически не образованному папе, будучи сами педагогом детского университета?

Что я хотел Вам доказать?

Хотел доказать, что гуманная педагогика имеет права и силу стать не только экспериментальной практикой, и не только практикой одной части учителей; она имеет права и силу стать массовой, повседневной и обычной практикой наших школ. Ребенок не рождается для того, чтобы злить нас всех — родителей, педагогов, воспитателей, учителей. Он рождается с великой миссией: стать человеком, неповторимым и уникальным, полезным для себя и для общества. Он как бы с протянутыми руками, умоляющими глазами просит нас помочь ему стать человеком. Сам он это не сможет сделать. Без заботы и помощи взрослых он погибнет. Но зато он несет в себе всю безграничность Природы и импульс к жизни. Несет в себе даже улыбку, такую мягкую, такую добрую. Улыбку младенца! Он показывает ее нам через 4—5 недель после рождения, во время сна. Специалисты говорят, что это есть улыбка общения, значит, и доверия тоже, значит, и проявления своего права на счастье тоже.

В ней не заложены противостоящие нашим воспитательным намерениям силы. Разве для нас мало значит страстное стремление ребенка к развитию, к свободе, к взрослению? Да еще и безграничность возможностей? Но улыбка несет с собой еще и условие, ставит его нам, взрослым, сама Природа, которая так кропотливо, со свойственной ей бесконечностью и скрупулезностью творит человека. Она выдвигает свой главный принцип воспитания: верить в ребенка, относиться к нему гуманно и оптимистично. Не ребенок должен быть силой взрослых загнан в авторитарно-императивный и потому удобный для нас педагогический процесс, а педагогический процесс должен стать притягательной силой для ребенка, смыслом его жизни. Очеловечивание ребенка, становление его уникальной жизни зависит от того, насколько очеловечена жизнь в обществе, а особенно же — жизнь вокруг ребенка, сам педагогический процесс со всеми своими составными: людьми — профессионалами, программами и учебниками, методами и формами, коридорами и классными комнатами школ.

Хотел доказать все это, привлекая разные научные концепции и результаты экспериментальных поисков, а также следуя своему опыту и убеждению. Однако хочу уточнить сказанное: я стремился не только доказать Вам, уважаемый Учитель, очевидность классической идеи, но и убедить Вас в ее реальности, побудить Вас к творческому поиску путей ее осуществления.

4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА Д.Н. УЗНАДЗЕ

Здесь мне представляется уместным, уважаемый Учитель, рассказать Вам о педагогическом опыте Дмитрия Николаевича Узнадзе (1886—1950). Точнее, изложить Вам содержание его «Отчета женского училища общества «Синатле» на 1915/16 учебный год». Я уже говорил, что один из источников моих размышлений есть психолого-педагогическое учение Д.Н. Узнадзе. Я уже не раз ссылаясь на его мысли и буду пользоваться ими в последующих встречах с Вами.

В научном мире Д.Н. Узнадзе известен как основоположник психологической школы установки. В рамках этой концепции осмысливает он и психологию обучения и особой в нем роли

акта объективации. К сожалению, Д.Н. Уznaдзе малоизвестен как педагог, малоизвестны его педагогические труды. Может быть, это случилось потому, что сам Д.Н. Уznaдзе, увлекшись исследованиями проблем теории установки и созданием психологической школы, перестал писать и активно заниматься проблемами обучения и воспитания? Однако мне представляется, что причины здесь другие. Дело в том, что Д.Н. Уznaдзе создал новую педагогическую систему, которая со всеми своими устоями противоречила авторитарной педагогике. Его педагогические взгляды могли бы в самые опасные периоды жизни нашего общества погубить автора, тем более сторонника и основоположника экспериментальной педагогики в Грузии. Хотя вся жизнь Д.Н. Уznaдзе была борьбой за возрождение национальной школы, издание педагогических трудов Д.Н. Уznaдзе и их научное освоение еще ждут своего будущего.

После завершения университетского образования в Лейпциге и защиты в Галльском университете докторской диссертации по философии молодой ученый возвращается в свой родной Кутаиси (1909 год) и начинает работать учителем истории в грузинской гимназии. В 1915 году его пригласили возглавить вновь открытую женскую школу. Отчет об этой школе не есть полная педагогическая система Д.Н. Уznaдзе, однако он в достаточной степени дает представление о том, как можно реализовать на практике гуманный подход к школьникам. Этот опыт лично для меня стал фундаментальным в том смысле, что в нем я нашел обоснование для нашего экспериментального педагогического процесса, в котором в новой форме реализуются многие идеи из практики Д.Н. Уznaдзе.

Какая же была организована практика в Кутаисской школе под руководством Д.Н. Уznaдзе, на каких началах она строилась? Буду следовать «Отчету» заведующего школой.

Цель школы

Школы свое основное назначение видят в передаче знаний. И закрепляют их, как правило, на базе памяти. Потому и получается, что школьное воспитание оказывает лишь поверхностное воздействие на целостную сущность человека, и если оно все же чего-либо достигает, это только широты знаний и

памяти. Это объясняется плохо понятым школой интеллектуализмом. Нельзя, чтобы цель воспитания была загнана в рамки памяти и знаний. Она должна быть направлена на целостную природу человека. А центром нашей духовной сферы является воля. Поэтому воспитание должно быть нацелено на развитие волевых усилий. Кроме того, наша действительность все более настойчиво требует людей с прочным характером. Таким образом, основной целью, которой служила Кутаисская школа Д.Н. Узнадзе, было воспитание характера.

Учебные предметы

В школе изучались следующие дисциплины: Закон Божий, грузинский и русский языки, счет, рукоделие, пение, рисование, чистописание и, кроме того, в первом классе — история Грузии и первоначальная география. Было решено также в первые же месяцы ввести обучение родиноведению, французскому языку и лепке.

Основные принципы

— Основная цель обучения любому предмету заключается в углублении и развитии детского ума. Поэтому обучение должно следовать психологии мышления. А полный логический акт, то есть мышление, состоит из пяти ступеней: 1) заметить трудность, которая препятствует пониманию того или иного факта или явления; 2) доскональное определение и истолкование этой трудности посредством факта или явления; 3) возможное предположение, которое решит проблему; 4) выведение необходимого заключения из принятого предположения с целью определения его истинности; 5) другие наблюдения и опыты, которые оправдывают или опровергают принятое соображение. Отсюда вытекает необходимость: 1) развития способности наблюдения и зоркости, без которых невозможно заметить трудность проблемы и тем более решить ее; 2) знания законов природы, факта или явления, то есть научного образования; 3) проверки истинности знаний и выводов.

— Развитие наблюдательности и зоркости зависит от того, с каким интересом относится подросток к учебному предмету. Когда он заинтересован, тогда он, ясно, заостренно будет

следить за всем тем, что ему преподносят. В школах на это обстоятельство не обращают особого внимания, и когда ребенку предлагается тот или иной предмет, то учителя в основном руководствуются его будущими интересами: вот он повзрослеет и ему будет необходима правильная речь или счет, думают они, и потому учат ребенка грамматике и абстрактным математическим сведениям. Но ребенок живет моментом, и интересы отдаленного будущего ему непонятны. Таким образом, обучение должно исходить из интересов момента. Только в таком случае возможно открыть у ребенка зрение ума и развить в нем зоркость и наблюдательность.

– Второе условие логического акта — знание законов природы, факта или явления — требует целостности знаний. Углубление и расширение знаний не может примириться с бессвязной подачей детям вырванных из разных предметов сведений. Более природным и целесообразным является, чтобы объект по возможности был объединен родственными интересами и менялся параллельно. Например, если на уроке грузинского языка ведется разговор о зиме, то на уроке русского языка речь должна идти тоже вокруг этой темы; та же самая тема должна присутствовать и на уроках природоведения и географии, Это есть принцип концентрации, и школа, руководимая Д.Н. Узнадзе, придерживалась его.

– Исходя из третьего условия логического мышления — проверки истинности знаний, — становится недопустимым тот метод опроса, который бытует в школах. Когда ребенок отвечает, то смотрит учителю в глаза. Если учитель согласен с ответом, ребенок этим довольствуется, и он вовсе не считает необходимым проверить и оценить истинность своих ответов. Может быть, ребенок сам лично и не считает свой ответ правильным, но если учитель его не поправляет, то и сам не затрудняет себя правдиво оценить свои знания. Это обстоятельство постепенно убивает в ребенке способность к критическому мышлению и самостоятельным оценкам. В школе Д.Н. Узнадзе учителя старались, чтобы ответ ребенка поправляли сами дети, если они не считали ответ правильным. Учителя не спешили высказывать свое мнение по поводу полученного ответа, пока

дети не убеждались в правильности мысли посредством совместного обсуждения и критики.

– Кроме углубления знаний и развития ума учебный предмет преследует также воспитательные задачи. На это редко обращают внимание, и учитель довольствуется тем, что его ученики зазубривают нужные сведения или приучаются писать чисто и орфографически правильно. Когда сталкиваются друг с другом интересы усвоения знаний и общего воспитания, учитель отдает предпочтение первым. Учителя школы Д.Н. Узнадзе особое внимание уделяли воспитательному качеству обучения и, когда становилось необходимым, ради воспитательного результата жертвовали результатами обучения.

– Именно по этой причине в школе Д.Н. Узнадзе уроки физкультуры, пения, рисования и особенно рукоделия ценились настолько, насколько они несли в себе воспитательное значение. Вместо механического обучения, скажем, навыкам рукоделия, кройки и шитья учителя подробно знакомили детей с историческими, экономическими, географическими свойствами того материала, над которым приходилось им работать, по мере возможности включали эти сведения в общее содержание других уроков по принципу концентрации.

– Связь знаний с жизнью осуществлялась посредством опоры на личный опыт детей. Учителя старались, чтобы каждое общее положение находило конкретное воплощение в опыте детей, они предлагали им вспомнить из своих впечатлений случаи, которые объясняли, подтверждали общее положение. На уроках детям часто приходилось делать экскурсии в сферу личного опыта, в содержание прочитанных ими книг. Это правило способствовало также возникновению в детях прочных ассоциаций.

– На уроках было введено чтение внепрограммных книг, хотя связанных с программным содержанием, а также с нравственной эволюцией ребенка.

– Письменные задания детям давались из сферы им уже ясного, осмысленного и пережитого содержания. Если идея понята, то она сама стремится к словесному выражению. Что может написать ребенок, если понятие не обрело для него ясного содержания, если он не знает, о чем писать. Учителя шко-

лы сперва помогали детям выработать в себе осознанные представления и лишь затем давали задание написать о том, что их больше всего заинтересовало. Дети часто предпочитали писать из сферы личных переживаний и опыта. В основе таких письменных заданий лежит самостоятельное, свободное творчество детей.

– Осуществление всех намеченных задач учителя связывали с той общей атмосферой, которая должна царить в школе. Они руководствовались верой в то, что сердце и ум ребенка могут быть открытыми ко всему, что ему предлагали, только в атмосфере взаимного доверия и любви. Это и есть старая истина, но осуществление ее встречает большие трудности. Учителя решили исключить из школьной жизни все, что только препятствовало созданию такой атмосферы. Таковой в первую очередь является оценка знаний посредством цифровых баллов. Они договорились, что отметка как результат оценки всегда является субъективной и между учителями и учениками рождает недоразумения. Кроме того, оценивает учитель, который руководствуется при этом как общим пониманием предмета, так и будущими интересами ребенка. Для ребенка же непонятна позиция учителя, а потому в большинстве случаев он остается недовольным. Хотя бы только одна эта сторона оценки достаточна для того, чтобы полностью развеялось доверие, и вместо него возникла атмосфера недовольства. Поэтому педагогический совет решил отказаться от всяких — цифровых или словесных — оценок. Но так как ребенку и его родителям нужно было знать, как он продвигается и в какой помощи нуждается, учителя в своих тетрадях записывали, чего и когда он не знал и по какой причине, в чем он затрудняется и т.д. Эти записи служили для советов родителям и детям. А в конце каждого полугодия родители получали подробные письменные сведения об успехах ребенка.

– В целях приведения в движение всей Природы каждого ребенка намечалось устройство разных мастерских, а также на больших переменах проводились общие игры с участием учителей. Подбирались также игры, которые больше способствовали развитию духовных сил детей — наблюдательности, сообразительности, храбрости, решимости.

Самоуправление

В отличие от школ, которые требовали от своих учеников внимания и прилежания и содержание дисциплины мыслили как соблюдение детьми установленных правил, которые также всячески оберегали интеллектуальную нацеленность процесса обучения, в школе Д.Н. Узнадзе был выбран другой путь установления дисциплины. Так как здесь задача состояла в воспитании характера, то и дисциплина мыслилась как условие самоорганизации. Школа создавала такие условия, когда дети сами сознательно ограничивали себя. Такая дисциплина только тогда может дать максимум воспитательного эффекта, когда дети сами будут обсуждать, как и почему именно так им следует вести себя в школе, и сами же попытаются провести свои решения в жизнь. Это есть суть принципа самоуправления. На общем собрании детей и учителей из группы учеников было выбрано правление, которому поручили следить за порядком в школе, за чистотой.

Самостоятельная работа

Обычно в школах дети выполняют задания под наблюдением учителя, а если тот даст им свободу, то дети сразу бросают общую работу и каждый отдается своим импульсивным желаниям. Дети не приучены к внутренней дисциплине, которая диктуется самим делом. Их может привести в порядок только авторитет учителя и страх. Школа Д.Н. Узнадзе стремилась приучить детей к самостоятельной и свободной работе. Поэтому на основе решения педагогического совета в некоторых случаях учителя оставляли на время класс, чтобы дети могли работать самостоятельно. Было интересно смотреть, как маленькие дети ставили друг другу вопросы и критически оценивали ответы, когда сами усваивали новый материал. Такая практика оказывала благоприятное влияние на воспитание и учение детей.

Я познакомил Вас, уважаемый Учитель, с некоторыми основными положениями упомянутого выше «Отчета», написанного Д.Н. Узнадзе. На что я хочу обратить Ваше внимание? Не может быть, чтобы Вам не были известны те или иные формы работы с детьми, которые описываются здесь. Дело не в этом,

а в том, как все они вместе, рожденные и объединенные идеей гуманного подхода к ребенку, складываются в качестве целостной педагогической системы. Система эта ярка, целостна, монолитна, она не допускает внутри себя инородного педагогического тела; такое тело, такой метод, принцип, скажем, из авторитарной педагогики она будет переживать как осколок, причиняющий ей боль.

5. ПРИНЦИПЫ ГУМАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Говорить о принципах я не собирался. Но вот взял в руки один из новых учебников педагогики, «допущенный» (!) для студентов педагогических институтов, и подумал: может быть, педагогический процесс действительно не может жить без принципов и учитель, направляясь к детям, берет с собой целый набор принципов, по которым будет с ними общаться? И решил тоже отдать дань традиционному педагогическому мышлению и тоже определить принципы гуманного педагогического процесса, тем более что много лет тому назад, готовясь вступить в мир ученых, я защитил кандидатскую диссертацию на тему «Принцип сознательности и активности в обучении». Я теперь отрекаюсь от идей тридцатилетней давности. В них я выглядел (как мне это кажется) добрым авторитарным исследователем и учителем. Я смог тогда отойти от них безболезненно, хотя прошел тридцатилетний путь поиска вовсе не безболезненно. Однако, простите, дело не в этом, а в том, какие только не бывают в нашей науке принципы! Традиционная педагогика переполнена ими, и, тем не менее, изобретаются все новые и новые. В определении самого понятия «принцип» в педагогической науке полный сумбур. Говорю это не в том смысле, что люди не знают, что означает само слово, каково его происхождение. Принцип — латинское слово, означает «начало», «основа»; в нем заключен смысл основного, исходного положения какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения. Но вот задача: как определить, что то или иное педагогическое положение есть именно основное и исходное для педагогического процесса? Нет критериев, по которым можно строго отбирать и формулировать педагогические принципы. Вот и получается, что порой

ученые ломают копья по поводу того или иного положения: кто считает, что оно есть принцип, кто твердит, что оно есть метод. Так обстоит дело, скажем, с наглядностью.

Воспользовавшись этой неразберихой, я тоже как-то попытался втиснуть в теорию педагогики еще несколько положений, которые я посчитал принципами обучения, то есть дидактическими принципами. Вот они: продолжение жизни ребенка на уроке, установление деловых отношений с детьми (здесь я модифицировал идею С.Т. Шацкого), ведение урока в темпе (здесь я воспользовался занковским принципом обучения в быстром темпе). Однако эти принципы, видимо, не удовлетворили скрытые требования к принципам теории обучения. Что уж мои принципы! Вот принципы, выдвинутые и научно-экспериментально, а так же психологически обоснованные Л.В. Занковым, действительные (теперь уже по моим убеждениям) принципы процесса обучения, тоже, видимо, не выдерживают критики авторитарной педагогики. Авторы разных учебников по педагогике и дидактике то ссылаются на них, делают им реверансы, то вовсе умалчивают, как будто их просто не существует, то делают из них «компот» с другими принципами.

Принципов в так называемой официальной, то есть, одобренной, «допущенной», я бы сказал, государственной педагогике набралось очень много. В иных учебниках педагогики студентам и учителям рекомендуется от четырех до двадцати принципов. Принципы бывают общепедагогические, дидактические, воспитательные, методические. Часть этих принципов содержит в себе действительно мудрые, гуманные установки классической педагогики. Часть же, как мне кажется, просто надуманная. Но была еще (и отчасти сохраняет силу до сегодняшнего дня) группа принципов, которая отражала директивы разных партийных и правительственных постановлений, идеологические устои. Говоря иначе, ученые, вводя в теорию такие принципы, тем самым устанавливали в педагогической науке и практике школы партийно-государственный диктат, делали науку проводником тоталитарной партийно-государственной власти. Такие подходы в науке пока еще живы и то и дело дают о себе знать в том или ином учебнике педагогики. Я только назову некоторые из этой группы принципов, которые я выписал из

разных учебников педагогики, а анализ их предоставлю Вам, уважаемый Учитель: принцип коммунистической целенаправленности, принцип комплексного подхода к воспитанию (партийная установка времен «застоя»), принцип научности и партийности обучения, принцип коммунистической идейности, партийности и целеустремленности, принцип связи воспитания с жизнью, трудом, практикой коммунистического строительства, принцип связи школы с жизнью, с решением задач ускорения развития страны (партийный лозунг времен «перестройки») и т.д. и т.п.

Этот взгляд на педагогические принципы мне понадобился, во-первых, для того, чтобы еще раз подчеркнуть источник укрепления авторитарно-императивного направления сложившегося педагогического процесса и в обосновывающей его педагогической теории; во-вторых же, показать, насколько оторваны предлагаемые принципы от их научного обоснования.

Я уже сказал, что мои размышления о принципах спровоцированы одним из «допущенных» в последние годы учебников педагогики. В нем говорится о 13 принципах педагогического процесса. Я перечислю их, конечно, с определенной целью: мне представляется, что они есть плод формальной и авторитарной педагогики, хотелось бы, чтобы Вы, уважаемый Учитель, сами тоже задумались над ними. Может быть, я вовсе не прав в своей оценке? Вот этот набор принципов:

1. Целенаправленность педагогического процесса.
2. Связь школы с жизнью, с решением задач ускорения развития страны.
3. Научность содержания воспитания и обучения.
4. Доступность, учет возрастных и индивидуальных особенностей учеников.
5. Систематичность и последовательность.
6. Сознательность, активность, самостоятельность, творчество учащихся.
7. Связь обучения и воспитания с общественно полезным, производительным трудом.
8. Наглядность.
9. Коллективный характер воспитания и обучения.

10. Уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему.

11. Выбор оптимальных методов, форм и средств обучения и воспитания.

12. Прочность, осознанность и действенность результатов образования, воспитания и развития.

13. Комплексный подход к воспитанию.

В чем в них я усматриваю формализм и авторитарность? Возьмем первый принцип: целенаправленность педагогического процесса. Педагогический процесс должен быть целеустремлен, это верно, это скорее педагогическая закономерность, нежели принцип. Иначе что это за педагогический, то есть специально организованный, процесс, который вовлекает ребенка, если он не будет направлен на достижение определенной цели! А эта цель педагогического процесса есть воспитание, развитие, раскрытие личности ребенка. Формализм здесь, по моему представлению, в том, что педагогический процесс не показывается своей очеловеченной сутью. Как ребенок будет жить, будет чувствовать себя в условиях этой жесткой целенаправленности, как целенаправленность, определенная нами, будет сочетаться, гармонизировать с целенаправленностью самого ребенка? А целенаправленность ребенка содержательна, обусловлена она Природой и тем социальным опытом, который приобрел и приобретает ребенок своей жизнью. Таким образом, принцип этот вовсе не считается с ребенком, с его устремлениями. Может ли спасти его, оправдать четвертый принцип, который якобы направлен на понимание ребенка, — «доступность, учет возрастных и индивидуальных особенностей»? Конечно, нет. Под возрастными особенностями подразумевается не личность ребенка, а его отдельные психологические процессы, вроде памяти, мышления, воли и т.д., и учет их означает не что иное, как заставлять ребенка, принуждать его выполнять требования и поручения учителя. В этом контексте звучит и принцип «уважения личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему». Что значит «в сочетании с разумной требовательностью»? Не получается ли так, что, проявляя уважение к ребенку, учитель тут же демонстрирует свою власть и силу?

Все эти принципы предваряются действительно мудрым призывом В.Г. Белинского: «Не упускайте из вида ни одной стороны воспитания». Эту идею великий мыслитель высказал вовсе не как основу для определения принципов педагогического процесса. А если все же следовать ей, то можно было бы с легкостью добавить еще столько же других принципов. Но не лучше ли было бы саму эту идею сделать главным принципом педагогического процесса?

Формализм, по-моему, накладывается и на формулировку принципа «связь школы с жизнью, с решением задач ускорения развития страны». Раньше этот принцип звучал так: «Связь школы с жизнью, с решением задач коммунистического строительства в стране». Что изменилось? Наука нашла более обоснованную формулировку своего любимого принципа, или она опять-таки находится в плену старых догм? Авторитаризм выступает в следующей части принципа — «связи школы с жизнью»... Это есть педагогическая вариация пресловутого призыва об укреплении связи науки с практикой, педагогической науки — со школой, школы — с жизнью. Мне представляется, что сама школьная жизнь никого не интересует, это как будто не жизнь, это нечто вроде игры в жизнь, или, как обычно говорят, подготовка к жизни. А настоящая жизнь где-то там, вдали от школы, и потому надо стараться, чтобы установить с ней связь, чтобы будущие ее участники не вошли в нее неожиданно, не растерялись в ней. С этой целью надо еще показывать детям как можно больше хороших примеров этой жизни. Вот к каким рассуждениям ведет логика связи школы с жизнью. Если бы была здесь другая логика — логика жизни самих детей в школе и вне школы, ставилась бы эта жизнь превыше всего, то педагогической науке пришлось бы полностью заняться действительно личностью ребенка, а не отмахиваться авторитарным «уважением личности в сочетании с разумной требовательностью».

Из какой теоретической (педагогической, философской, психологической, социальной...) концепции набираются эти принципы? Если не будет выяснена эта основа, то данную совокупность принципов нельзя назвать системой.

Может быть, Вы, дорогой Учитель, ждете, что я буду выдвигать принципы педагогического процесса? Никаких при-

нципов я выдвигать не буду. Меня давно занимает вот какой парадокс: у К. Маркса и Ф. Энгельса есть концептуальная мысль о зависимости становления человека от очеловеченной среды. Странно, что этот хрестоматийный материал не нашел почти никакого реального отражения в педагогическом мышлении, которое так упорно выдавалось за марксистское. Какие только цитаты этих мыслителей не приводились в учебниках педагогики и не выдавались единственно верными! Тем не менее сложившаяся педагогика оказалась и не марксистской, и не гуманной. Вряд ли стоит утверждать, что марксизм есть единственно верная методология для педагогического мышления. Я нахожу крайне интересные и, на мой взгляд, перспективные подходы к педагогическому процессу у разных ученых, далеких от марксизма и даже опровергающих это учение. Так что марксизм вовсе не есть единственный источник для создания результативных педагогических теорий. Однако концептуальную мысль, которую приведу ниже, невозможно обойти молчанием. Она могла бы пригодиться для определения принципов гуманного педагогического процесса, но авторитарно-императивное педагогическое мышление, разглагольствуя о марксизме, и близко не подпустило к себе гуманную марксистскую идею. Приведу мысль: «Если человек черпает все свои знания, ощущения и пр. из чувственного мира и опыта, получаемого от этого мира, то надо, стало быть, так устроить окружающий мир, чтобы человек в нем познавал и усваивал истинно человеческое, чтобы он познавал себя как человека. Если правильно поняты интерес составляет принцип всей морали, то надо, стало быть, стремиться к тому, чтобы частный интерес отдельного человека совпадал с общечеловеческими интересами. Если человек не свободен в материалистическом смысле, то есть, если он свободен не вследствие отрицательной силы избегать того или другого, а вследствие положительной силы проявлять свою истинную индивидуальность, то должно не наказывать преступления отдельных лиц, а уничтожать антисоциальные источники преступления и предоставить каждому необходимый общественный простор для его насущных жизненных проявлений. Если характер человека создается обстоятельствами, то надо, стало быть, сделать обстоятельства человеческими. Если человек по

природе своей общественное существо, то он, стало быть, только в *обществе может развить свою истинную природу*, и о силе его природы надо судить не по силе отдельных индивидуумов, а по силе всего общества» (курсив мой. — Ш.А.).

А теперь я делаю вот что: из каждой завершенной мысли беру ее основные идеи и даю им по возможности краткую педагогическую формулировку. И у меня получается несколько положений, которые, по моему убеждению, могут послужить системой принципов гуманного педагогического процесса, направленного на развитие и воспитание личности в ребенке. Принципы эти никак не позволят учителю, сделавшему их своим педагогическим кредо, стать авторитарным и императивным для своих учеников; они направляют его к тому, чтобы постоянно заботиться о создании вокруг них гуманной, очеловеченной среды и помогать им в присвоении общечеловеческой культуры. В общем, вот эти принципы, и судите сами (привожу их со своими пояснениями и интерпретацией).

Устроить окружающий мир и педагогический процесс так, что бы в них:

1. Ребенок познавал и усваивал истинно человеческое

«Истинно человеческое» — иначе правдивое, справедливое, научное, нравственное, доброе, полезное.

2. Познавал себя как человека

«Как человека» — то есть как созданного для людей (прошлых, настоящих, будущих), для себя, для Природы, для добрых человеческих дел, для заботы, для созидания, творчества и труда, для обогащения, украшения, очеловечивания жизни...

3. Проявлял свою истинную индивидуальность

«Истинная индивидуальность» — значит единственность и неповторимость, и потому с особой миссией от Природы.

4. Находил общественный простор для развития своей истинной Природы

«Общественный простор» — то есть очеловеченные условия и человеческое, поощряющее содействие для своевременного и всестороннего развития задатков; «истинная Природа» — безграничность возможностей, задатков, способностей, талантов, в общем, всего дара от Природы.

5. Его интересы совпадали с общечеловеческими интересами

Интересы ребенка — его потребности, тенденции, хотения, увлечения, желания, опыт, знания; «общечеловеческие интересы» — значит общечеловеческие ценности, культура, знания, опыт, науки, нравственность, эстетика, религия, мировоззрение, труд, здоровье... Носителями общечеловеческих интересов являются для ребенка взрослые, окружающие его, особенно же — учителя.

6. Были предотвращены источники, способные провоцировать ребенка на асоциальные проявления

Таковыми источниками могут быть: грубость во взаимоотношениях людей, среди которых живет ребенок; грубость в отношении ребенка, ущемление его личности и достоинства, противостояние его жизненным интересам, природным тенденциям; авторитаризм и принуждения, несправедливость в отношении к нему, материальная недостаточность...

Таким образом, всего шесть принципов. Я далек от мысли, что данные принципы исчерпывают всю гамму педагогического процесса, однако могу сказать убедительно, что они в какой-то степени соответствуют идее личностно-гуманного подхода к ребенку в педагогическом процессе.

В приведенной выше концептуальной мысли есть еще положение о том, что человек «только в обществе может развить свою истинную Природу, и о силе его Природы надо судить не по силе отдельных индивидуумов, а по силе всего общества». О чем здесь идет речь? Говоря педагогическим языком, речь идет о том, что о силе Природы ребенка надо судить по силе его учителей и воспитателей, по качеству педагогического процесса и окружающего мира, в которых проходит процесс развития, воспитания, образования и в целом становления личности ребенка. Нужно ли эту идею обратить в педагогический принцип? Думаю, что нет. Она скорее содержит в себе не основополагающую для педагогического процесса установку, а основополагающий подход к оценке качества самого педагогического процесса в целом. Эту мысль я бы сформулировал в следующем виде: о силе Природы в ребенке надо судить по силе воспитателей и учителей, которые организывают

для него педагогический процесс и живут в окружающем его мире. Можно сказать и по-другому: Природа дарит нам силу своей безграничности в виде ребенка, но какой она станет в человеке — будет зависеть от учителя, от воспитателей, от организованного ими педагогического процесса, в который вовлекается ребенок. Возвращаясь к принципам педагогического процесса. Можно ли осуществить в педагогическом процессе все принципы сразу? Это так и должно быть. Принципы определяют направленность и дух педагогического процесса, образ деятельности Учителя, По мере овладения педагогическим мастерством и искусством учитель может забыть о существовании этих принципов, сотворив из них общий дух своего общения с детьми, своей профессиональной жизни.

6. УРОК И ДЕТИ

А теперь предлагаю Вам, уважаемый Учитель, свои размышления об уроке, о целостности педагогического процесса, о втором уровне жизни детей.

Урок есть важнейшее открытие классической педагогики и творческой практики. Ему уже несколько сотен лет, и я уверен, что еще долгое время он будет служить воспитанию и образованию подрастающего поколения.

Я не могу представить себе школу без уроков, не в том смысле, что такой школы не может быть, а в том, какой будет результат в развитии и становлении ребенка. Школы без уроков уже существуют, в них другой порядок жизни, основанный на свободном излиянии познавательных потребностей ребенком, и в таких моментах учитель со своим учеником могут сесть на ступеньке лестницы или пойти в библиотеку и заниматься учением до тех пор, пока ребенку не расхочется постигать мудрости. Дети живут в таких школах (они есть в США, Англии, во Франции...) весело и радостно, бегают, прыгают, дерутся, играют — в общем, проявляют все свои функциональные тенденции совершенно свободно. Многообразные игровые комплексы, содержательность оборудования здания школы и двора создают им для этого хорошие условия. Однако ответственность начала выражать все более усиливающееся беспо-

койство по поводу качества развитости и знаний, а также норм поведения у детей, окончивших эти школы (они начальные). Это есть школа без уроков в том понимании, в каком они сложились в нашем опыте, в наших представлениях.

Но я видел уроки в некоторых школах США, Англии, ФРГ, которые ломают наше понимание урока. В одних уроки проводятся без звонка, то есть учителя сами регулируют время урока, в других уроки могут длиться в течение 90 минут, в третьих уроки могут проводиться без парт, на коврике, в четвертых на уроке дети могут заниматься разными делами: решением задач, чтением, письмом, аппликацией, а учитель ведет с ними групповую и индивидуальную работу.

Представьте себе такой урок с 7-летними детьми (третий год обучения).

Дети полукругом устраиваются на ковре, каждый поудобнее для себя, без какой-либо регламентации. Учитель — молодой бородатый мужчина — тоже сидит на ковре перед ними.

— Мы сегодня проведем симпозиум о лягушках, — говорит учитель.

Сует руку в маленькую картонную коробочку:

— Я сейчас достану лягушку...

Достает лягушку, показывает детям, тянет ее за лапки:

— Смотрите, какие у нее глаза, лапки, цвет какой...

Сажает лягушку на ковре, та начинает прыгать в разные стороны. Дети с веселым испугом разбежались по комнате: кто на диван залез, кто на стул.

— Кто не боится, пусть возьмет лягушку в руки, у меня здесь и другие лягушки есть. Выпускает из коробочки еще трех лягушек. Те тоже начинают прыгать.

— Лягушка не кусается, она вам вреда не причинит. Только берите ее нежно, не причиняйте боль и рассмотрите внимательно. Один из смелых лежа подползает к лягушке, осторожно берет ее в руки. Смелость передается другим. Образовывается четыре группы детей.

— Даю вам 15 минут, — говорит учитель, — за это время вы должны изучить лягушку: какие у нее глаза, лапки, форма, как она прыгает. Нужно посадить ее в аквариум и посмотреть, как она будет там себя вести.

Каждый получает листок, на котором нарисована лягушка. На нем ребенок должен записать свои личные наблюдения, описать внешность лягушки. В группах дети выбирают докладчиков, они обобщают наблюдения других.

Проходит 15 минут. Учитель опять приглашает всех на симпозиум. Дети устраиваются полукругом. Докладчикам дается по полторы минуты. Они рассказывают о результатах наблюдений.

Начинается дискуссия. Учитель в ней уже тот человек, который в жизни «не видел» лягушек, боится их, но страшно интересуется, что это за животное, почему живет то на земле, то в воде, как может прыгать на длинные расстояния, как себя ведет. Такая роль учителя не оговаривается, это происходит как бы само собой.

Дети объясняют, показывают, доказывают, убеждают его.

Для высказывания своего мнения каждому дается 15–20 секунд. За это время надо высказать какую-нибудь мысль, обосновать ее. Потом еще можно взять слово.

Симпозиум завершается тем, что делаются обобщения, сравнения.

— На следующем занятии я собираюсь принести вам черепаху, хотите? Живую, конечно.

Дети в восторге. Они интересуются, что будет с этими четырьмя лягушками.

— Можно оставить в школе, пустить в нашем дворике, там травка, бассейн маленький, это им понравится. А если кто хочет и может поухаживать за лягушкой, пусть возьмет себе домой.

Этот урок я записал в начальной школе г. Лос-Анджелеса (США). Вот другой урок. Первый класс (5–6-летние дети), конец учебного года.

Учитель — тоже молодой бородатый мужчина (в школах стран Запада я не раз встречался с мужчинами — учителями начальных классов).

Урок начинается с медитации.

Дети восхваляют солнце, день, природу, внушают самим себе быть добрыми, милосердными, любить близких, учителя, товарищей, любить учиться, читать и т.д. Это не заученные

фразы, каждый импровизирует для себя, говорит вполголоса. На это уходит 15 минут.

Затем учитель ведет непринужденную беседу о прожитом дне.

Далее дети приступают к чтению рассказа, обсуждают его, высказывают свое мнение, дополняют, продолжают содержание.

Переходят к письму. Детям предлагается записать предложения, проанализировать их грамматически, дополнить.

После этой работы дети достают флейты и разучивают красивую, спокойную мелодию. Кто-то дирижирует вместо учителя, кто-то набирает мелодию на всяких металлических трубах.

Приступают к решению математических задач. Сами создают задачи и сами решают их.

Учитель приглашает детей в маленький спортзал. Там устраивается весьма подвижная игра (нужно подпрыгивать, бегать, садиться, успевать, догадываться), требующая от детей математической сообразительности, быстрого вычисления. Учитель — равноправный участник игры.

90 минут урока исчерпываются.

Дети идут отдыхать, завтракать, проводят свободное время по собственному усмотрению: играют во дворе, где сооружены сложные спортивные городки, идут в игровую комнату, играют на компьютере, сидят в библиотеке, лежат на диване...

Этот учитель поведет детей до восьмого класса, будет учить их по возможности всем предметам.

Урок этот я записал в Вальдорфской школе (г. Кассель, Германия).

Непринужденность и увлеченность были главными чертами описанных мною уроков. Я не оцениваю их и не считаю, что именно они есть эталоны современных уроков. Хочу только подчеркнуть, что в нашей школьной действительности уроки требуют качественного обновления.

Мне представляется, что урок в нашей школе находится в кризисном состоянии. Во что он у нас превратился?

Уроки у нас превратились в какие-то застывшие в разных методических позах изваяния, изображающие типичные

«схватки» учителей с учащимися, когда первые отчаянно пытаются их образумить, а вторые упорно не хотят образумиться. Теория и методика вместе с инспекторской службой сделали уроки безжизненными и бездушными, а школы ежедневно производят их миллионными тиражами по образцам готовых штампов. Спешу сделать оговорку: конечно, бывают, на радость детям, многие учителя, которые ломают штампы, создают другое качество уроков с другими, более очеловеченными свойствами. Но сколько процентов будет таких уроков в потоке всех остальных? Как Вы думаете, уважаемый Учитель?

Урок в жизни ребенка!

Вся школьная и внешкольная жизнь ребенка подвергнута этому процессу обучения в форме урока. Личность ребенка измеряется тем, как он ведет себя на уроке, в чем и как себя проявляет, с чем приходит на урок и с чем с него уходит.

И надо же тогда, чтобы они, дети и урок, любили друг друга, стремились друг к другу?

Но этого нет.

Что касается детей, у них все определено. К тем исследованиям и наблюдениям, которые выясняют отношение школьников к уроку, добавлю и результаты своих опытов. Приведу типичные высказывания из сочинений семиклассников на тему «Здравствуй, урок!».

«Здравствуй, урок, и давай тут же попрощаемся...»

«Что мне делать, урок, если все время смотрю на часы, когда ты кончишься?»

«Урок, тебя надо отправить на заслуженную пенсию...»

«Ты мой мучитель, мой плохой сон, мой испорченный день...»

«Мне тебя жаль, урок, ты — жертва учителей...»

Есть в сочинениях и уважение к уроку, вроде:

«Хотя ты такой недобрый, но я же знаю, ты забота обо мне...»

«Ты порой так радуешь меня, когда идешь к нам с улыбкой...»

Но таких очень мало, меньше десяти процентов.

Дети не любят уроки, хотя знают, что без них им никуда не деться.

Откуда такая неприязнь у детей к уроку?

Урок несет им знания, и они хотят познать мир; урок сулит им взросление, и они стремятся к взрослению; урок заботится об их будущем, и они устремлены в будущее.

Почему же тогда такая нелюбовь друг к другу?

Да, друг к другу, ибо урок тоже проявляет какую-то настроженность и недоверие к детям, не верит, что они хотят учиться. Он требует от них проявлять полную сознательность и дисциплину уже взрослого, а не взрослеющего человека. Требует высокой познавательной активности, сознания долга и ответственности, проявления воли и выдержки тоже уже по-взрослому, а не по-взрослеющему.

Требование — вроде нравственной позиции урока. Он же для Детей старается, а они обязаны учиться! Урок с подчеркнутым Уважением относится к тем, которые учатся усердно и прилежно, всегда выполняют домашние задания (без них урок детей не отпускает), на уроке сидят спокойно и слушают, поднимают руки, отвечают, когда учитель спрашивает. Эти дети «хорошие», им можно говорить добрые, поощрительные слова, дарить высокие отметки, хвалить и ставить другим в пример.

Но урок сердится, и порой не на шутку, на таких, которые не слушают, не выполняют, отстают, разговаривают на уроке, увлекаются другими делами, мешают ходу его дидактических наступлений. Эти дети для урока, ну, не плохие, но и не хорошие, они непослушные, ленивые, отстающие, слабые, безалаберные, не дисциплинированные. Их можно отправить в так называемые «классы выравнивания». Там особые уроки. Может быть, они чем-то повлияют на них, а там видно будет, может быть, вернутся обратно. И чем скорее освободится школа от тех, которые упорно не хотят учиться и мешают другим, хамят и грубят учителям, тем лучше (но для кого — для них самих, для учителей, для урока?). Пусть ходят в школу те, которые стремятся к знаниям, хотят учиться, ведут себя прилично. А остальные? Что остальные! Они не пропадут, найдут себе способ жизни.

Урок гонится за знаниями, умениями и навыками. Если большинство детей учатся нормально, его, урок, тоже не будут ругать, а может быть, и хвалить будут. Для урока не существ-

вуют дети, ребенок, все они для него только ученики, обязанности и долг которых — учиться. Урок предан не детям, а законам формальной дидактики, которая называет его основной формой организации процесса обучения. Хочу повторить это определение, звучащее в каждом учебнике педагогики, дидактики, методики, чтобы хорошо задуматься над ним: «Урок есть основная форма организации процесса обучения». Обращаю Ваше внимание, уважаемый Учитель, на два момента: первое — проигнорированы дети, без которых урок просто не может существовать, и второе — проигнорирована целостность педагогического процесса. На этом втором моменте я хотел бы остановиться.

7. ОСНОВЫ ЦЕЛОСТНОГО ГУМАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Целостный педагогический процесс давно расчленен на два самостоятельных процесса: обучение и воспитание. Какой из этих двух процессов важнее — обучение или воспитание? Думаю, не очень-то разойдутся наши мнения, если скажу, что, конечно, важнее процесс воспитания, точнее, не сам процесс, а его результат. Получается такая нелогичная действительность: планируется, всячески контролируется, организовывается, оборудуется и оплачивается процесс обучения, целью которого является усвоение школьниками прочных знаний, умений и навыков, а в конце этого процесса обучения ожидается получить так называемого нового человека. Откуда такая надежда, если не свести понимание нового человека до понимания прочно знающего и умеющего человека? Где же, когда же молодому человеку стать нравственным, заботливым, добрым, отзывчивым, мыслящим, трудолюбивым, эстетом, театралом, книголюбом, жизнелюбом, общественным, проницательным и т.д. и т.п.? Где же, когда же будет воспитана личность? На основных формах организации обучения это не происходит, а если все же что-то в этом роде происходит, то результат этот стихийный и недостаточный.

Каждый учитель знает, как механически приплюсовывается к уроку так называемый воспитательный момент: то из

рассказа или стихотворения с нравственным содержанием делаются выводы, что хорошо и что плохо, как нужно себя вести и как нельзя; учитель произносит нравственные монологи... Наверное, есть еще многие другие возможности, чтобы в процессе обучения, на его конкретном отрезке не забывать и о воспитании детей, и если только учебный материал даст эту возможность, то учитель обязательно ею воспользуется. Однако этот воспитательный момент на уроке осуществляется не по законам воспитательного процесса, а по форме обучения.

Кто-то скажет, что знания о нравственности тоже воспитывают, и потому они необходимы, и я тут же соглашусь. Знания о нравственности детям нужны, да еще больше нужно страстное слово, которое способно возбудить в детях чувства, как открытые настежь дверцы сердца и души, для принятия нравственных проповедей (слово *проповедь* я употребляю здесь в самом хорошем смысле) от любимого человека. Все это верно. Вместе с В.А. Сухомлинским мне тоже хочется сказать: «Я верю в воспитательную силу страстного слова». Но традиционно заштампованный урок со своими строго регламентированными элементами не оставляет места для страстного слова, для излияния эмоций не по поводу так называемого программного материала.

В общем, мой вывод заключается в том, что традиционное понимание урока не позволяет ему, уроку, быть основой для целостности педагогического процесса. Воспитательный компонент в нем все же приобретает обучающую направленность. И добавлю еще: урок сам по себе не может стать олицетворением естественной, а не искусственной целостности, педагогического процесса до тех пор, пока он не будет вбирать в себя ребенка как целое, как личность.

Вывести урок из кризисного состояния будет трудно, если не осмыслить по-новому педагогический процесс. Но чтобы его Увидеть в новом качестве, я вынужден изложить суть попыток традиционной, авторитарной педагогики придать процессу обучения и воспитания формальную целостность. Вот как это выглядит. Цель педагогического процесса, узнаем мы из учебников педагогики последних времен, охватывает задачи образования, воспитания, всестороннего и гармонического

развития личности Учащихся. Он, узнаем мы далее, взаимно усиливает входящие в него процессы: рост образованности соответствует росту воспитанности, возрастание воспитанности активизирует образовательные влияния целостного процесса. А еще что? Ведет он, то есть педагогический процесс, к слиянию педагогического и ученического коллективов в целостный образовательный коллектив, который выступает в роли наиболее действенного субъекта всестороннего развития учеников. Он еще, оказывается, создает возможности для взаимопроникновения друг в друга методов обучения и воспитания. Есть еще что-нибудь в содержании педагогического процесса? Да, есть, говорят нам. Педагогический процесс в наиболее полной мере позволяет реализовать программно-целевой подход к планированию работы школы с ориентацией на конечный результат — всестороннее, гармоническое развитие личности.

Такова «суть» содержания «целостного» педагогического процесса.

Как будто, должно быть, все в порядке? Излагается концепция целостного педагогического процесса «по-научному» — с терминологией, сухо, строго. Есть в ней ссылка на формирование, развитие личности, притом всесторонней, гармонической; говорится о «закономерной» связи между ростом образованности и ростом воспитанности; указывается на «слияние» педагогического и ученического коллективов в «целостный» образовательный коллектив, на «закономерное» слияние методов обучения и воспитания и т.д. и т.п. Да, сказано об этом и еще о другом. Но нет ответов на самые главные вопросы, каким чудом стали процесс обучения, процесс воспитания, процесс развития целостным педагогическим процессом, что их сделало целостным? как может произойти слияние учительских и ученических коллективов или же взаимопроникновение методов обучения и воспитания, какая сила их сливает друг в друга? идет ли речь о новом педагогическом процессе, который с такими характеристиками пока не существует, или же уже существующее положение описывается в новой словесной форме?

Проследите, пожалуйста, уважаемый Учитель, не буду ли я перегибать палку влево, если скажу, что такое содержание педагогического процесса страдает от бездетности. Он как будто

и охватывает, и ориентирует, и усиливает, и сливает, и создает, и позволяет и т.д. ради всестороннего, гармонического развития какой-то абстрактной личности ребенка. Абстрактной потому, что априорно считается: этот ребенок только и ждет, когда его возьмут в кузницу целостного педагогического процесса, где из него, захочет он того или нет, сделают личность. И это произойдет потому, что в нем, как усердные кузнецы, будут работать разные закономерности взаимодействия, взаимозависимости, знакомые нам уже принципы педагогического процесса.

Только вот удивительно: почему все же в этом «целостном» педагогическом процессе, где «все направлено» на формирование личности школьника, школьник этот чувствует себя неуютно, под силой принуждения? И он, вместо того чтобы (перефразирую мысль А.Н. Леонтьева) «прожить» этот целостный педагогический процесс, «отбывает» его, так как не находит в нем свой «жизненный смысл». Этот «бездетный» и авторитарный педагогический процесс, конечно, станет всячески оправдывать свое детище — урок в его нынешнем виде главной формы организации процесса обучения.

Я не коснулся того, что может вызвать в ребенке это постоянное чувство принуждения в педагогическом процессе. Может быть, оно вредит его здоровью? Может быть, становится источником возникновения детской нервозности? Врачи не раз отмечали распространение детской нервозности и связанных с ней осложнений. Однако они это приписывают в основном перегрузке учеников уроками и учебными заданиями и потому выдвигают требования о сокращении количества уроков на каждый день, о введении ежедневных уроков физкультуры, игр на чистом воздухе, об упрощении программ и учебников, об улучшении условий учебной работы в классе и т.п. Эти требования заслуживают того, чтобы отнестись к ним крайне внимательно и ответственно.

Но давайте разберемся глубже.

Ребенок может заболеть не только от того, что он перегружен — приходится каждый день работать по 6—8 часов над решением разных учебных задач, заучиванием текстов, — но и от того, что постоянно переживает принуждение в педагогическом процессе. В домашних заданиях, в выполнении которых

он не видит жизненного смысла, над ним довлеет опять-таки чувство принуждения. Дети «отбывают» обучение и в школе, и дома. Чувство принуждения есть, по моему убеждению, главная болезнь, источником которой является авторитарный педагогический процесс. На фоне этой болезни могут возникнуть и нервозность, и «недостаточность» познавательной активности. Симптомы этих болезней трудно установить, а результаты порой переходят в неизлечимые дурные черты характера, порой же имеют трагический исход. Всем этим психологическим отклонениям сопутствуют отклонения и в физическом здоровье ребенка.

Не пора ли нам задуматься о том, чтобы наш педагогический процесс ни на йоту не вредил психике и физическому здоровью детей? Педагогика, формирующая личность ребенка, одновременно должна быть *профилактической и лечебной*.

Но пойдем дальше, ибо то, что я сейчас сказал, есть не что иное, как неотложная задача очеловечивания педагогической Действительности. Давайте порассуждаем по уже известной выше схеме: если ребенок в качестве непосредственного природного существа наделен природными силами и если он является деятельным природным существом, то, стало быть, педагогический процесс должен стать для него продолжением бесконечно кропотливой работы Природы по приведению к жизнедеятельности этих сил, по завершению процесса очеловечивания ребенка.

Педагогический процесс есть социализированная природа, принимающая ребенка от самой Природы. И эта социализированная природа как процесс ни на минуту не должна терять чувства меры по отношению к ребенку. Эта социализированная природа должна восполниться оптимизмом и пойти навстречу к движению Природы в ребенке, пригласить заложенные Природой в ребенке тенденции к усиленной и чуть преждевременной деятельности, пригласить деликатно, удовлетворяя потребности в стремлении ребенка к развитию, свободе, взрослению. Это и будет личностно-гуманный подход к ребенку в педагогическом процессе, здесь может родиться и со-трудническая деятельность учителя с учениками. Нам нужен *экологический взгляд* на ребенка, *экологический подход* к нему.

Мы уже знаем, что разрушение экологического равновесия в Природе чревато большими опасностями для жизни человека на Земле. Переброски рек, создание искусственных морей, вырубка лесных массивов, мощные взрывы, загрязнение воздуха и водных бассейнов и т.д. и т.п. не пройдут и не проходят бесследно. Природа будет мстить, и она уже мстит людям за это. Но мы должны еще понять и то обстоятельство, что ребенок наделен природными силами и они имеют свои движущие линии, они движутся по ним. Приостанавливать движение этих сил, препятствовать им, возвращать их вовнутрь, не создавать условия для развития означает то же самое, что и переброска рек, создание искусственных морей, вырубка лесных массивов. То есть нарушается, разрушается экологическое равновесие Природы в ребенке. Отсюда — экологический взгляд на ребенка, экологический подход к нему. Отсюда мысль о том, что педагогический процесс должен быть экологическим в отношении ребенка, экологически чистым. Я склонен к тому, чтобы была развита особая отрасль смежных наук под названием *Экологическая педагогика*. Хочу подчеркнуть: имею в виду не проблему экологического образования школьников, что само по себе очень важно, а целую проблематику создания экологически чистого, безвредного детям педагогического процесса. Я склонен еще к тому, чтобы со всей серьезностью развернуть исследования по лечебной педагогике. Здесь же я имею в виду не только проблематику лечения с помощью педагогических средств уже больных детей, но и проблематику профилактики, предотвращения заболевания детей синдромами педагогического процесса.

Нельзя заигрывать с Природой, обманывать ее какими-то общепедагогическими или дидактическими принципами вроде учета возрастных и индивидуальных особенностей, доступности знаний и др.

Нужен не учет, и не особенностей. А нужно, чтобы это *детельное природное существо*, притом живое, наделенное жизненными силами, из рук в руки переданное Природой человеку, людям, уже ставшим взрослыми, умными, образованными, *находило в нашем педагогическом процессе*, берущем на себя ответственность завершить начатое Природой дело сотворения

человека, полное соответствие для становления всех его жизненных сил. Педагогический процесс должен охватить ребенка полностью, принимать его таким, какой он есть, и творить в нем свободного, свободно развитого и образованного человека для жизни и деятельности в обществе свободных людей, живущих по законам гуманности, заботящихся о людях прошлого и будущего, и, конечно, настоящих, сделавших своим высшим долгом уважение, почитание законов Природы. Великий Ян Амос Коменский предложил нам удивительно мудрую идею о природосообразности в педагогическом процессе. Можно не согласиться с механической трактовкой этой идеи, но нужно, чтобы мы раскрыли ее по-новому, чтобы наш педагогический процесс не противостоял восхождению Природы в созидании человека, а преемственно продолжал его.

Можно говорить сколько угодно о воспитании личности, но, сколько ни говори «халва», во рту сладко не станет. Педагогический процесс только тогда будет нацелен на формирование личности в ребенке и будет целостным, когда он вберет в себя ребенка с его *действительной жизнью*. Оптимистическая, жизнеутверждающая и жизнерадостная сила педагогического процесса заключена во внутренней преемственности созидательной деятельности Природы и человека-воспитателя, человека-педагога, человека-учителя, всего общества, направленной на воспитание **достойной** щедрости Природе и достойной гуманности общества Человека.

Так мне представляется целостность педагогического процесса, а не (повторяю) в сумме воспитательных и образовательных мероприятий или их систем, пусть даже крепко взаимосвязанных и взаимообусловленных. *Основа целостности педагогического процесса есть развивающаяся в многообразных формах жизнь ребенка, жизнь детей*. Личность ребенка не существует без личной жизни, ребенок в общественную жизнь входит через собственную жизнь. С собственным богатством природных сил в виде задатков, способностей, влечений он идет в детский сад, а затем в школу. В них он постоянно обогащается собственным жизненным опытом. Все это плюс окружение, плюс их воспитательное влияние развивает в ребенке жизненные силы, жизнь. И так как жизнь влечет ребенка в его

будущее, и он стремится войти в него со своей взрослостью и свободой, долгом и заботами в качестве равноправного члена общества, то он может найти жизненный смысл только в таком педагогическом процессе, который предоставляет ему такую же стремящуюся жизнь в *настоящем*.

8. ЖИЗНЕННЫЙ СМЫСЛ

Давайте помечтаем, только до той степени реальности, осуществление которой находится в наших силах, в силах каждого учителя. Для этого нужно будет очень захотеть и приложить творческое усилие.

Вот школьное здание, совсем обычное (и, может быть, необычное).

Дети спешат войти в него.

Но почему, что их принуждает?

Ничего и никто не принуждает.

Самим хочется быть в школе.

Там очень интересно.

Там другое измерение времени.

Там они живут чуть по-взрослому.

Там они соприкасаются со своим будущим: живут в настоящем, в которое перетянута их будущее.

В этом школьном государстве дети живут по законам современного цивилизованного общества, только продвинутого вперед на 20–30 лет.

На чем строятся законы общественной жизни в школьном государстве?

Строятся они на принципах равноправия, справедливости, взаимоуважения.

В каждом ребенке утверждаются личность и свобода.

В каждом воспитывается забота о близких, о людях, об обществе.

В каждом развивается чувство собственного достоинства, чувство гордости и ответственности за то, что он — Человек.

Каждому внушается уважение, любовь к Природе, удивление и восхищение Вселенной. В каждом воспитывается чувс-

тво ответственности за сохранение целостности и гармонии Природы, за сохранение жизни на Земле.

Уходят дети в школу, где их ждет жизнь второго уровня.

«Здравствуйте, Учитель!»

«Здравствуй, Дато! Какой ты интересный сегодня!»

«Вы тоже интересный...»

«Спасибо... Как жизнь у тебя?»

«Я вчера на концерте был...»

«Да? Как хорошо... А кто играл?..»

Смотрят дети на своих учителей.

Они интересные, элегантные, вежливые, дружелюбные.

Говорят спокойно, мягко, весело, с юмором.

Умеют сочувствовать, сорадоваться, сопереживать.

Умеют смеяться вместе с детьми.

Любят спорить с детьми.

С учителями также можно спорить о проблемах, связанных с познанием истины, даже о вкусах можно спорить с ними.

С ними можно играть в шахматы и в другие игры.

Они много знают, читают книги, ходят в театры, кино, на концерты, кто увлечен спортом, у кого свое хобби.

Учителя тоже увлечены школьной жизнью.

Они творят в школе атмосферу гуманности, доброты, справедливости, дружбы, уважения.

Они знают: личность воспитывается личностью, потому утверждают в школьном обществе свою личность, свои личностные позиции, свою неповторимую обаятельность, профессиональную жилку.

Заботятся о своей чести и достоинстве, о кристальности и содержательности своего авторитета.

Учителям интересно жить школьной жизнью потому, что они свободны в своем творчестве, каждое общение со школьниками для них есть процесс поиска самого себя, утверждения своей педагогической правоты, утончения своего педагогического мастерства.

У каждого учителя накапливается свой уникальный педагогический опыт, и потому каждый гордится «своими методами», своими педагогическими находками, охотно делится ими со своими коллегами.

Учитель знает святую истину своей профессии: он сообщник Природы, работает волшебником, творит вместе с Природой неповторимую уникальность.

Он возводит Природу в ребенке в облик образованного, нравственного, культурного, мыслящего Человека, в облик свободной личности.

Он владеет искусством воспитания добрым словом, искусством общения и умением понимать ребенка.

Ему не чужды понятия: экологическая педагогика, лечебная педагогика; он строит педагогический процесс, исходя из сути этих понятий.

Любит ребенка и знает, как его надо любить.

Учителя и ученики в этой школе спешат друг к другу.

Урок есть процесс сотрудничества, сотворчества учителя и учеников.

На уроке учитель и ученики общаются свободно, взаимозаинтересованно.

Будетса непринужденный разговор о том, кого что радует, что огорчает, и... напряженная работа над решением сложных познавательных задач.

Пишутся письма товарищу, находящемуся в больнице, и... возникают дискуссии о том, какое лучше выучить наизусть стихотворение.

Празднуется день рождения товарища и... дарятся ему уроки со всем своим содержанием.

Разделяется озабоченность людей по поводу происходящих в окружающем, да и в мире в целом, событий и... составляются «сверхсложные» задания для будущих уроков.

Урок вбирает в себя ребенка как целого, помогает ему утвердиться в своем будущем, в которое он вступает, внушает ему уверенность и жизнерадостность, любовь к жизни.

Учитель — разведыватель и открыватель национальных природных богатств в виде исключительных способностей, дарований, таланта.

В школе ребенок живет жизнью второго уровня, в отличие от своей детской спонтанной жизни.

Этот второй, после спонтанного, уровень жизни ребенка и есть действительный педагогический процесс.

Он действительный потому, что гуманный, добрый, отзывчивый, оптимистичный, жизнеутверждающий.

Кричит ли учитель на ребенка в этом педагогическом процессе?

Нет, конечно!

Может ли учитель издеваться над ребенком? Нет, нет! Как это можно?!

Может ли учитель ходить с палкой в коридорах школы? Входить с палкой в класс? Так, на всякий случай?

С какой палкой? На какой случай? Нельзя, нет!

Должен ли учитель быть строгим?

А зачем ему быть строгим? Лучше быть заботливым, добрым, отзывчивым, преданным!

Вот и вся моя мечта о жизни детей в школе, об учителе школы.

Гуманный педагогический процесс, дарящий ребенку жизненный смысл, несет в себе неисчерпаемый источник мотивов, побуждений, вдохновений, творчества. Даже шестилетнего ребенка в первый же день его школьной жизни может ошарашить такой педагогический процесс. У меня и сейчас звенят в ушах возбужденные слова одного моего ученика, который после завершения его первого школьного дня дергал маму за руку, чтобы привлечь ее внимание, и повторял: «Мам, знаешь, как было интересно... Знаешь, как было интересно!..»

Может быть, возникает у Вас, дорогой Учитель, такая противоречивая мысль: «А что нового во всем этом? Педагогика давно знает: если заинтересовать и увлечь детей, то их познавательный потенциал активизируется. Учителя всегда старались поощрять активность учеников. Педагогический процесс тоже ведь не догма?»

Да, конечно, педагогический процесс можно рассматривать по-разному, и опыт, и учитель тоже бывают разные. И идея о смысле жизни ребенка в педагогическом процессе тоже не открытие. Ее разные формулировки можно с легкостью обнаружить в трудах классиков педагогики, в трудах многих исследователей.

Почему же тогда мне так хотелось убедить Вас в необходимости понимания педагогического процесса с точки зрения

жизни ребенка? Потому, что эту давно известную идею мы пока только знаем, но не пользуемся ею для обновления школьной жизни. Я приведу пример, а Вы проследите, пожалуйста, как она заперта в золотой клетке в одном из «допущенных» учебников педагогики. Вот идет речь о единстве воспитания и самовоспитания, преподавания и учения как о закономерности процесса обучения, и мы узнаем, что, оказывается, «эффективность воспитания и обучения в целостном педагогическом процессе закономерно зависит от того, насколько педагогам удалось обеспечить единство своих действий с действиями учеников, насколько педагогические влияния резонируют с активностью воспитываемых и обучаемых...» И там же: «При совпадении активности субъектов и объектов результат педагогического процесса резко возрастает, наступает явление «педагогического резонанса». Как будто все правильно, такая зависимость действительно существует. И название ей тоже придумано красивое — «педагогический резонанс». Но давайте продолжим рассуждения: если «педагогический резонанс» способен резко повысить эффект обучения и воспитания, то следовало бы взять его за основу в построении педагогического процесса, переосмыслить этот процесс с этой точки зрения. Вы согласны со мной, уважаемый Учитель? Но тут видно, что явление педагогического резонанса может наступить как счастливая случайность, ибо нужно, чтобы совпала активность объектов и субъектов. А если не совпадает? А если педагогу не удастся «обеспечить единство своих действий с действиями своих учеников»? Что же тогда делать? По всей вероятности, рекомендуется принуждение как подтекст желательного закономерного явления. Совпадает активность учителя с активностью школьников — будет очень хорошо, тогда и увидим, как повысится эффективность обучения и воспитания; не совпадает — ну что же, пусть учитель тогда действует, как считает нужным. Таким образом, «закономерное явление педагогического резонанса» и не успеет появиться, чтобы хорошо его разглядеть, как тут же канет в серой массе авторитарных принципов, закономерностей, в разговорах о субъектах и объектах. Вот и идет молодой учитель с такой известной закономерностью *педагогического резонанса*, и он

вовсе не будет утруждать себя, чтобы это явление сделалось сутью организованного им педагогического процесса. А скоро уже сам присоединит свой голос к голосу тех, которые все жалуются на то, какое пошло поколение: не хотят учиться, не слушаются.

Подведу краткие итоги сказанного в этой встрече.

Я выделил три основные психологические тенденции, которые, по моему убеждению, составляют суть взрослеющего человека. Это есть развитие (о нем шла речь в предыдущей встрече), взросление и свободный выбор.

В форме этих тенденций Природа продолжает свое совершенствование и становление в ребенке, свое очеловечивание.

Нарушить эти тенденции в ребенке, противостоять им внешними социально-педагогическими барьерами есть посягательство на экологию ребенка.

Отсюда я выдвинул идею об экологически чистом педагогическом процессе, об экологической педагогике.

Гуманно-личностный подход к ребенку возможен только в том случае, если педагогический процесс будет исходить из основополагающих начал Природы в ребенке, если он направлен на содействие Природе совершенствоваться и очеловечиваться в ребенке, сделаться очеловеченной Природой.

У ребенка есть свое актуальное состояние, которое не дает ему возможности так же актуально переживать свое будущее, тем более отдаленное на десятилетие.

Учителю следует не игнорировать актуальное состояние ребенка, а, наоборот, войти в позицию ребенка, сделать так, чтобы движение ребенка с его многосторонним содержанием в какой-то степени совпало с намерениями учителя.

В таком случае возникнет духовная общность между учителем и ребенком, что и составляет неперемнное условие глубинного воспитания, в котором больше взаимопонимания, взаимодействия, сотрудничества и меньше конфликтов, противостояния.

Гарантом целостности педагогического процесса является жизнь ребенка.

Педагогический процесс должен принимать ребенка таким, какой он есть, в целостности с его жизнью.

Урок, в частности, следует осмыслить не как основную форму организации процесса обучения, а как аккумулятор жизни ребенка в целом, жизни детей в целом, создавая тем самым второй уровень жизни детям, более интересной, многогранной и богатой, чем их спонтанная жизнь,

О содержательности и процессуальности второго уровня жизни детей пойдет речь на последующей встрече.

ДЕЛОВАЯ ИГРА

Буду имитировать сперва процесс подготовки учителем заданий на доске для урока родного языка, цель которого — развитие у детей навыков познавательного чтения, а затем попытаюсь представить Вам процесс самого урока. В таком же порядке опишу Вам урок математики, направленный на развитие познавательного счета.

УРОК РОДНОГО ЯЗЫКА

Подготовка к уроку

Представьте себе следующую ситуацию: утро; учитель приходит в класс за час до начала занятий и записывает на доске разные учебные задания. Досок в классе несколько: они висят перед классом вдоль всей стены, есть еще маленькие доски на боковых стенах, доска висит в коридоре тоже. Я, учитель, записываю на досках задания (для Вас, уважаемый Учитель, буду давать и краткие комментарии к ним); вместе с тем размышляю (для Вас — вслух) о процессуальности их решения, о моих возможных формах общения с детьми. Тем временем в класс входят дети — то один, то другой, то двое-трое вместе. Класс заполняется ими, Возникают разные ситуации.

Предлагаю Вам, уважаемый Учитель, проследить, увидеть, уловить, почувствовать, насколько мои действия (и до начала урока, и в процессе урока) соответствуют тем основным психологическим закономерностям, о которых шла речь выше, — тенденциям развития, взросления, свободы, насколько в них

соблюдены принципы гуманного подхода к личности ребенка, как привлекаются дети к сотрудничеству.

На верхней части средней доски пишу порядковый номер урока (отсчет ведется с самого первого урока в первом классе и дается за все четыре года школьной жизни детей), а также число, месяц, год. Обвожу все это прямоугольной рамкой. У меня может получиться, скажем, следующая запись:

Урок № 1205. 15.III.1991

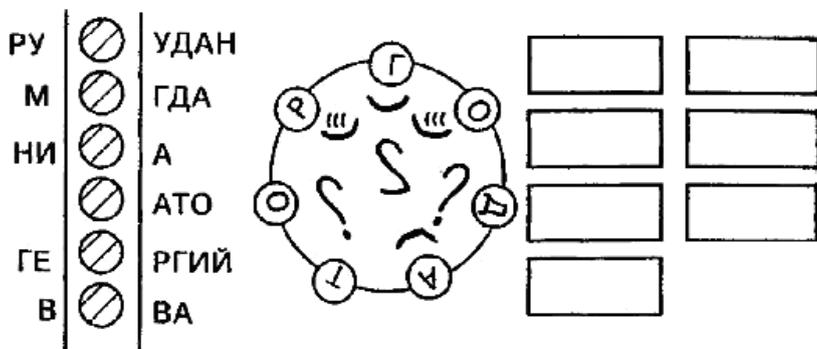
Дети скоро привыкают читать такие записи и начинают все больше интересоваться, какие по порядку сегодня (завтра, послезавтра) будут уроки, через сколько уроков, когда именно могут наступить, скажем, тысячный, тысяча пятисотый, двухтысячный и т.д. уроки; они становятся юбилейными уроками, проводятся торжественно.

Под рамкой пишу в столбик перечень тех дел, которые предлагаются детям на уроке, это есть своеобразный план урока. Такая открытость и согласованность плана способствует возникновению общности между учителем и детьми в педагогическом процессе. Этот план в данном случае имеет следующее содержание:

ПЛАН УРОКА:

1. У меня секрет!
2. Слова-подарки.
3. Реки Грузии.
4. Головоломка.
5. Какое учить стихотворение?
6. «Моя особенная звезда».
7. Какой у нас получился урок?

План обводится прямоугольной рамкой или кривой линией. Далее на левой стороне помещаю задания, которые мне нужны для «секрета». В них кроссворд, «замкнутое» слово, записанное по кругу, а также под рисунком человечка в двух столбиках следует семь плоских прямоугольников. Вот форма их записи:



Что за секрет в этих заданиях?

Это Вы можете узнать в описании процесса урока. Здесь же я скажу о том, что эти задания, как и другие, которые я приведу ниже, помогают детям упражнять свой навык чтения в синтезе с решением познавательных задач.

Левая сторона доски заполнена, записываю задания на правой стороне. Рисую большой круг и беспорядочно пишу в нем буквы. Задание это для названия рек Грузии.

Я еще занят делом, когда в класс первым входит Гигла.

– Здравствуйте!

– Здравствуй! – протягиваю ему руку. Он становится перед доской и смотрит на задания с интересом. Я закрываю уже заполненную часть доски занавеской.

– Не надо, – говорю мальчику, – потом мы ими займемся.

– Какой там секрет?

– А зачем я открою тебе секрет? Лучше намочи тряпку и помоги мне...

Тем временем я закончил записывать задание для названия рек и пишу другое.

Приходят Лела и Магда.

– Здравствуйте...

– Здравствуйте...

– Здравствуйте, девочки... Какие вы красивые!

– А задания интересные? – спрашивает Магда.

– У нас будет секрет! – говорит девочкам Гигла.

– Какой? – девочки хотят нырнуть под занавеску.

— Не надо, не открывайте!
Но они уже успели взглянуть на задание.

— Секрет, правильно...

— Приведите класс в порядок, полейте цветы... Приходят Сандро, Дато, Элла, Ния. Все они с любопытством расспрашивают, какие у них сегодня задания. Лезут под занавеску.

— Нельзя, — говорю я, однако не так, чтобы они действительно потеряли охоту интересоваться содержанием досок.

В класс заходят еще несколько ребятшек. Они здороваются со мной. Я жму им руки, а на доске записываю следующего рода задание:



Моя особенная звезда

«У каждого человека свои звезды. Одним — тем, кто странствует, — они указывают путь. Для других это просто маленькие огоньки. Для ученых они — как задача, которую надо решить... Но для всех этих людей звезды — немые. Моя же звезда совсем особенная».

Этот отрывок из «Маленького принца» (кроме последнего предложения) поможет детям поговорить о своих особенных звездах, сочинить устные рассказы, и, если им захочется, пусть сами зададут себе домашнее задание — «выпустить» книжечки с рассказом на эту тему.

Ищу место на доске, где можно будет записать еще одну головоломку. Ага, вот здесь...

В это время ко мне подбегает группа девочек и сообщает, что Котэ порвал марки Васико, Васико обиделся. Они надулись друг на друга.

— Почему он порвал марки?

— Случайно, мы видели, вот так хотел взять марки и... Девочки мне показывают, как хотел Котэ взять марки у Васико.

У нас в классе запрещается ябедничать друг на друга. Но это другой случай. Они попытались помирить мальчиков, успокоить Васику, но ничего не вышло.

— Хорошо, — говорю я девочкам, — приведите их ко мне. Тем временем я зарисовываю на доске головоломку: надо расшифровать, что закодировано в цифрах; для этого дается код и ключ к коду. Задание такое:

А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

8	14	1	14	9	6	—	18	9	12	15

Возвращаются девочки, за ними и другие. Они представляют мне Котэ и Васику.

— Разберемся потом. А теперь, Васику, найди место на доске и запиши это задание, а ты, Котэ, вот это... Вы оба пишете красиво.

Даю им лист бумаги, на котором записаны задания. Им нужно будет, записывая задание, пользоваться этим одним листком, а также уже оставшимся единственным местечком на доске.

— А вы приготовьтесь, скоро звонок будет! — говорю остальным.

Заглядываю за занавески.

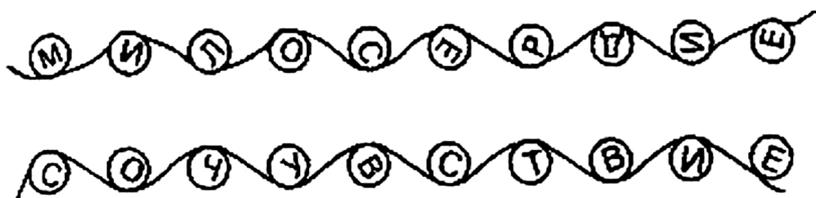
Нахожу еще маленькое местечко под «Планом урока», пишу красным мелком крупными печатными буквами слово «СЕРДЦЕ» и обвожу его рамкой. Предложу детям придумать слова, в основе которых лежит «сердце».

Записанные цветными мелками задания выглядят красиво. Люблю чисто и красиво заполненную заданиями доску. Вот открою потом занавески перед классом, и, знаю, дети восхищенно будут смотреть на красочные задания, им понравятся они.

Но успеем ли мы за 35 минут урока поработать над всеми этими заданиями? По всей вероятности, не успеем, да и нет необходимости выполнить все задания. Пусть останутся некото-

рые на потом, пусть займутся ими дети во время перерыва или дома. Я следую принципу, по которому урок не должен быть замкнутой в себе автономной системой обучения, тем более системой, оторванной от целостной жизни ребенка.

Котэ и Васику сперва неохотно начали переговариваться друг с другом, потом все активнее, уже не видно, что они дуются. Совместными усилиями они зарисовали на левой доске следующее задание:



- Спасибо! – говорю я им.
- Смотрите на часы, уже время начинать!

Зурико показывает пальцем на стенные часы, которые висят у нас над дверью.

– Звони тогда в колокольчики!.. Дети быстро занимают места у своих парт.

Ход урока

- Здравствуйте, дети!
- Здравствуйте!
- Какое у вас настроение?
- Хорошее...
- У всех?
- Да...
- А у вас какое настроение?
- Тоже хорошее, хочется поработать с вами, Давайте сделаем физзарядку – «Я цветочек»...

Включаю проигрыватель. Звучит спокойная, мелодичная музыка.

Дети опускаются на корточки, опускают головы и закрывают глаза. Руки держат над головой: ладони образуют бутончик.

Тихим и медленным голосом говорю:

— Ночь... цветочки спят... Наступает утро... Цветочки чуть зашевелились.

— Небосклон розовеет... подул слабый ветерок... цветочки просыпаются...

Бутоны начинают качаться.

Птички начинают петь... Первый луч солнца... цветочки тянутся к солнцу... Цветочки медленно-медленно поднимают головы, бутоны тянутся к солнцу...

— Ветерок чуть сильнее подул... солнышко улыбается, приветствует всех птичек, цветочки, людей...

Цветочки медленно-медленно качаются, бутоны распускаются, руки тянутся к солнцу, губы шепчут, поют, по-разному Цветочки приветствуют солнце: «Здравствуй... Здра-а-вств-уй... солнце, солны-шш-ко»...

— Цветочки медленно-медленно поднимаются... и ветерок все сильнее дует...

Цветочки растут, качаются все сильнее — вправо, влево, ладони, руки, как листики, веточки танцуют, шуршат...

Мои руки тоже тянутся к солнцу, ветерок качает меня тоже...

— Оглядываемся вокруг... смотрим на небо... как все красиво, как хороша жизнь... Надо попросить ветерок, чтоб успокоился...

— Успокойся, ветерок... хватит, ветерок...

— Ветер стихает... наступает день... Дети уже выпрямились. Физзарядка закончена.

— Минута самовнушения... — говорю я.

Дети знают, что это за минута. Кто закрывает лицо руками, кто закрывает глаза, кто смотрит в окно на небо, а губы шепчут. Я точно не знаю, что внушает каждый ребенок самому себе, но могу предугадать общий смысл: «Солнце, какое ты доброе, хорошее, ты даришь мне жизнь, спасибо тебе... Жизнь, какая ты красивая, интересная, я люблю тебя... Здравствуй, день, ты ступенька в моей жизни, ты помогаешь мне стать хорошим человеком... Я буду сегодня расти, буду мыслить... буду изучать, познавать... Я всемогущий... Я добрый, очень добрый... Люблю родителей, люблю близких, товарищей, люблю людей... Я умею сочувствовать... Я милосердный... Я справедливый, не допущу

зла... Не боюсь трудностей... Я умею быть сосредоточенным... Могу догадываться... Я сдержанный... Я мыслящий человек...» и т.д. во многих вариантах.

Дети тоже могут увидеть, как я, учитель, закрываю глаза, складываю ладони у подбородка и шепчу. Порой они могут услышать отдельные фразы из моего самовнушения: «Буду воспитывать своих детей добрыми, честными, мыслящими, знающими... Я люблю каждого... Я могу... День будет творческим...» и т.д. Каждый раз содержание моего самовнушения может меняться в зависимости от того, в каком направлении я чувствую необходимость усилить свои возможности, максимально их проявить, какие передо мной возникают осложнения.

Спешу дать пояснения моменту самовнушения школьников в педагогическом процессе.

Что же это такое? Своего рода утренняя молитва детей?

Нет, это не молитва. И пусть не пугает нас внешняя форма самовнушения. Однако лучше назвать этот процесс не самовнушением, а так, как его называют в вальдорфских школах — медитация, момент медитации... Медитация есть латинское слово и означает: размышляю, обдумываю. Медитация в научной литературе определяется как умственное, сердечное действие, направленное на приведение психики человека в состояние углубленной сосредоточенности. Медитация предполагает устранение крайних эмоциональных проявлений и значительного понижения реактивности. В процессе медитации человек находится в расслабленном состоянии, его же умонастроение приподнято и в какой-то степени отвлечено от внешних объектов и внутренних переживаний.

Я не раз наблюдал момент медитации в младших классах вальдорфских школ Германии. Она проводится утром, перед началом занятий. Дети становятся спокойными, сосредоточенными, целеустремленными. Нам следует изучить этот опыт глубже. Медитация имеет свое содержание, процессуальность. Конечно, маленькие дети не в состоянии в полной мере отключиться от внешней действительности, однако тот уровень осмысления своего назначения, осознания стоящих перед ними задач, своих возможностей и т.д., которого они достигают в процессе медитации, оказывает благотворное влияние на успе-

хи детей в познавательной деятельности и нравственном самоопределении. Хочу здесь же добавить, что момент медитации, по всей вероятности, теряет личностный смысл для ребенка, если он включается в авторитарный педагогический процесс. По тому, должно быть, не случайно, что медитация является естественным элементом педагогического процесса вальдорфских школ.

Я со своими коллегами-учителями попытался ввести медитацию в педагогический процесс. Тем более, что мы и раньше пользовались элементами самовнушения, когда дети перед сложной учебной работой убеждали себя: «Я могу писать красиво, я это напишу красиво, без ошибок... рука моя, помоги мне, пиши красиво» или же: «Я решу эту задачу, я могу ее решить... ну и что, что она сложная, я люблю сложные задачи...» и т.д. Этому способствовали и такие формы работы, как уроки разговора с самим собой, когда дети писали дневники, осмысливали свои взаимоотношения с окружающими; сочинения на темы: «Что меня радует, что огорчает», «Я среди товарищей», «Мой авторитет в семье», «Какой я есть», «К чему я стремлюсь» и т.д.; выработка установки к учебной работе перед началом урока, когда учителя спрашивали детей: «Каким хотите, чтобы урок у нас получился? (Интересным, красивым, сложным, веселым...) Какими вы будете на этом уроке? Каким вы хотите видеть меня на уроке?» Опыт убедил нас, что такие элементы самовнушения усиливали уверенность детей в успехе, освобождали их от излишней нервозности. Медитационные же процессы углубили нашу убежденность: они благоприятно повлияли на умственную работу детей, на их внутреннюю уравновешенность на уроках и вне уроков.

Продолжаю описание урока.

– Садитесь.

– У вас секрет для нас?

– Да. Сейчас открою. Только сперва посмотрите, какие я вам приготовил задания и какой у нас план урока. Открываю занавески на досках.

– Нравятся они вам?

– Интересные...

– Хорошие...

- Я люблю такие задания...
- Что вы скажете о плане? Будем работать по этому плану?
- Будем работать...
- Хорошо. Начнем с секрета. Это радостный секрет. Сандро, подойди, пожалуйста, ко мне. Мальчик выходит.
- У Сандро сегодня день рождения! Жму мальчику руку, обнимаю, поздравляю. Дети аплодируют.
- Эка, запиши, пожалуйста, на маленькой доске наше поздравление Сандро. На боковой доске Эка пишет:

*«Сандрик, поздравляем с днем рождения!
Мы любим тебя!»*

Тем временем мы продолжаем.

- Что бы вы хотели ему пожелать?
 - Пусть любит Родину...
 - Чтоб был счастливым всегда...
 - Радовал родителей...
 - Был сильным...
 - Сандро, научись читать быстро...
 - Стал математиком...
 - Будь более вежливым к девочкам...
 - Не будь обидчивым...
 - Сандро, будь храбрым...
- У детей еще много других пожеланий Сандро.
- Может быть, подарить Сандро этот урок?
 - И другие уроки тоже...
 - Напишем сочинения о Сандро...
 - Подарим наши рисунки...
 - Хорошо. Согласен. Сандро, нравятся тебе эти упражнения?
 - Да, все нравятся...
 - Тогда мы дарим тебе наш урок. Давайте проведем такой красивый и умный урок, чтобы Сандро остался доволен... С чего начнем?
 - С самого первого, где секрет...
 - Разгадайте, пожалуйста, слово, которое здесь записано...
- Детям не терпится выкрикнуть.

Даю знак рукой.

– Сандро... — произносят хором.

– Там ошибка...

– Где? Какая?

Вахтанг бежит к доске, исправляет ошибку в кроссворде: вместо ГЕО®РГИЙ-ГЕО®ГИЙ.

– Ошибка, конечно... Спасибо большое... А какое здесь записано слово? Шепните мне на ухо...

Показываю на записанное в кругу слово. Это задание более сложное: надо перепробовать несколько вариантов, чтобы открыть, с какой буквы и в каком направлении надо читать. Кому-то, может, повезет, и он сразу узнает, какая там допущена ошибка и какое там записано слово. Другим придется читать несуразные сочетания букв, вроде: «торгода», «гротадо», «аторгод» и т.д. Некоторые будут перечитывать «догрота», пока не догадаются, что букву **г** надо переправить на букву **б**, и тогда получится слово *доброта*.

Сразу иду к тому, кто подымает руку.

Тот шепчет мне на ухо:

«Слово не получается».

Говорю тоже шепотом:

«Не может быть...»

Иду к другому.

«Доброта. Только букву **г** надо переправить на букву **б**», — шепчет мне на ухо.

Я «удивлен». Тоже шепчу: «Опять ошибся?» Смотрю в сторону доски... «Да... что это сегодня со мной происходит?! Спасибо большое. Исправь, пожалуйста!» Тот бежит к доске, переправляет **г** на **б**.

– Извините, дети, оказывается, я там допустил ошибку... Сразу всем становится ясно.

– Доброта... Доброта...

– Дарю вам это слово. И тебе тоже, Сандро, дарю это слово. Пишу слово «доброта» в рамке под «слова-подарки».

– Давайте запишем здесь слова-подарки для Сандро... Сколько здесь рамок?

– Семь...

– А почему?

- Потому что Сандро исполнилось семь лет...
- Какие еще слова вы бы подарили Сандро?
- Дружба...
- Вежливость... Записываю в последующих рамках эти слова.
- Мудрость...
- Честность...
- Сердечность...
- Справедливость... Все рамки заполнены. Дети еще называют слова-подарки:
- Усердие...
- Счастье...
- Здоровье...
- Успех...
- Все-все-все! Уже рамки заполнены. На доске задание принимает следующий вид:

Слова-подарки для Сандро

ДОБРОТА		ЧЕСТНОСТЬ
ДРУЖБА		СЕРДЕЧНОСТЬ
ВЕЖЛИВОСТЬ		СПРАВЕДЛИВОСТЬ
	МУДРОСТЬ	

- Сандро, ты уже переписал эти слова-подарки в тетрадь? Молодец... Что у нас в плане?
- Реки Грузии...
- Это задание я подготовил для вас по просьбе Мишико... Мишико, ты готов? Тогда я покажу вам по порядку буквы, а вы хором скажете, название какой реки я вам продиктовал...
- Дети знают... после того как я покажу буквы, они должны произнести целостное слово хором (только не очень громко) по моему знаку рукой.
- Внимание...
- Стою спиной к доске. Указкой показываю буквы. Пауза. Даю знак рукой.
- Кура...

Далее таким же образом показываю буквы, и дети последовательно произносят хором:

- Риони...
- Терек...
- Алазани...
- Арагви...
- Ингури...
- Иори...

– Запомнили названия рек Грузии?... Я принес вам карту Грузии. Повесим ее во время перемены где-нибудь на стене, и вы сможете эти реки найти на карте...

– А можно в следующий раз сделать такое же упражнение о городах Грузии?

- Хорошо, сделаю... Далее у нас в плане...
- Головоломка...

Отодвигаю занавеску на второй половине доски.

– Вы уже знаете, что это за головоломка... Решайте и ответ шепните мне на ухо.

Первым к доске бежит Ваню. Он ничего не говорит, в последней клеточке графы, в которой закодированы слова, стирает цифру «5», оставляет единицу и шепчет мне на ухо: «Знание — сила».

– Молодец, спасибо! — говорю вполголоса и жму руку. Зовут Васику и тоже шепчет мне: «Знание — сила».

Я со своей стороны шепчу ему: «А знание того, что нужно извиниться перед товарищем, которого обидел, тоже сила, верно?» Кивает головой. «Ты это сделаешь на перемене, да?» Кивает головой.

Головоломку решили многие. Подхожу то к одному, то к другому. «Правильно... Правильно»... Подхожу к Котэ. «Правильно, — шепчу ему в ответ, — а прощать могут добрые и дружелюбные, верно?» «Верно», — шепчет Котэ. «Ты ведь понимаешь, о чем я это?» Кивает головой.

Детям не терпится сказать о своей разгадке. Даю знак рукой, и все произносят хором:

- Знание — сила!

– Дарю вам эту народную мудрость... Сложная была головоломка?

— Не-ет...

— Значит, надо вам принести более сложные головоломки, так? Может быть, вы поможете мне, поищите в разных журналах, книгах интересные, сложные головоломки и принесете мне... Вы думаете, легко мне придумывать сложные головоломки?

Многие обещают, что помогут.

— Мы переходим сейчас на пятый пункт нашего плана... Порядковые цифры всех предыдущих пунктов плана я уже обвел кружочками, то есть «выполнено», а теперь обвожу кружочком цифру «5» — «какое учить стихотворение?»

— Ребята, вы должны мне помочь. На этих листках, которые я сейчас раздам, отпечатаны два стихотворения грузинских поэтов — Николоза Бараташвили и Галактиона Табидзе. Я не знаю, какое из них учить вам. Помогите, пожалуйста, выбрать одно из них...

Раздаю вместе с помощниками листки со стихотворениями.

Дети приступают к чтению.

Скоро начинают высказываться: кто выбирает стихотворение Николоза Бараташвили, кто — Галактиона Табидзе, кому нравятся оба стихотворения и высказывают желание учить и то, и другое.

— Невозможно выбрать, оба очень хорошие... — говорит Нато. Она у нас мастер выразительного чтения.

— Давайте сделаем так, — предлагаю детям, — берите эти листки домой, почитайте еще раз в свободное время и поговорим о них послезавтра. Согласны?

Дети рады, что я даю им листки взять домой.

— Шестой пункт. Обвожу цифру «6» кружочком.

— Устные сочинения...

Я открываю ту часть доски, где записан отрывок из...

— Это отрывок из одной доброй книги...

— Я знаю, я читала — «Маленький принц». Много плакала...

— Надеюсь, прочтете все... А теперь прочтите внимательно этот отрывок...

Каждый читает вполголоса.

Потом прошу Нато прочесть отрывок вслух.

— Видите, какую тему для устного сочинения я вам предлагаю? «Моя особенная звезда». Вам нужно завершить рассказ, продолжая высказанную здесь мысль о том, что у каждого человека свои звезды, а у тебя — особенная звезда. Даю вам три минуты для обдумывания. У кого получится и кто захочет «прочесть» свое сочинение, пусть выйдет к доске...

Я тоже обдумываю сочинение...

Иду к последней парте и сажусь рядом с Георгием.

В классе полная тишина.

Дети думают. К доске никто не спешит.

Осмеливается сперва Лали, потом Тенго, Дато, Лия.

Дети знают установленное нами правило для устных сочинений: надо рассказывать так, как будто читаешь напечатанное — без задержки, ошибок, исправлений.

Лали читает свое сочинение. Сперва она читает записанный на доске отрывок, а дальше продолжает:

— Она находится не очень высоко над моим домом, и каждый вечер я взлетаю на свою звезду. Она вся светится. Я ее назвала Свечкой, потому что, когда снизу смотришь на нее, она мерцает, как зажженная свечка. Смотрю я оттуда на нашу планету, а она в тысячу, в миллион раз больше, чем моя звездочка, и думаю о людях. Почему бывают среди них лентяи, злые, воры, хулиганы? Человек должен быть поэтом, или художником, или музыкантом. Тогда до моей Свечки с Земли доносились бы звуки музыки, божественные слова. Я увидела бы, как миллионы художников всеми цветами радуги красят Землю. Моя звезда не обыкновенная потому, что возвращаюсь я оттуда каждое раннее утро, полная надежд и веры.

Читают свои сочинения Тенго, Дато... Готовы читать сочинения еще Котэ, Марика, Вахтанг. Урок на исходе.

— Дети, — говорю я, — вам нравится мое задание?

— Да...

— Тогда, может, кто-нибудь из вас хочет выпустить собственную книжку на эту тему?

Желание высказывают большинство.

— Ну что же, я с огромным интересом буду ждать каждую вашу книжку.

— А когда нам их принести?

– В течение десяти дней кто когда издаст книгу, пусть тогда и принесет... Договорились? А свою книжку на эту тему я принесу, думаю, через три дня...

Скоро звонок.

– А теперь последний пункт нашего плана...

– Какой у нас получился урок...

– Что вы скажете?

– Пусть сперва Сандро скажет, мы ведь ему подарили урок.

– Мне урок очень понравился. Это дорогой подарок. Спасибо...

– Я даже не заметил, как урок пролетел, как красивая птичка...

– Мы очень многое успели... Я узнал имена рек Грузии...

– Думаю, на этом уроке главными пунктами были ваш секрет и устные сочинения...

– Мы интересные задания получили — надо выбрать стихотворение, выпустить книгу...

– Еще головоломки собрать...

– Мне радостно было на уроке...

– И мне тоже интересно было с вами на уроке. Спасибо вам за сотрудничество.

– Вам спасибо... Звонок.

– Можете отдохнуть.

– Мы не успели прочесть слова в петлях...

– А слово «сердце» зачем написали?

– Догадайтесь сами. Отдохните...

УРОК МАТЕМАТИКИ

Подготовка к уроку

Урок этот не надо связывать по времени с предыдущим уроком. Тех же самых детей здесь следует видеть на более, почти на год, продвинутом уровне.

Сначала о познавательном счете. Этим понятием (наряду с понятием познавательного чтения) я пользуюсь применительно к обучению математике (а там — к чтению) в начальных классах. Какое я вкладываю в него содержание? Давайте сравним друг с другом такие навыки, как быстрое чтение и быстрый

счет (психологически было бы, как мне представляется, более справедливым назвать их не навыками, а натренированными умениями, так как они выходят за рамки навыка, когда в условиях все меняющейся действительности, в которой функционируют, им приходится постоянно модифицироваться). Ведь известно, что одним из основных требований к начальной ступени обучения является именно выработка навыков быстрого чтения и быстрого счета. Но получается так, что эти навыки (буду придерживаться этого термина как привычного) вырабатываются у детей практически в отрыве от тех видов деятельности, частью которых они являются.

Зачем ребенку навык чтения? Сам по себе этот навык практически теряет свою значимость, если он не будет включен в более глобальную деятельность чтения, в процессе которого познается действительность. Без навыка чтения познать действительность через чтение будет невозможным, а сам этот навык вне этой деятельности может превратиться в красивую пустышку. О познавательном чтении мне еще предстоит говорить, а для обещанного сравнения сказанное считаю достаточным.

Так же выглядит навык быстрого счета. Он вырабатывается у детей в качестве самостоятельного вида деятельности, а не в системе самой математической познавательной деятельности. Учебный материал, на основе которого формируется навык быстрого счета, не выводит ребенка в более широкую сферу математической действительности. С помощью понятия познавательный счет я хочу описать такое состояние, когда с самого начала процесс выработки навыка счета включен в систему действий над математическими объектами с целью познания этих объектов.

Не берусь утверждать, что я здесь наиболее удачно изложил свою точку зрения или же высказываю единственно правильную мысль. Но те отрезки педагогического процесса, в которых шлифуется «чистый» навык в четырех арифметических действиях и в которых привлекаемый предметно-материализованный мир служит в качестве наглядности для исполнения этих четырех действий, отводят детей и от увлекательных познавательных переживаний, и от развития на уровне преодоления трудностей, и, самое главное, от овладения счетом как ус-

ловием математической (и другого рода тоже) познавательной деятельности.

Вот эту первоначальную целостность процесса выработки навыка счета и познания некоторой группы объектов с помощью счета и первоначальных знаний о свойствах этих объектов я называю познавательным счетом. Думаю, примеры, которые я приведу ниже при описании заданий и урока, сделают более ясным суть познавательного счета.

Хочу сказать здесь же, что я не веду разговор о том, каким должно быть содержание математического образования в начальных классах, по какой структуре оно должно строиться. Однако мне кажется, что нынешнее содержание представляет собой бессистемную, малообоснованную сумму математических сведений. В нем, в этом содержании, такими являются, в частности, элементарные сведения из геометрии. Зачем понадобилось сделать программным требованием скудные знания о некоторых плоских геометрических фигурах (треугольник, прямоугольник, квадрат и некоторые другие)? Что это: обогащение, расширение, обновление программы по математике для начальных классов элементами геометрии (там еще и алгебры)? Я не против того, чтобы в содержание математического образования младших школьников был внесен материал из более отвлеченных сфер математики. Но в таком скудном и автоматном виде материал этот не может принести детям нужную пользу. Почему? Вот какая у меня складывается точка зрения по этому поводу.

Во-первых, само знание этих геометрических фигур, их некоторых свойств не может способствовать какому-либо опережению обучения перед развитием. Ребенку школьного возраста нетрудно запомнить энное количество названий плоских геометрических фигур и опознать их. Какая тут проблема запомнить, скажем, следующее: это — квадрат, все стороны квадрата равны, и все его четыре угла прямые. Такие знания, будь они получены через прямую «передачу» учителем или через какие-то элементарные способы поисковой деятельности, не могут повлечь за собой развитие по той причине, что дети могут овладеть ими с легкостью, без труда, без напряжения функциональных сил. Легкость их усвоения обусловлена тем,

что ребенок уже давно прошел этап познания окружающей среды путем запоминания, словесного обозначения предметного мира. «Что это такое?» — спрашивает трех-четырёх-летний ребенок взрослых, и они смогут сказать ему: «Это треугольник... Это квадрат... Это ромб...» Ребенок не только запоминает, но и оперирует предметами соответствующих названий: играет фишками-квадратиками, фишками-треугольниками, другими геометрическими формами, составляет ими мозаику, рисует и т.д. Обучение названиям простых геометрических фигур возвращает ребенка к уже пройденному способу освоения окружающей среды. Вот чем вызвана легкость в познавательной деятельности ребенка в школе; эта легкость влияет на ослабление мотивов учения и понижение увлеченности ребенка уроками математики. Сказанное не означает, что в ребенке, который поступает в школу, уже прекращается тенденция к освоению названий предметов окружающего мира. Конечно, ему надо помочь расширить и обогатить хранилище своих образов об окружающем мире, систематизировать эти образы и знания о них. Но это будет совершаться не на базе развивающихся функций, участвующих в этом процессе, а на базе уже прошедших стадию такого развития умений.

Во-вторых, знания и представления об элементарных геометрических фигурах останутся у детей в виде пассивного «лексического» фонда, так как не создаются условия, чтобы они естественным образом синтезировались с навыками счета, то есть, чтобы с помощью этих навыков исследовались более существенные свойства геометрических фигур. Такой синтез навыка и знаний в целенаправленной деятельности поможет детям углубиться в познание действительности, и перед ними могут возникнуть такие трудности (педагогическая значимость этих трудностей будет predeterminedена методическими условиями, которые создает учитель), преодоление которых доставит им, как говорят в художественном мире, муки творчества, как говорил В.А.Сухомлинский, радость познания. Это будет такая форма освоения навыка счета, когда еще не окрепший навык сразу включается в познавательный процесс в качестве одного из способов исследования. Могу утверждать, что в таком познавательном процессе ребенок найдет куда более благоприят-

ную возможность как для мотивационного овладения навыком счета, так и для качественного его овладения. Развивающая функция обучения обеспечивается здесь тем, что дети привлекаются к сложным формам познавательной деятельности, успех и продвижение в которых могут быть обеспечены при сотрудничестве с учителем, через посредническую активность учителя.

Я не зря завел речь именно о геометрическом материале в содержании математического образования в начальных классах. Дело в том, что этот материал дает удивительно богатую возможность для создания множества интереснейших задач и заданий, способствующих развитию целых систем функций. Развитые же функции, со своей стороны, позволяют еще больше углубить и расширить учебный материал. Так это произошло в нашей экспериментальной практике, где дети от названия и опознания геометрических фигур постепенно переходят на вычисление периметра, а также площади и объема отдельных объектов. Но главное в том, что все знания прививаются им в процессе решения задач и заданий, требующих заостренного внимания и восприятия, предельной наблюдательности, усиленной деятельности умений воображения, представления, видения предметов и явлений с разных позиций, напряжения поисковых мыслительных операций — сравнения, опознания, постижения, догадки, эврики, утверждения, сомнения, обобщения, ясного изложения, точных действий и т.д. О развивающих задачах, думаю, у меня будет возможность поговорить специально.

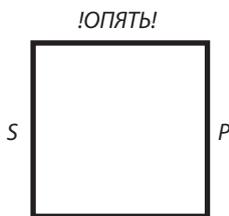
Теперь о заданиях этого урока математики с некоторыми комментариями.

В центре записываю номер и дату проведения урока, а под ним план урока.

ПЛАН УРОКА:

1. Опять Р! Опять S!!
2. Впервые V!!!
3. Пять минут ПОЭЗИИ.
4. По вашей просьбе: пробуем себя в АЛГЕБРЕ.
5. Чему мы научились на уроке?

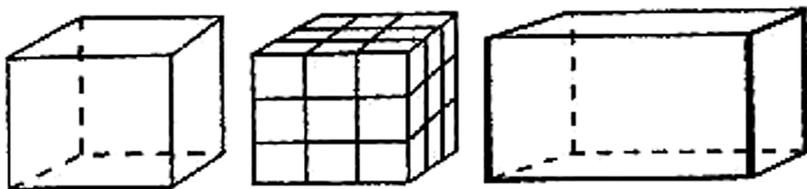
На левой стороне записываю задание в следующем виде:



Задание это не занимает большую площадь, оно символично и ориентирует детей на общее содержание серий задач, которые могут последовать, то есть они догадываются, что им предстоит разновариантная работа по вычислению периметра и площади плоских геометрических фигур. Свободная на доске площадь под этим заданием мне потом нужна будет для записи конкретных задач.

На правой стороне пишу и рисую следующее:

!!!ВПЕРВЫЕ!!!



Эти рисунки будут нужны, чтобы вместе с детьми заняться выяснением, что такое куб и как можно измерить объем таких объемных геометрических фигур. Способ измерения объемных фигур детям предлагается впервые. Здесь эта работа не будет завершена, она будет неоднократно продолжаться и на последующих уроках математики. Следовало бы подчеркнуть, что, как говорил Д.Н. Узнадзе, главное здесь не столько само знание об измерении объемных фигур, сколько развитие тех функциональных сил, которые будут участвовать в работе детей над их присвоением.

На отдельной доске я записываю задание:

ПРОБУЕМ СЕБЯ В!**АЛГЕБРЕ**

$$[c(a+b)+b(a-c)]:a =$$

$$a = 1500$$

$$b = 2500$$

$$c = 10000$$

И здесь тоже значение этого алгебраического примера не столько в том, чтобы дети освоили сами способы алгебраических преобразований, сколько развитие умения действовать точно и последовательно, следуя определенным правилам. В значении алгебраических символов я специально беру большие числа. Во-первых, это повышает престиж задачи, так как дети спешат к большим числам (может быть, это и есть одна из форм проявления стремления детей к взрослению?). Во-вторых, большие числа в какой-то степени подводят детей к пониманию того, что удобнее оперировать символами, а их значениями — после того, как будет получен последний результат преобразований.

В плане урока в четвертом пункте значится: «По вашей просьбе». Дети влюбляются в такие примеры, увлекаются их коллективным решением, в процессе которого высказываниям и суждениям каждого придается особое значение.

Я позаботился также о том, чтобы у каждого ребенка на парте лежали: по десять картонных квадратиков, по восемь маленьких деревянных кубиков, по одному листку с записью алгебраического примера, на котором написано еще и напоминание: «Будь точным, будь наблюдательным!» Предполагается, что на этом же листке ребенок будет решать пример.

Может быть, уважаемый Учитель, Вас удивит такое содержание учебного материала по математике для младших школьников? Смогут ли дети преодолеть такие познавательные сложности? Все зависит от того, как они шли к таким сложностям. Гуманный педагогический процесс, опирающийся на тенденции развития, взросления, свободы, рождает такую возможность, если, конечно, способ организации учебного материала сначала не содержал в себе требование постоянного нарастания трудностей.

Почему показываю я вам такие усложненные формы организации учебного материала, ведь подобные задания не могут быть пригодными для Вашей практики? Во-первых, я так не думаю. Копировать эти задания, может быть, не стоит, однако уверен, что Ваша творческая работа позволит Вам создать и с успехом, на радость Вашим ученикам, применять не менее усложненные примеры, задачи, задания. Во-вторых, я хочу подбодрить Вас (если, разумеется, в этом нуждаетесь) более оптимистично и с надеждой смотреть на Ваших учеников.

Я уже рассказал выше о том, чем дети заняты в классе, в то время когда учитель готовит задания на доске. Они группами собираются у доски, с любопытством рассматривают каждое задание, то выражают радость, видя любимое задание на доске, то обсуждают между собой ту или иную схему, расспрашивают учителя и т.д. Ну и происходят разные коллизии тоже, как это обычно бывает в обществе младших школьников. Я обычно прошу детей отойти в сторонку, не лезть под занавеску, которой закрывается заполненная заданиями часть доски. Но мои просьбы не являются жесткими, а скорее провоцируют их проявлять больше любознательности и интереса.

Ход урока

— Прочтите, пожалуйста, для себя план урока и посмотрите на задания... Есть у вас замечания?

— Как читается эта буква во втором пункте?

— Этого пока я вам не скажу.

— Давайте начнем сразу со второго пункта...

— Нет, так не годится. Нужна предварительная работа, чтобы понять это новое. Может быть, приступим к работе?

— Приступим...

— Итак, опять периметр. Будем решать сложные задачи. Берите по одному квадратику. Я тоже беру квадратик и держу на виду у всех.

— Этот же наш квадрат я нарисовал на доске... Если одна сторона этого квадрата равна 3 см, чему будет равен периметр квадрата?

— 12 см...

— Наложите три квадрата друг на друга...

Тем временем рисую на доске:



– Чему будет равен периметр этого прямоугольника?

– 24 см. Это несложные задачи...

– А теперь лучше вообразить себе и так решить задачу.

Чему будет равен периметр прямоугольника, который состоит из наложенных друг на друга 10 квадратов? Если кто хочет, может воспользоваться квадратиками...

– 66 см...

– Тоже нетрудно? Тогда вот скажите, сколько нужно брать квадратиков, чтобы из них составить прямоугольник, периметр которого будет 36 см?

– 3 квадратика... Нет-нет, ошибся...

– Можете пользоваться вашими квадратиками, но лучше, если сделаете это в воображении... Большинство детей стараются решить задачу в воображении.

– Мне понадобится 8 квадратиков...

– Нет, не получится, надо брать 9 квадратиков и приставить их друг к другу по 3, тогда будет периметр 36 см.

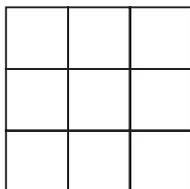
– Восемь... и по два ставить друг на друга...

Записываю на доске:

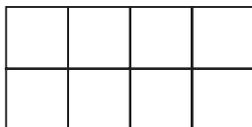
$P_9 = 36$ см

$P_8 = 36$ см

Многие подтверждают, что оба решения правильны.



$P_9 = 36$ см



$P_8 = 36$ см



$P_5 = 36$ см

Рисую на доске две первые фигуры (третью фигуру рисую потом):

– Я из 5 квадратиков могу составить такой прямоугольник!

– Нельзя. Это невозможно... — говорю я.

– Можно. Квадратики нужно приставить друг к другу..

Дети проверяют, а я рисую эту фигуру тоже рядом с другими и объявляю:

– Да... Правильно... Получается... Дети подтверждают.

– Что нужно знать, чтобы вычислить периметр фигур?

– Длину сторон надо знать...

– Пожалуйста, не забудьте это: надо знать длину. Пишу на доске:

$$P \rightarrow D$$

– А теперь сделаем так: вычислим площадь этих трех фигур. Тоже занимаюсь вычислением.

– Здесь у меня получается... 91 кв. см... Дети протестуют:

– Нет... нет... 81 кв. см...

Пишу эти данные под уже сделанной выше записью.

– Здесь будет... Задумываюсь.

– 72 кв. см... — говорят дети.

Тоже пишу на соответствующем месте.

– Там будет 45 кв. см... Пишу и это тоже.

– Скажите, пожалуйста, что нужно знать, чтобы вычислить площадь прямоугольника?

– Длину и ширину...

– Запомните и это тоже. На доске получается запись:

$$P \rightarrow D$$

$$S \rightarrow D \text{ и } Ш$$

– Вот теперь уже можно поговорить и о новом — V. Хотите?

– Да... да... да...

— Тогда готовьтесь встретить и принять новое.

Даю детям возможность настроиться.

— Что это такое?

Показываю детям деревянный кубик.

— Кубик...

— Берите по одному кубику... Отодвигаю занавеску на доске.

— Вот как я нарисовал этот наш маленький куб на доске.

— Видна внутренняя сторона кубика... куба...

— Квадратик этот — плоская фигура. А какая фигура куб?

Дети затрудняются найти нужное слово.

— Давайте я вам скажу: это есть объемная фигура.

— Как будто друг на друга наложено много квадратиков.

— Хорошо сказано. Эта мысль нам скоро пригодится.

У квадрата есть длина и ширина. А у куба еще и высота. У этого куба все равные. Если каждая грань будет равняться одному сантиметру, как бы вы назвали этот куб?

— Сантиметр куб...

— Когда измеряем площадь, говорим: квадратный сантиметр. Здесь же можно сказать кубический сантиметр.

— Отлично. Это будет кубический сантиметр.

— Сколько тогда у вас лежит в коробочках кубических сантиметров?

— Восемь...

— Восемь кубических сантиметров.

— Кладите их по четыре, чтобы получился большой куб.

Строю то же самое на моем столе.

— Как бы вы сказали, какой объем у этого нового куба?

— Восемь кубических сантиметров.

— Значит, V этого куба равен 8 куб.см. Так? Вы поняли, что такое V ?

Это так же, как P и S , но обозначает объем.

— А если грани нашего куба были бы равны одному метру, тогда?

— V был бы равен 8 куб.м...

А теперь посмотрим на этот рисунок.

— Это как кубик-рубик...

— Эта фигура построена из таких кубов, грани которых — один сантиметр. Чему может быть равен V этого большого куба?

— Три раза по шестнадцать...

— 48... $V = 48$ куб.см...

— Спасибо. Но вы сейчас посчитали по слоям, правда? Вот один слой из 16 кубов, затем второй столько же и третий — столько же кубов. Но не будем же пользоваться таким счетом? Надо знать, как можно вычислить объем таких фигур, тогда легче будет. Вот, скажем, как вычислить объем этой фигуры? — Показываю на доске следующую фигуру: — Сколько таких кубических сантиметров можно в ней поместить? Нам предстоит открыть формулу. Как измеряется площадь, вы знаете. Воспользуйтесь мыслью, которую кто-то уже высказал, — куб как будто состоит из квадратов, наложенных друг на друга... Итак, две минуты на размышления и открытия... — И я переворачиваю песочные часы, ставлю их на виду у всех.

Молчание. Детям дается возможность подумать. Им нужно сейчас сделать мыслительный шаг от способа измерения плоскости к способу измерения объема. Я помог им накопить первоначальный опыт практической постройки куба из маленьких кубиков и определения его объема путем подсчета, воображения на рисунке фигуры и вычисления его объема путем, так сказать, «слоеного» подсчета видимых и невидимых составных элементов фигуры, напомнил о способе вычисления площади и поддержал мысль, что куб вроде построен из множества квадратиков, сказал, что он тоже имеет высоту. Вот в данном случае суть моей посреднической роли, моего сотрудничества с детьми.

Что теперь будет? Сделают ли они этот мыслительный шаг и откроют себе способ измерения объемных геометрических фигур в виде куба, параллелограмма? Если это случится, в дальнейшем смогу им предложить множество разных задач, решение которых будет содействовать развитию многосторонних познавательных процессов. С этим будет связано еще и поощрение стремления к взрослению, так как дети знают: такие задачи предлагаются только ученикам старших классов, а мы пробуем свои силы, свои возможности.

Как я буду поступать, если обнаружится, что дети не поняли, не постигли способ вычисления объема, и если им такая сфера познавательности не под силу? Сниму задачу. Я скажу детям: «Хорошо, ребята, не надо себя мучить, я ошибся, надо было принести вам другие задания, давайте оставим эти!» И предложу им другую, более соразмерную работу. Такие случаи в моей практике раньше бывали часто. Сейчас они возникают редко, потому что опыт и интуиция помогают мне вести детей и себя тоже больше по тропинкам успеха, чем поражений.

Раньше задачу я снимал не только по той причине, что дети не могли постичь ее, но и по той, что они не проявляли интерес и увлеченность ею, несмотря на то, смогли ее постичь или нет.

Я заметил, что такого рода геометрический материал привлекает детей, они интересуются хитроумными задачами по вычислению площади и объема разных фигур. И это объясняю не только тем, что материал этот вводит их в познавательный мир более старших ребят, но еще и тем, что с помощью такого материала (да еще и характера обучения), дающего простор воображению, абстрагированию, суждению, открытию и т.д. и т.п., вызывается гамма свежих функциональных сил, которые до этого, как говорил Л.С. Выготский, дремали в детях, а педагогический процесс проходит мимо них, считая, что их вообще пока нет, они придут потом, не в младше-школьном, а в подростковом возрасте. Но потом, можно предполагать, силы эти открывались не в дремлющем состоянии, готовящиеся проснуться и прожить бурную жизнь, а уже в гаснувшем состоянии, уже без всякой охоты жить. И покажется тогда детям эта геометрия скучным предметом.

Песочные минуты истекают.

Отдельные дети подходят ко мне и консультируются.

Я даю импульсы их поискам.

Но вот многие уже поднимают руки, подзывают меня.

Иду то к одному, то к другому. Они шепчут мне на ухо свои формулы. Формулы правильные, почти правильные.

— Значит, как вычисляется объем...

— Надо знать длину, ширину и высоту этого ящика... Хорошо сказано — ящика.

– То есть какая будет формула?

– Формула будет такая...

Ребенок говорит и пишет на доске: $V = Д \times Ш \times В$. Я обвожу формулу прямоугольной рамкой. На лице у меня радость. Объявляю торжественно:

– Открытие сделано!..

Кто-то захопал. Другие поддерживают. Аплодисментами они выражают радость познания.

– Спасибо тебе...

Жму руку мальчику, записавшему на доске формулу.

– Спасибо вам... И продолжаю:

– Секрет вычисления объема уже открыли. Давайте теперь вычислим объем этого «ящика». Вот его размеры...

Пишу на доске:

$Д = 10 \text{ см}, Ш = 5 \text{ см}, В = 5 \text{ см}$

И продолжаю решение под диктовку детей:

$V = 10 \times 5 \times 5$

$V = 250 \text{ куб.см}$

– А если так?

$Д = 8 \text{ м}, Ш = 4 \text{ м}, В = 6 \text{ м}$

Дети диктуют, а я пишу решение.

$V = 8 \times 4 \times 6$

$V = 192 \text{ куб.м}$

– Давайте вычислим объем нашей комнаты.

Они раньше уже измеряли длину и ширину нашей классной комнаты: 4 м 20 см x 7 м 50 см.

Прикидываем высоту потолка: 3 м 20 см.

– Сможем умножить такие числа?

– Переведем их в сантиметры...

Делаю умножение вместе с детьми, ошибаюсь часто, забываю записать какую-нибудь цифру, которую держал в уме. Цифры большие, путаемся.

– Может быть, оставить?

– Нет.

Дети еще узнают, что в одном кубическом метре можно поместить один миллион кубических сантиметров. В конце концов, выясняется, что объем нашей классной комнаты больше чем 100 куб.м.

- Давайте на этом временно попрощаемся с нашим интересным V!
- Еще одну задачу...
- Нет. У нас нет больше времени. Мы даже не успели попробовать себя в алгебре. Что делать?
- Дайте эти листки, дома сделаем...
- Надо ли спросить, чему вы научились на этом уроке?
- Думать научились...
- Вычислять объем...
- $V = D \times Ш \times В...$
- А урок?
- Спасибо...
- Вам спасибо. А теперь наши любимые пять минут поэзии. Сегодня стихи нам читает Нато. У нас в репертуаре Ладо Асатиани.

ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ

Каким образом идет набор детей в Вашей школе?

Мне кажется, что у вас возникает сомнение: не отбираем ли мы для нашего эксперимента наиболее способных детей? Никакого специального отбора детей в нашей практике не существует. В Тбилисскую экспериментальную школу № 1 дети зачисляются в первую очередь по принципу проживания в микрорайоне. Границы же микрорайона устанавливаются органами местной власти. На оставшиеся свободные места зачисляются дети, живущие в других районах города, по желанию родителей. Так как желающих очень много, то классы оказываются перегруженными — на каждый из начальных классов приходится в среднем от 32 до 38 учеников.

Есть ли у Вас любимые ученики, то есть «любимчики»?

Думаю, не следовало бы отождествлять любимого ученика с любимчиком учителя. У меня были любимые ученики, с ними у меня устанавливались особые взаимоотношения, однако не в ущерб детям и самому любимому ученику. Мне трудно объяснить условия и причины, которые рождали во мне такое расположение к ребенку. Может быть, это было связано с особой

природной одаренностью ребенка, или исходило из жалости из-за искалеченной судьбы, или было взаимностью за искреннюю любовь ребенка ко мне, или же предопределялось моим характером, моими установками. Во всяком случае, любимые ученики, как правило, ставили меня перед необходимостью больше раскрыться и проявить свою глубинную учительскую природу. Дело, по сути, не в том, должны ли быть у учителя любимые ученики, это произойдет само собой и запреты тут не помогут; но и зачем запрещать, если учительская любовь дарится одному не в ущерб всем остальным. Дело в том, чтобы не превратить любимого ученика в своего любимчика. В чем разница между любимым учеником и любимчиком учителя? Разница заключается в том, что любимого ученика учитель не выставляет перед детьми в качестве примера для подражания, не афиширует свое особое расположение к ученику, не дает ему никаких лишних прав и льгот перед остальными; дети могут знать, что к этому ученику учитель расположен особо, однако тот же самый ученик является общим любимцем, и все становится естественным. А теперь представим все это наоборот, и получим любимчика учителя. Дети обычно недолюбливают учительского «любимчика», тот часто стремится представить власть учителя среди своих товарищей, «доносит» учителю на них... «Любимчики» не виноваты в том, что учитель сделал их такими для себя, однако учитель должен чувствовать за собой вину за то, что противопоставляет их своим же товарищам. Иметь любимых учеников я считаю нормальным явлением, тем более учителю с гуманной педагогической направленностью; иметь же любимчиков есть самая дурная привычка авторитарного учителя.

Позиция педагога по отношению к «доносчикам». Стоит ли поощрять «доносы»?

Нет, нельзя допускать, чтобы дети «доносили» учителю на своих товарищей, а учитель придавал «доносам» какое-либо значение и строил на них свои воспитательные действия. Учитель, который пытается с помощью своих «осведомителей» устанавливать дисциплину в классе, разрушает всякую добрую взаимность и взаимопонимание между детьми. Учитель этот — плохой учитель, ему не должно быть места в школе.

Бывает ли у Вас так, что дети задают Вам вопросы, на которые Вы не можете ответить? Что Вы делаете в таких случаях?

Да, бывает, и очень часто. В таких случаях говорю ребенку, что не знаю, и если он очень заинтересован этим вопросом, то обещаю узнать у коллег-специалистов, почитать в энциклопедии или в других специальных книгах и сообщить через день-другой. Вас, я чувствую, смущает то обстоятельство, что учитель признается своему ученику в незнании чего-либо. Не повредит ли это учительскому авторитету? Наоборот, учитель не должен слыть среди своих учеников таким всезнающим человеком. Авторитет учителя создается не столько тем, знает ли учитель все и может ли он ответить на все вопросы своих учеников, а скорее тем, что он вместе с детьми, вместе с отдельным ребенком ищет ответ на ту или иную проблему, как он сам сомневается, как он сам интересуется, когда кто-то из детей сообщает всем о какой-нибудь информации. Авторитарная замашка учителя — никоим образом не проявлять перед детьми, что он чего-либо не знает. Эта замашка приводит к тому, что он порой дает им заведомо неверные, неточные, неправильные ответы, притом менторским тоном, а дети постепенно теряют охоту обращаться к учителю со своими вопросами. Учитель будет более интересен детям, когда у него самого тоже возникают вопросы, на которые он ищет ответ и с которыми сам обращается к детям.

Должен ли урок математики иметь обязательно воспитательную цель?

Вопрос этот исходит из традиционно сложившейся действительности, когда каждому уроку следует предписывать определенную, конкретную воспитательную цель. Лично я думаю, что такой подход формализует процесс обучения. В целостном педагогическом процессе, если он осмыслен с точки зрения личности ребенка, нужны будут не воспитательные моменты на уроках математики, чтения, физкультуры и т.д., не воспитательные цели и задачи урока, а вовлечение в него жизни ребенка, жизни детей. Воспитывают детей не воспитательные цели и моменты уроков, а гуманное общение, личнос-

тные взаимоотношения. А в таких условиях целенаправленные воспитательные намерения как бы растворяются в педагогическом процессе, они как бы даже и не существуют. По этому поводу мне предстоит высказать свои соображения в последующих встречах.

На чем основывается Ваша внеклассная работа?

Я не хочу отрывать внеклассную работу от той, которая проводится на уроках. Если урок считать аккумулятором жизни детей, то получится так, что четкие границы между классной и внеклассной работами невозможно будет провести. В нашей практике мы поощряем разные увлечения детей: игру в шахматы, коллекционирование марок, открыток, старинных монет и т.д.; подготовку докладов для «научных» симпозиумов, чтение книг, ухаживание за растениями, животными, подготовку спектаклей, инсценировок, благотворительную деятельность и т.д. Кроме того, в жизни каждого ребенка происходят события, которые влияют на него. Нужно ли все это выносить за рамки урока, за рамки школы? Я считаю, что педагогический процесс будет целостным тогда, когда урок аккумулирует стремления детей, их жизнь, жизнь каждого, обогащает, поощряет эту жизнь. Поэтому получается, что в нашей экспериментальной практике на уроках очень часто рождаются дела, которые находят развитие во внеклассной работе, и наоборот, дела, возникшие во внеклассной работе, продолжаются на уроках.

Чего недостает Вашему эксперименту?

Хотя наш педагогический эксперимент насчитывает почти три десятилетия, тем не менее нельзя сказать, что он совершенен. Ему многого недостает. Во-первых, в экспериментальном педагогическом процессе мы не смогли организовать трудовую подготовку детей, такую, чтобы, говоря образно, мозг переместился бы в пальцы, чтобы руки становились бы золотыми, не смогли также сделать обычной практикой уроки искусства, предварительное научное обоснование которых прошло успешно; то же самое можно сказать и об уроках физкультуры, целью которых должно быть развитие стремления к физическому самосовершенствованию и т.д. Во-вторых, в наших

научных исследованиях не нашли отражения такие аспекты экспериментального педагогического процесса, как возможная преемственность первой и второй ступеней школы, одаренность детей и их развитие, влияние гуманного подхода на детей с определенными отклонениями и нарушениями в развитии, зависимость формирования внутренней дисциплины от личностно-гуманного педагогического процесса и т.д. Таким образом, наше научно-экспериментальное исследование не является совершенным, и думаю, что в это дело внесут свою лепту учителя и ученые, которых увлекает идея личностно-гуманной педагогики.

Не смогли бы Вы рассказать об уроках искусства в Вашем эксперименте?

При построении этой части эксперимента мы исходили из мысли П.Я. Гальперина о том, что при обучении отдельным учебным дисциплинам дети с самого начала должны быть направлены на постижение предмета самой науки, предмета самого искусства. Анализируя далее суть самого искусства, он заключает, что его предметом является исследование судьбы человека. Музыка, живопись, балет и все остальные виды искусства есть разные способы познания одной и той же действительности — искусства, то есть вместо уроков музыки и рисования ввести синтетические уроки искусства. На этих уроках главным было обсуждение разных сочетаний музыкального произведения, картины художника, литературного образа, танца. При обсуждении направляли детей на поиск тех настроений и чувств, которые передавались посредством этих образцов искусства, помогали детям сравнивать эти образцы, находить в них общее и отличительное, определять свое отношение и т.д. Параллельно с уроками искусства во второй половине дня (в режиме продленного дня) проводились занятия по балету, декламированию, театру, средствами которых дети учились выражать те или иные настроения человека. Занятия посвящались также постановке спектаклей, когда писались пьесы, готовились импровизации, оформлялись они художественно, музыкально. Свои спектакли дети показывали детсадовцам, ученикам из других классов, родителям. Такой рабо-

той в течение четырех лет было охвачено шесть классов. Не буду вдаваться в описание результатов эксперимента. Скажу только, что направленность детей на понимание людей, самих себя через средства искусства значительно углубила их эстетическое восприятие, их отношение к искусству. К сожалению, в дальнейшем из-за перегруженности школы мы не смогли повторить эксперимент и развить дальше концепцию об уроках искусства, о постижении младшими школьниками предмета искусства.

Почему ребенок просит, чтобы его взяли на руки?

Никогда не задумывался над этим вопросом. Однако попытаюсь найти свой ответ на него. По моим наблюдениям, на руки просится ребенок до четырех-пятилетнего возраста, а причины могут быть разные. Младенец плачет и криками призывает взрослых, чтобы его взяли на руки. По всей вероятности, на руках у взрослого ему комфортнее, приятнее и спокойнее. Среди других условий комфорт ему может создавать и общение со взрослыми. Ведь взрослый, взяв ребенка на руки, одновременно что-то ему говорит, ласкает, на что-то показывает. Не надо думать, что если младенец не проявляет внешнюю активность ответного общения, тем более адекватную тому, о чем говорит взрослый, то он внутренне к этому не стремится. Держа на руках младенца, взрослый обычно или качает его, или поднимает вверх, иногда даже подбрасывает и ловит на лету, опускает вниз головой и т.д. — в общем, забавляет его. Не могу сказать, насколько все забавы взрослого иной раз безопасны или насколько приемлемы с точки зрения развития младенца, однако следует предположить, что некоторые из них соответствуют его функциональным стремлениям, что и вызывает в нем чувство удовлетворенности, привязанности к близкому ему взрослому. Ведь восьми-девятимесячный ребенок будет тянуться не к каждому взрослому; даже годовалый ребенок не даст незнакомому чужому взрослому взять себя на руки, пока не привыкнет к нему, пока не признает в нем своего человека. В общем, мне представляется, что потребность младенца, чтобы его взяли на руки, есть природное состояние, своеобразное проявление тенденций развития и взросления; кроме того, в такой форме

ребенок удовлетворяет множество других своих потребностей. По мере взросления ребенка и овладения им речью причины, из-за которых ребенок просит, чтобы близкий ему человек взял его на руки, могут быть predetermined более фундаментальными тенденциями, в частности тенденциями развития и взросления. С высоты взрослого человека ребенок охватывает взором более отдаленные горизонты окружающей среды, чем с высоты своего роста. В нем рождается новый всплеск вопросов: «что это?» и «почему?», охватывает он и новые впечатления. С этой же высоты он может смотреть взрослым прямо в глаза, а не снизу вверх с постоянно поднятой головой и протянутыми вверх руками. На руках у взрослого он переживает в себе неосознанное чувство взросления. В таком положении он может более близко изучить и взрослого, играя с ним и теребя ему волосы, усы, хватая его за нос, за уши, кладя пальцы в рот и т.д. и т.п. Известно также, как любят дети сидеть на плечах у отца, обозревая оттуда митингующих, демонстрантов, смотреть на разные зрелища. «Ребенок просится на руки ко взрослому», по моему мнению, это есть функциональная тенденция, связанная с познанием, взрослением, общением. Есть еще одна причина, когда ребенок просит, чтобы его взяли на руки — это усталость во время прогулок. В своем опыте я не припоминаю, чтобы пяти-шестилетний ребенок тоже просил взрослого взять его на руки, скорее наоборот, взрослый по старой привычке старается взять ребенка на руки, приласкать его, пошутить с ним. Дети обычно сопротивляются этому. По-моему, причина заключается в том, что ребенок считает себя не таким уж маленьким, чтобы его брали на руки. Он уже овладел некоторыми более развитыми способами, с помощью которых может познать окружающий мир.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕРВАЯ ВСТРЕЧА

Размышления об авторитаризме и гуманизме
в педагогическом процессе6

ВТОРАЯ ВСТРЕЧА

Размышления о психологических
предпосылках гуманного педагогического процесса..... 89

ТРЕТЬЯ ВСТРЕЧА

Размышления о целостности гуманного педагогического процесса 181

Амонашвили Шалва Александрович

Основы гуманной педагогики

Воспитание и развитие личности

Книга 10

Подписано в печать 08.06.17.
Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 16,74.
Тираж 1000 экз. Заказ №

Издание предназначено
для лиц старше 16 лет

ООО «Свет»

107140, Москва, ул. Краснопрудная, д. 22а, стр. 1
тел.: 8 499 707 21 20 (многоканальный)
e-mail: info@amrita-rus.ru www.amrita-rus.ru

Книга — почтой: 107140, Москва, а/я 37
тел.: 8 800 505 70 25
звонок бесплатный по всей России

Розничный магазин:

ул. Краснопрудная, д. 22а, стр. 1
Тел.: 8 499 264 13 60

Отпечатано в полном соответствии
с качеством предоставленного электронного
оригинал-макета