

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Л. И. БОГОМОЛОВА Л. А. РОМАНОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА: XX ВЕК

Учебное пособие



Владимир 2019

УДК 37.091.4
ББК 74.00
Б73

Рецензенты:

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации
Е. А. Плеханов

Кандидат педагогических наук, профессор
зав. кафедрой технологического и экономического образования
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Г. А. Молева

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Богомолова, Л. И. Педагогическая инноватика: XX век :
Б73 учеб. пособие / Л. И. Богомолова, Л. А. Романова ; Владим. гос.
ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ,
2019. – 372 с.
ISBN 978-5-9984-1035-2

Включает отрывки и извлечения из трудов ведущих отечественных и зарубежных философов, педагогов и психологов, статьи ведущих исследователей в области истории педагогики, а также вопросы и задания к ним, что позволяет организовать аудиторную и самостоятельную работу будущих педагогов, ориентированную на освоение основ профессионального опыта.

Рекомендуется студентам магистратуры, слушателям системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, а также аспирантам, изучающим педагогику.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Библиогр.: 24 назв.

УДК 37.091.4
ББК 74.00

ISBN 978-5-9984-1035-2

© ВлГУ, 2019

ВВЕДЕНИЕ

Существенные изменения, происходящие в настоящее время в педагогическом образовании, связаны как с социально-культурными и экономическими факторами, так и стремлением педагогического сообщества к совершенствованию своей деятельности, перенесению акцентов на самостоятельность учащегося в учебном познании, включение его в деятельность и различные виды коммуникации. Эти тенденции относятся как к среднему, так и к высшему образованию. Современные образовательные стандарты ориентируют педагогов на реализацию компетентностного подхода. Специалист, получивший педагогическое образование, должен выступать в роли организатора самостоятельной учебно-познавательной деятельности школьника. При этом он не сможет выступать в такой роли, если сам не учился в аналогичных условиях. В связи с этим сегодня меняется позиция студента в учебном процессе и основой его обучения становится самостоятельная деятельность. Выполнение различных заданий с применением предлагаемого пособия позволит студенту расширить опыт осуществления самостоятельной познавательной деятельности, развить организационные, аналитические и исследовательские компетенции.

Отличительная особенность современного образовательного процесса – многочисленные нововведения, реализуемые на всех уровнях образования. Сегодняшнему учителю необходимо уметь оценивать эффективность тех или иных инноваций, анализировать свою деятельность в этой сфере, уметь различать традиционное и инновационное в образовании. Пособие позволит решить значительную часть встающих перед будущим педагогом вопросов и направлено на развитие большинства компетенций, необходимых выпускнику в педагогической деятельности. Пособие носит универсальный характер, так как может использоваться при подготовке как магистрантов, так и бакалавров, обучающихся по педагогическим специальностям. Материалы пособия могут служить основой для курсов по выбору, связанных с изучением инновационных процессов, происходящих в современном образовании. В книге параллельно представлены работы отечественных и зарубежных педагогов XX века, тем самым авторы развивают мысль о том, что изучать педаго-

гические идеи того или иного автора вне контекста становления мирового педагогического знания невозможно. Более того, изучение различных инновационных идей в сравнении с тем, что было открыто в истории или развивалось параллельно в других странах, дает возможность увидеть действительно новое, то, что еще никем не было обосновано и проверено на практике. Работа с хрестоматийным материалом позволит студентам совершенствовать умение анализировать и сравнивать, выделять общее и особенное, учиться выбирать решение той или иной педагогической проблемы, ориентируясь на те разнообразные варианты гуманного отношения к ребенку, которые представлены в трудах выдающихся педагогов XX века. Такая вдумчивая работа с текстами первоисточников важна еще и потому, что многие идеи не просто остаются актуальными и сегодня, но продолжают развиваться в работах и деятельности современных педагогов, наполняются новым содержанием и приемами реализации.

Пособие представляет собой продолжение линейки учебных пособий, созданных на основе идеи диалога культур, и расширяет образовательные возможности студентов.

Авторы пособия стремятся преодолеть традицию, сложившуюся в отечественной истории педагогики, согласно которой история зарубежной и отечественной педагогики (как наука и как учебный предмет) рассматриваются отдельно друг от друга как самостоятельные и независимые части всемирного историко-педагогического процесса. Вместе с тем в реальной истории начиная с конца X века обнаруживается постоянное взаимодействие западной и российской педагогических культур как в виде простого заимствования форм организации обучения и его содержания на первых этапах, так и в форме диалога, предполагающего взаимопроникновение и взаимовлияние педагогических культур (XIX – XX вв.). Разделение единого историко-педагогического процесса на зарубежную и отечественную педагогику, безусловно, оправдано, если главной задачей образования считать понимание своеобразия каждой отдельно взятой педагогической культуры. В настоящее время, когда во всем мире наблюдаются процессы интеграции в различных областях жизнедеятельности человека, в том числе и в сфере образования, одной из задач педагогики становится изучение и подтверждение того, что диалог культур не только имел место в истории мировой цивилизации, но и обладает собственной историей и продуктивно осуществляется только при сохранении характерных для каждой культуры уникальных образовательных смыслов.

Построение пособия в логике диалога педагогических культур позволяет решить несколько задач: одновременно изучить историко-педагогический материал, относящийся как к зарубежной, так и к отечественной педагогике; научиться проводить сравнительно-сопоставительный анализ историко-педагогических фактов и явлений, обнаруживаемых в один из самых продуктивных в плане инноваций периодов.

Благодаря предлагаемому параллельному расположению учебно-исторического материала каждое историко-педагогическое событие может быть рассмотрено с двух позиций: во-первых, как событие, произошедшее в рамках соответствующей культуры и зависящее от определенных социокультурных условий, уровня развития педагогического знания, авторской позиции создателя той или иной педагогической теории или системы; во-вторых, как результат диалога всей совокупности элементов педагогической культуры России и Запада. Так, студент, изучающий учебный материал, организованный на основе принципа диалога, и работающий с историко-педагогическими источниками, в частности, с трудами педагогов, живших одновременно в разных странах, имеет возможность увидеть новые грани педагогической действительности соответствующего периода. Например, сравнительно-сопоставительному анализу могут быть подвергнуты работы Д. Дьюи и С. Т. Шацкого, Г. Кершенштейнера и П. П. Блонского, Б. Беттельгейма и В. А. Сухомлинского и т. д.

XX век вызывает особый интерес с точки зрения диалога культур. Именно в этот период обнаруживаются примеры взаимного обогащения педагогической теории и практики в России и за рубежом. Достаточно обратиться к феномену «нового воспитания» и «новых школ», которые имели место как в России, так и в большинстве стран Европы и в США. Другим примером диалогических отношений может служить использование метода проектов, разработанного в рамках педагогики прагматизма, в работе Первой опытной станции по народному образованию (С. Т. Шацкий). Посетивший Россию в 1920-е годы Д. Дьюи (один из теоретиков педагогики прагматизма) обнаружил в деятельности С. Т. Шацкого и его коллег новые возможности применения метода проектов с учетом особенностей социальной среды и высоко оценил работу советских педагогов.

Пособие предназначено для аудиторной и внеаудиторной работы студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». В него включены хрестоматийные материалы, отражающие движение педагогической мысли как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Каждый текст сопровождается вопросами для самостоя-

тельной работы, которые помогут студентам лучше понять сущность образовательной ситуации XX века.

XX век в истории российского образования характеризуется множественными реформами и преобразованиями. Начало века связано с переходом к гуманистическим ценностям и становлением идей «свободного», или «нового», воспитания, которое стремилось к развитию интересов и потребностей ребенка, учету его индивидуальных особенностей в процессе обучения. Так же как и в зарубежных странах, в России открываются образовательные учреждения нового типа («Сетлемент» С. Т. Шацкого, «Дом свободного ребенка» К. Н. Вентцеля и др.).

Существенные преобразования происходят в российском образовании после Октябрьской революции 1917 года. Первые документы советского правительства были направлены на создание единой трудовой школы. В основе предполагаемых реформ лежала новая философия образования, связанная с марксистскими представлениями о месте и роли образования в жизни общества и государства. Школа должна была стать не только местом, где учащиеся усваивают опыт предшествующих поколений, а таким социальным институтом, который служит «проводником идей пролетариата» в широкие народные массы. Вместе с тем первые документы о школе и последующая политика в сфере образования в 1920-е годы основывались на прогрессивных идеях гуманного отношения к ребенку, его социальной активности и разносторонней подготовленности к жизни.

В соответствии с новым взглядом на школу меняются программы обучения, происходит отказ от предметного обучения и переход к комплексному принципу. В 1923 году были приняты программы Государственного ученого совета (ГУС), в соответствии с которыми учащиеся изучали комплексные темы, их объединяющим началом был труд. Создание программ шло под руководством Н. К. Крупской, в их разработке принимали участие лучшие педагоги того времени: П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, Г. О. Гордон и др. Все дореволюционные типы школ (лицей, гимназии, кадетские корпуса и т. д.) были заменены двухступенчатой единой трудовой школой. До 1931 года использовались разнообразные методы обучения: Дальтон-план, метод проектов, лабораторно-бригадный метод и др. В 1920-е годы с целью разработки нового содержания образования в нашей стране организуется множество опытно-показательных учреждений, на базе которых учителя осваивали новые программы, овладевали новыми методами обучения. Самым известным таким учреждением стала Первая опытная станция по народному обра-

зованию, которой руководил С. Т. Шацкий. 20-е годы XX века характеризуются разнообразными инновационными идеями и попытками их реализации. Так в эти годы зарождается и развивается коллективистическая педагогика А. С. Макаренко.

В 1931, а затем в 1932 году вышли два постановления о школе, которые прекратили все педагогические эксперименты. В школы вернулся предметный принцип обучения, и она вновь стала «школой учебы». Создается устойчивая школьная система с регулярным предметным обучением, единым режимом занятий, стандартными программами и учебниками. Основной задачей средней школы становится подготовка к поступлению в вузы.

В 1941 – 1945 годы школа переживала со всей страной все трудности военного времени.

В 1950-е годы начинается процесс развития образования, осуществляется переход на 10-летнее, а с 1958 года на 11-летнее среднее образование. В последующие годы вводится обязательное среднее образование. Дальнейшие преобразования связаны с совершенствованием содержания образования и методов обучения.

В XX столетии в зарубежной педагогике также произошли существенные изменения. Этому способствовали такие факторы, как рост требований к объему знаний, умений и навыков, которые должны были усваивать учащиеся, новые исследования о природе детства, практический опыт ряда учебных заведений и др. Существовавшая система образования подверглась острой критике как устаревшая, не соответствовавшая уровню производства, науки и культуры, не отвечающая потребностям общества и подрастающего поколения. Поэтому в первой половине XX в. в зарубежной педагогике явно прослеживаются два направления: **традиционная педагогика** и **реформаторская**.

В рамках **реформаторской педагогики** получили развитие несколько близких друг другу течений: филантропизм (в переводе с греческого – человеколюбие), возникший в конце XVIII века в Германии под влиянием идей французского Просвещения (Иоганн Бернхард Базедов, Кристиан Готхильф Зальцман, Бернхард Генрих Блаше, Йоахим Генрих Кампе и др.); педоцентризм (ведущими представителями этого направления были Э. Кей, М. Монтессори, Ф. Гансберг и др.); «новое воспитание», зарождение которого относится к концу XIX в., а его завершающий этап – к началу 30-х годов XX в. (Адольф Ферьер, Овид Декроли, Эдмон Демолен и др.). Общим для всех течений было стремление обно-

вить содержание образования за счет укрепления его связи с интересами и потребностями ребенка, с природой (не случайно представители этих движений создавали свои школы в основном в сельской местности), с окружающей общественной жизнью (путем усиления внимания к практической направленности обучения).

Еще одним бурно развивающимся направлением стала **экспериментальная педагогика**, в рамках которой в научный оборот были введены понятия «педагогическое исследование» и «педагогический эксперимент». Ее представители (французский психолог Альфред Бине (1857 – 1911), немецкий педагог Вильгельм Август Лай (1862 – 1926), американский психолог и педагог Эдуард Торндайк (1874 – 1949), Эрнст Мейман (1862 – 1915) и др.) считали, что в обучении и воспитании необходимо опираться на результаты изучения психологии детей экспериментальными методами.

Наиболее известным и развивающимся до настоящего времени направлением в реформаторской педагогике был **прагматизм** (от греч. pragma – дело, действие), который основывался на практической значимости того или иного явления («истинно то, что значимо»). Основоположник прагматизма – американский философ, социолог, психолог и педагог Джон Дьюи (1858 – 1952). Некоторые работы представителей этого направления включены в пособие.

Предлагаемое учебное пособие не только реализует идею диалога, но и направлено на развитие критического мышления бакалавров и магистрантов, обучающихся по педагогическим специальностям. Авторы надеются, что студенты, работая с проблемными вопросами и заданиями, которые сопровождают тексты работ педагогов и психологов XX века, не только убедятся в их инновационном характере, но и смогут анализировать их и аргументированно оценивать. Включенные в содержание пособия биографические справки и статьи известных современных исследователей помогут понять, под влиянием каких жизненных событий появлялись те или иные идеи, как преодолевались педагогические трудности и решались педагогические проблемы. Тексты, включенные в пособие, отбирались так, чтобы в них в наибольшей мере отражался инновационный характер педагогики XX века.

Авторы выражают надежду на то, что пособие будет не только способствовать объективной оценке столь неоднозначного периода в нашей истории, как XX век, но и вызовет содержательный интерес у тех, кто профессионально занимается педагогикой или стремится к этому, а также у тех, кто просто задумывается о проблемах воспитания и обучения детей.

Раздел 1. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА

ВЕНТЦЕЛЬ КОНСТАНТИН НИКОЛАЕВИЧ (1857 – 1947)

Вентцель Константин Николаевич (1857 – 1947) – философ, педагог, один из наиболее ярких представителей «свободного воспитания» в России.



Основные работы: «Основные задачи нравственного воспитания» (1896), «Борьба за свободную школу» (1906), «Этика и педагогика творческой личности» (1911 – 1912), «Декларация прав ребенка» (1917), «Как создать свободную школу (Дом свободного ребенка)» (1923), «Освобождение ребенка» (1923) и др.

Юрий Дружников

ЯВНАЯ И СКРЫТАЯ ЖИЗНЬ КОНСТАНТИНА ВЕНТЦЕЛЯ

*Никогда не справляйся о том,
Мы издание века какого,
Но скажи свое веское слово
И самим будь собою во всем...*

К. Н. Вентцель

<...> Обязан я был опубликовать это раньше, но противились жизненные обстоятельства. В подвале старинного особняка на Полянке в Москве я обнаружил стопу неопубликованных рукописей Константина Вентцеля и день за днем приходил туда, в архив Академии педнаук, читать. То была осень 1977 года, а в январе 78-го ночью в подвале прорвало трубу, и часть архива затопило. По собранным (переписанным и потихоньку переснятым) материалам я написал эссе, воскрешая идеи неизвестного русского философа и отдавая предпочтение его собственным мыслям перед своими комментариями...

<...> Константин Николаевич Вентцель родился в 1857 году в Петербурге в дворянской семье. Отец его, действительный статский советник, окончив университет, служил столоначальником в канцелярии Петербургского генерал-губернатора. Дед со стороны матери был педагогом, составлял хрестоматии по немецкому языку. Семья из-за перемещений отца по службе жила в Одессе, Варшаве, Вильне. После гимназии и реального училища Вентцель поступил в Санкт-Петербургский технологический институт. Но интересовался больше гуманитарными науками и поэтому вскоре бросил Технологжку и пошел в университет на юридический факультет.

В начале восьмидесятых он увлечен революционной деятельностью... В двадцать лет в поисках активных действий он не находит ничего лучшего, как примкнуть к «Народной воле»... Вскоре, одумавшись, Вентцель умеряет свой анархизм: «То общее впечатление, которое я вынес из столкновений с “новыми людьми”, – это холод, отсутствие теплого, хорошего, жизненного чувства. Ей-Богу, мертвечиной пахнет...»

<...> Больше ему не по пути с теми, кто хотел усовершенствовать мир путем насилия. Он штудирует Спенсера и других западных философов, пишет стихи. И вдруг – арест...

<...> Первые мысли о свободе воспитания Вентцель записывает в камере в 1885-м. Он перечитывает Руссо и заявляет, что не *добродетельный* человек составляет смысл воспитания, но – *живой* человек. Цель – в воспитании человека, который чувствовал бы полноту жизни, понимал жизнь и хотел увеличить эту *сумму жизни* в себе и других, в человечестве и в мире. Человек «свободен от господства всякого авторитета и предания и, руководствуясь строгой критикой, самостоятельно вырабатывает свое мирозерцание и, постоянно проверяя его критически, вносит в него поправки».

<...> Конец века застал Вентцеля сосредоточенным на социально-педагогических проблемах... Выход из порочного круга он видит по-толстовски – в нравственном усовершенствовании. Более совершенное общество невозможно без свободного воспитания. «Принцип абсолютной власти нашего поколения над будущим должен быть поколеблен», – пишет он. Его печатают журналы «Вестник воспитания», «Образование», «Педагогический листок». В 1896 году выходит его труд «Основные задачи нравственного воспитания». Он предлагает

свою программу Педагогическому обществу при Московском университете, ведущему полемику с «бюрократической школой». С этого времени его можно считать ведущим теоретиком свободного воспитания.

<...> Отделение школы от государства – одно из главных положений теории свободного воспитания, выдвинутое в 1905 году в качестве опорного принципа Обществом философии и психологии, членом которого был Вентцель, написавший тогда статью «О применении принципа свободы к воспитанию и образованию». Так же вентцельская теория относилась к религии. Не противник религиозного воспитания, он полагал, что не должно задаваться целью внедрить в сознание ту или другую религию в ее ортодоксальном виде.

За этим последовали практические шаги. Он организует семейные школы, названные им «школами жизни» и бывшие тогда синонимами свободных школ. Вентцель полагал, что ребенок должен получать знания в таком количестве, как он пожелает, и тогда, когда в этом чувствует потребность. Он против школьной (т. е. идущей сверху) регламентации, что ребенку можно, а что нельзя. В это время им пишется книга «Борьба за свободную школу». Слово «борьба» в терминологии Вентцеля понимается как полемика, стремление, убеждение, но никак не в современном смысле.

Он против насилия над личностью ребенка, его волей, против полицейского надзора за школьниками и образом их мыслей, против формализма в школе и идеологической узости преподаваемых предметов. До весны 1906 года работает свободный Семейный детский сад, затем создается Дом свободного ребенка. Это община для детей, и родителей, и педагогов, противопоставляемая министерской школе. Дом с его естественным воспитанием просуществовал менее года и был закрыт. Не сдаваясь, Вентцель создает родительский клуб – с библиотекой, справочным бюро, мастерской для труда, музеем игрушек, лабораторией, естественно-историческим кабинетом.

Вентцель налаживает издание собственного журнала «Правда», название которого позже использовали большевики. Цель редактора – стремиться к истине, избегать идеализации некоторых доктрин...

В 1905 году Вентцель пишет статью «Революция и требования нравственности», которую напечатать не удалось: «Не революция является верховным судьей нравственности, но она сама, ее ход, ее

формы подлежат верховному суду нравственности...» Мысль о роли личности в катаклизмах истории не оставляет его. Размышляя о свободе, он выделяет три ее ступени: 1) освобождение ребенка (педагогическая задача); 2) освобождение самого себя (этическая задача); 3) освобождение общества (политическая задача).

Одним из первых он обнаружил пробел в теории Маркса: отсутствие психологических компонентов, о чем сейчас написано много. Отправляясь от Марксовой идеи освобождения человека экономически (т. е. видимого внешнего рабства), Вентцель призвал к освобождению от рабства души. Люди всю свою жизнь являются орудиями в чьих-то руках, мыслят чужими мыслями, чувствуют чужими чувствами, послушны чьей-то воле. Он предупреждает о великой нравственной ответственности тех лиц, которые дают лозунги: «Авторитеты – это ужасные призраки, которые витают среди темной ночи, в какую погружено современное человечество».

Неожиданно в 1908 году Вентцель резко отмежевывается от Толстого, единомышленником которого его всегда считали. Он отрицает «внушение добра», считая это тонким насилием взамен грубого. Авторитет живого еще Толстого слишком велик, чтобы ему перечить. Горбунов-Посадов отказался печатать статью.

В споре проглядывает вентцелевская принципиальная позиция, а именно – доверие к следующему поколению, гарантия этому поколению права выбирать куда и зачем стремиться. «Для своего нравственного прогресса – размышляет Вентцель, – человечество нуждается в возможно большем числе индивидуальных свободных творцов новой независимой самобытной нравственности и в возможно меньшем числе представителей “стадной морали”...»

«Нужно ли обучать детей нравственности?» – так называет он лекцию, прочитанную в 1912 году. Метод воспитания нравственности должен быть методом освобождения творческих сил в ребенке. «Для целей свободного искания детьми высшей личной нравственности и свободной выработки в детях независимых нравственных воззрений лица, поставленные обстоятельствами в качестве руководителей детей, должны стремиться доставить последним возможно более широкий и полный материал из области поисков человечеством высших форм нравственности».

В противном случае нравственность становится дрессировкой...

Вскоре выходит собрание сочинений Вентцеля в двух томах: 1-й – «Этика творческой личности», 2-й – «Педагогика творческой личности». На Всероссийском съезде по семейному воспитанию в 1913 году Вентцель читает доклад «Свободное воспитание и семья», на тезисах которого необходимо задержаться. Автор доклада систематизировал свои принципы свободного воспитания в десяти пунктах, предлагая их школе нового этапа развития русского просвещения.

Во-первых, теория свободного воспитания исходит из принципа многообразия воспитания: сколько детей, столько систем воспитания.

Во-вторых, воспитание не есть умышленное формирование ребенка сообразно идеалу, но процесс освобождения творческих сил в ребенке.

В-третьих, высшая цель воспитания – развитие творческой индивидуальности.

В-четвертых, индивидуальность не стоит в противоречии с общественностью и культурой, но, наоборот, истинная общественность и истинная культура связаны с развитием индивидуальности.

В-пятых, важна самодеятельность ребенка, ее активный характер.

В-шестых, необходимо соприкосновение ребенка с природой.

В-седьмых, на первом плане развитие психической активности и воли, без которых воспитание не будет гармоничным.

В-восьмых, воспитание должно вести к способности ставить себе сознательно цели и стремиться к их достижению.

В-девятых, базис воспитания – свободный творческий производительный труд.

И в-десятых, нужно содействие ребенку в выработке личной нравственности и личной религии. Всякое обучение тому или другому кодексу морали должно быть отвергнуто.

Можно представить себе, сколько у Вентцеля оказалось противников! Его обвиняют в полной нереальности целей, которые он ставит. Тем не менее книга «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад» выдержала три издания. Доклад автора был послан в США. Кризис образования становится, однако, второстепенным: страны втянуты в мировую войну и в последующие затем российские события...

<...> Насилие остается для Вентцеля насилием, будь то война или революция... Пытаясь спасти детей, будто заранее зная о милли-

онах беспризорных, которые появятся в следующем десятилетии, он обращается ко всем народам планеты с «Декларацией прав ребенка». Она представляется более значительной, чем та, которую приняла ООН полвека спустя.

Свободная школа – это школа для свободных детей, независимая от политической конъюнктуры, школа развития личностей, а не послушных исполнителей воли той группы лиц, которая в данное время находится у власти. Вентцель понимает то, к чему глухи разрушители старой школы. Расплата за педагогическое невежество наступит позднее и отразится в следующих поколениях на всех, в том числе на детях и внуках тех, кто насильем утвердил свою правоту и заставил молчать других.

И все же он еще симпатизирует социализму. Миф русских толкователей марксизма о создании в скором будущем бесклассового общества он рассматривает всерьез... Вентцель надеется, что социализм вслед за обеспечением прав взрослых обеспечит и права детей...

Первое время в рамках школы можно было экспериментировать, ведь до революции большевики обещали создать школу как «свободную ассоциацию учащихся». В 1910 году Крупская писала Горбунову-Посадову, что в области педагогики они даже единомышленники. После Октября, когда большинство учителей отказалось сотрудничать с новой властью, Наркомпрос пригласил специалистов в области свободного воспитания (и Вентцеля первым в их числе), обещая «создать свободную народную школу».

<...> Симпатии Вентцеля к новой власти недолги, компромисс больше неприемлем. Вскоре он уже не считает ее ни законной, ни стабильной. Ему предлагают второстепенную работу для Наркомата просвещения. Он голодает, мерзнет, но педагогическую позицию, в отличие от более гибких коллег, менять не собирается. Школа должна быть автономна, вне политики, и все тут!

<...> В Москве ему не дают работать, но обещают курс лекций в Воронежском университете и мелкую должностенку в тамошнем Губоно.

<...> В Воронеже Вентцель объединяет свои статьи, написанные во время революции 1905 года, в сборник под названием «Революция и требования нравственности». Видимо, он читал их аудитории во время своих лекций. Его мысли о правах человека поражают своей

непреходящей ценностью. «Я отказываюсь смотреть хотя бы на какую-нибудь личность как на орудие исторического процесса, как на средство в общественной борьбе ввиду достижения какой-либо общественной цели... Я защищаю право каждой личности идти своей дорогой, своим путем, а не тем, который мне приписывает кто-либо другой, хотя бы этот другой было целое общество... Рабская зависимость от общества так же позорна, как и от отдельного лица, и рабство от этого не перестает быть рабством. И никакой исторический период, хотя бы период революции, не может требовать от личности, чтобы она перестала быть личностью, а стала единицей в стаде...»

<...> Большевизация охватывала периферию. Притеснения местной власти стали невыносимы. В 1922 году Вентцель бежит из Воронежа назад в Москву.

После возвращения его допускают к составлению новых программ Наркомпроса. Он пытается спорить по поводу содержания образования в новой школе, требует признания самодержавной воли индивидуальной личности. Мораль должна быть личной, а не стадной. «Всякий авторитет, – объясняет он, – есть отрицание этой воли и потому на самом деле истинным нигилизмом является культ авторитетов, в какой бы форме он ни проявлялся. И с этим культом авторитетов, столь широко распространенным и пустившим столь глубокие корни в сознании современных людей, мы должны бороться во что бы то ни стало для того, чтобы освободить индивидуальную человеческую волю от всякого подчинения». Ничего не поделаешь: русский человек, борясь с одним мифом, создает другой.

<...> Полуграмотные опролетаренные чиновники Наркомпроса бесцеремонно убрали из его текстов все, что не соответствовало новой линии... Официальное отношение к Вентцелю постепенно формулируется. Он – «последователь мелкобуржуазной теории «свободного воспитания», ... посредством которого... анархически отвергал...» Философия свободного воспитания переименована из «мелкобуржуазной» в «буржуазную». Потом она стала «так называемой», что в переводе с официального лексикона должно значить «ложная, ненаучная».

<...> Средств к существованию нет. По вторникам и пятницам от семи до девяти вечера в Доме отдыха ветеранов революции имени Ильича проходят «Вечера интимной музыки пианиста К. Н. Вентцеля». Молча играть, доставляя ветеранам революции удовольствие,

ему разрешают. Он просит у дирекции бесплатный трамвайный билет: пианисту не на что доехать к месту звучания интимной музыки.

<...> В это время Вентцель хочет выйти за пределы соцвосо, заменившего педагогику, выдвигая альтернативу – космическую педагогику, в которой человек – часть Вселенной. В тетрадах, наедине с собой, он размышляет о слиянии личности с космосом. Бесплодная фантазия – результат отворачивания к реальности, которая представляется Вентцелю ужасной. Но его идеалы не померкли.

<...> Приговор Вентцеля марксизму-ленинизму был окончательным и обжалованию не подлежал. Но... и оглашен не был. Для публикации следовало десять лет назад бежать в Европу вместе с Бердяевым. А какой выход оставался у него в середине тридцатых, когда ему было уже под восемьдесят?

<...> Вентцеля уже вовсе невозможно представить себе вписанным в кресло наркомпросовского ученого: «Сейчас воспитание имеет скованный, несвободный характер, принимает вид дрессировки и одностороннего развития человеческой личности ввиду тех или других целей практической жизни или требований, вызываемых современным состоянием общества». Надо спасать детей от власти, но как?

В разрушающемся обществе философ призывает к культу личности – не в значении, которое появилось четверть века спустя (культ диктатора), а к культу *человеческой личности*. Начать Вентцель предлагает с *культы Ребенка*. «Истинным спасителем человечества, который принесет ему новую жизнь, освобождение от всех давящих ее цепей видимого и невидимого рабства, явится не гражданин и не рабочий, а ребенок, которому дадут, наконец, возможность свободно и всесторонне развиваться и становиться творческой личностью, чувствующей свое родство и единство с человечеством и миром». Вентцель всегда пытался воспитывать человека, помня о его высшем назначении во Вселенной, а не на утилитарной службе хозяевам одной шестой земного шара.

Следуя своим убеждениям о свободе воспитания, он начинает сочинять дополнения, которые необходимо внести в опубликованный проект сталинской конституции. Смысл этих дополнений – помочь детям избежать всего, имеющего авторитарный характер, отдающего сектантством. Он предлагает пункт об отделении школы от государства. Пишет письмо в редакцию «Известий». К Дню конституции он

рекомендует отменить смертную казнь, открыть тюрьмы, доказывает необходимость амнистии всем находящимся в местах заключения. А это 1936-й, и велик риск вот-вот оказаться там, откуда он просит выволить других.

Происходящее продолжает подтверждать мысль, высказанную им раньше: на школе «в значительной степени лежит грех духовного вырождения человека». Ему тяжело. «Уж слишком меня угнетает окружающая действительность, являющая собою не жизнь, а какие-то сумерки жизни, это всеобщее идолопоклонство, всеобщее затмение умов, эта стадность, раболепие и беспредельные, разлившиеся широким потоком ложь и лицемерие. На наших глазах разыгрывается какой-то фарс, чтобы ослепить, поразить, вызвать изумление, а даже умные люди этого не замечают и принимают за нечто серьезное».

Жизненные реалии не дают ему оснований для оптимизма. Коммунальная квартира, в которой он живет, перенаселена, в сущности, ночлежка. Ему негде писать, настроение тяжелое. Нет денег отдать рукопись машинистке. И все же этот всем мешающий старик живет напряженной духовной жизнью.

Записная книжка его мелко исписана и затерта так, что я с лупой, по буквам смог разобрать слова. Он носил эти записи в кармане и спал с ними, боясь потерять в хаосе коммуналки. Полностью отключив себя от участия в общественной жизни, он советует это сделать и другим: бойкот, отказ от покупки их книг, непосещение собраний, где заведомой целью является духовное рабство.

Ему 79, у него упадок сил. Собственные его дети воспитывают внуков насилием, и это, как он исповедуется в дневнике, добавляет ему страданий. В семье частые ссоры. Он чувствует, что мешает детям. У них другая жизнь, свои, непонятные ему заботы. Соседи по коммуналке считают его психом. Дочь Вера запрещает внукам играть с дедом, говорит им, что он не человек, а мерзость. Это делается при нем. Ему кажется, внуки его избегают. Лишний человек советской эпохи. Теперь он мечтает уехать. Но куда и как?

Год полного молчания. И он снова берет себя в руки: «Но не буду терять надежды. То, что является главным делом моей жизни, я должен довести до конца».

Он задумывает писать «Похвалу рабству», подобно Эразмовой «Похвале глупости», – о рабах с почетными именами и методах освобождения от цепей невидимого рабства. Звенья этой цепи – всякие *измы*.

<...> В тюремной стране он писал о том, что политические задачи государства должны подчиняться задачам воспитания. Это вытекало из всей концепции Вентцеля: политика, как и педагогика, является частью этики. А если не является, можно ждать чего угодно. Трагедия России состояла в отсутствии сильной, аргументированной критики большевизма. Вакуум заполнялся демагогией. Вентцель был одним из немногих философов, кто *критиковал*. Один из интеллигентнейших просветителей, рожденных Россией, он не опубликовал свои работы, и тем не менее сегодня его место по праву рядом с крупнейшими мыслителями, победившими коммунистический миф.

Общий объем тайно написанного Вентцелем в стол огромен. Мне удалось прочитать около двух тысяч страниц. А ведь попади тогда к стукачу-соседу по коммуналке одна его строка – автора стерли бы в пыль. У меня хранится зеленый листок диковинного дерева, засушенный Вентцелем в своем дневнике семидесятых годов прошлого века. А мысли его – целое живое дерево, они актуальны и сегодня.

В своей «Эволюции нравственных идеалов» он цитирует Владимира Соловьева: «Мы знаем, что добра нет в мире, ибо мир весь во зле лежит; нет добра и в самом человеке, ибо всяк человек ложь...» Поразительно, что сам Вентцель, прожив затворником лучшую часть жизни, не стал циником. Лишь с грустью писал, что нравственность в истинном смысле – очень нежный и редкий цветок, который распускается при счастливом стечении обстоятельств: «Человечество в нравственном отношении переживает период детства, самое большое, отрочества, и ему еще далеко до зрелого возраста».

Перечитываю я эти строки, возвращаясь из Москвы в Сан-Франциско. Может, Вентцель прав?

Дружников Ю. Явная и скрытая жизнь Константина Вентцеля [Электронный ресурс]. URL: <http://www.druzhnikov.com/text/rass/russmif/3.html> (дата обращения: 13.09.2018).

К. Н. Вентцель

ПРОВОЗГЛАШЕНИЕ ДЕКЛАРАЦИИ ПРАВ РЕБЕНКА

В детях все величайшие возможности.

Л. Н. Толстой

До сих пор во всех цивилизованных странах всего земного шара ребенок, понимая это слово в самом широком его значении как обнимающее не только возраст первоначального детства, но и отрочество, и юность, является угнетенным существом.

Наряду со всеми видами порабощения и общественного неравенства существует порабощение и неравенство, обусловленное различием возрастов. Все человечество делится на две большие половины: на совершеннолетних, взрослых, старшее поколение и на несовершеннолетних, детей, молодое поколение. И первое, т. е. старшее, поколение продолжает все еще оставаться хозяином жизни и держать в своей власти второе, т. е. детей. Этому должен быть положен конец. С одной стороны, старшее поколение, если оно сознает свою ответственность перед будущим, должно добровольно отказаться от своей власти, с другой стороны, молодое поколение, особенно в его верхних слоях, обладающих для этого достаточными данными, должно само бороться за свое собственное освобождение. Освобождение молодого поколения не может быть только делом рук взрослого поколения, но должно быть и делом рук самого молодого поколения. И то и другое во всех странах должны добиваться провозглашения декларации прав ребенка. Эта декларация могла бы быть сформулирована примерно в следующих 18 параграфах.

Декларация прав ребенка

1. Каждый ребенок, рождающийся на свет, каково бы ни было социальное положение его родителей, имеет право на существование. Должна быть обеспечена определенная совокупность жизненных условий, как она устанавливается гигиеною детского возраста, необходимых для сохранения и развития его организма и для успешной борьбы последнего с враждебными жизни влияниями.

2. Забота о том, чтобы эти требуемые гигиеною детского возраста жизненные условия были обеспечены ребенку, лежит на родителях,

на обществе в его целом, на государстве. Роль каждого из этих факторов и их взаимное отношение в деле доставления ребенку этих условий определяются соответствующими узаконениями.

3. Каждый ребенок, рождающийся на свет, имеет право на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований, т. е. право на воспитание и образование, сообразное с его индивидуальностью. Осуществление этого права должно быть гарантировано бесплатным предоставлением ему во всех возрастах его жизни соответствующих воспитательных и образовательных учреждений, где бы все стороны его природы и характера получили наиболее благоприятные условия для своего гармонического развития.

4. Каждый ребенок, какого бы возраста он ни был, есть определенная личность и ни в каком случае не может быть считаем ни собственностью своих родителей, ни собственностью общества, ни собственностью государства.

5. Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Это право ухода от родителей принадлежит ребенку во всяком возрасте его жизни, причем государство и общество должны заботиться о том, чтобы никакие перемены в этом отношении не повлекли за собою ухудшения в материальных условиях жизни ребенка.

6. Ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком.

Если те или другие права не осуществляются им, то это должно быть обусловлено только отсутствием у него необходимых для осуществления этих прав физических и духовных сил. При наличии же последних возраст не должен служить ограничением к пользованию его этими правами.

7. Свобода заключается в возможности делать все, что не наносит ущерба физическому и духовному развитию ребенка и не вредит другим людям. Таким образом, пользование каждого ребенка своими естественными правами не должно встречать иных границ, кроме тех, которые диктуются законами нормального физического и духовного развития самого ребенка, и кроме тех, которые гарантируют другим членам общества пользование теми же правами.

8. Та или другая группа детей в своих взаимных отношениях между собой и в своих отношениях к окружающим ее взрослым мо-

жет быть подчинена правилам, запрещающим действия, наносящие вред общественному, целому. Все, что не запрещено этими правилами, не должно встречать препятствий к своему осуществлению. Никто из детей не должен быть принуждаем к деланию того, что не предписано этими правилами.

9. Правила, которым подчиняется та или другая группа детей и связанных с ними общей жизнью взрослых, должны быть выражением общей их воли. Всем детям должно быть предоставлено право участвовать в составлении тех правил, которыми регулируется их жизнь и деятельность. Каковы бы ни были эти правила, они должны быть одинаковы для всех, как для детей, так и связанных с ними взрослых, при неперемennom условии, чтобы они не стояли в противоречии с требованиями социальной справедливости.

10. Ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения.

Воспитание и образование на всех его ступенях являются свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет в разрез с его индивидуальностью.

11. Никто: ни родители, ни общество, ни государство – не могут принуждать ребенка обучаться той или другой определенной религии или принудительно исполнять ее обряды – религиозное воспитание должно быть вполне свободно.

12. Ни один ребенок не должен терпеть стеснения из-за своих убеждений, лишь бы их проявления не нарушали равные права других членов общества, взрослых и детей.

13. Каждый ребенок может свободно выражать в письменной или устной форме свои мнения и мысли в той же степени, в какой этим правом пользуются и взрослые люди, т. е. с теми только ограничениями, которые диктуются благом общества и составляющих его личностей и которые должны быть точно установлены законом.

14. Каждый ребенок пользуется правом образовывать с другими детьми или взрослыми те или другие союзы, кружки и тому подобные общественные соединения в той же мере, в какой это право принадлежит и взрослым людям. Безусловно, запрещается образование таких союзов, которые преследуют цели и задачи, стоящие в противоречии

с истинным благом ребенка и его нормальным физическим и духовным развитием, а также в той или другой мере нанесение вреда обществу в его целом или составляющим его личностям. Эти случаи должны быть точно оговорены в законе.

15. Ни один ребенок не может быть подвергнут лишению свободы, кроме тех случаев, точно сформулированных в законе, когда этого требует благо ребенка и окружающего его общества. Также ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка должно бороться при помощи соответствующих воспитательных учреждений, путем просвещения или лечения его, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера.

16. Государство и общество должны всеми средствами наблюдать за тем, чтобы все перечисленные в предыдущих параграфах права ребенка не терпели ни в чем умаления, они должны ограждать эти права от всяких попыток покушения на них, и всех, кто не исполняет своих обязанностей по отношению к молодому поколению, должны принуждать к этому.

17. Должен быть образован фонд молодого поколения, при помощи ли установления всеобщего налога на реальное осуществление прав ребенка, при помощи ли отчисления из средств, получаемых государством другим путем, в размерах достаточных для того, чтобы права ни одного ребенка ни в чем не терпели умаления. Расходы, производимые из этого фонда, должны находиться под строгим общественным контролем.

18. Каждый ребенок с того возраста, когда это делается для него возможным, должен принимать участие в общественно необходимом промышленном, земледельческом или каком-либо ином производительном труде в размере, определяемом его силами и способностями. Этот труд, однако, не только не должен наносить ущерб физическому здоровью детей или служить помехой в деле их духовного развития, но должен слиться в одно целое со всей системой воспитания и образования народа. Должны быть отведены определенные участки земли, организованы специальные мастерские или созданы какие-либо иные учреждения для других возможных видов общественно необходимого труда, тесно связанные с воспитательными и образовательными учреждениями для детей. Создание подобного рода мест для общественно необходимого труда даст возможность осу-

ществить одно из священнейших прав ребенка – не чувствовать себя паразитом, сознавать, что он хотя отчасти окупает расходы общества по его воспитанию и образованию и по сохранению его жизни, а главное, обладать и сознанием того, что жизнь его не только может иметь общественную ценность в будущем, но имеет ее уже и в настоящем, что он и в данный момент является участником и строителем общественной жизни.

Такова декларация прав ребенка, осуществления и всеобщего признания которой на всем земном шаре надо добиваться во что бы то ни стало. В этом заинтересованы все народы, все национальности, если только они понимают свои истинные интересы, потому что тот народ и та национальность, которые первыми осуществят декларацию прав ребенка, достигнут и наиболее яркого и пышного выявления своеобразных черт народности и национальности. В этом заинтересованы и все те политические соединения, которые в настоящее время именуются государствами, потому что только признание декларации прав ребенка даст им возможность стать идеальными формами общежития, воплощающими в себе максимум социальной правды и справедливости. В этом, наконец, заинтересовано все человечество, потому что только всеобщее, наиболее полное и широкое проведение в жизнь декларации прав ребенка даст человечеству в его целом составе достигнуть возрождения и полного обновления всех сторон и личной, и общественной жизни, достигнуть установления на земле того, что на языке религии называется «царством Божиим».

Но странное дело, несмотря на то что осуществление декларации прав ребенка представляется столь важным и с национальной, и с общественно-политической, и с общечеловеческой точек зрения, нет ни одной политической партии, которая прямо, смело и решительно написала бы на своем знамени осуществление святых прав ребенка во всей их широте и полноте. Самые радикальные и крайние из политических партий в своих программах имеют в виду преимущественно интересы взрослого поколения. Что касается последнего, то здесь предъявляются самые широкие, революционные требования, граничащие с коренной перестройкой всей общественной жизни на новых началах, но когда заходит дело о молодом поколении, интересы которого существенным образом связаны с областью воспитания и образования, то здесь мы находим в программах партий только те или

другие жалкие реформы, но не находим коренного преобразования всего дела воспитания и образования на новых началах признания прав ребенка во всей их многообъемлющей широте.

Еще не народилась та политическая партия, которая во главу угла поставила бы права ребенка, которая признала бы их основную и принципиальную важность, которая признала бы, что только осуществление прав ребенка во всем их объеме может проложить путь и к наиболее полному осуществлению прав взрослого поколения и послужить наиболее прочной гарантией этих прав.

Действительное и радикальное освобождение человечества, общества, народа, взрослой индивидуальной личности может быть проведено только через полное и всеобщее освобождение ребенка или вообще молодого поколения. Ребенок или молодое поколение – это путь к грядущей свободе всех. Это естественный зародыш и зерно всех свобод. Если мы на этот росток свободы, из которого вырастают все ее разнообразные формы, не будем обращать должного внимания, то все здание свободы, каким бы красивым оно ни казалось по внешнему виду, окажется построенным на песке и может в один прекрасный день рухнуть как карточный домик.

Пора всем нашим передовым политическим партиям обратить на этот пункт должное внимание, пора им поставить как одну из своих важных целей провозглашение и проведение в жизнь декларации прав ребенка. Чем скорее это совершится, тем лучше.

Мы стоим перед близким созывом Учредительного собрания. Хотелось бы верить, что среди членов этого собрания найдутся люди, которые будут бороться за права ребенка, что молодое поколение, представляющее значительную часть населения всей России, будет там иметь своих представителей, хотя и не выбранных им, но бескорыстно и самоотверженно отстаивающих его интересы, хотя бы это и было связано с ограничением прав взрослого поколения в том или другом отношении.

Будем надеяться, что там, на Учредительном собрании, молодежь найдет своих идеологов, которые сумеют привлечь внимание последнего к вопросу об освобождении молодого поколения от всех видов крепостной зависимости и сумеют добиться провозглашения декларации прав ребенка.

Друзья детства и молодежи, соберите же и напрягите все свои силы, чтобы дети и молодежь не оказались непредставленными в бу-

душем Учредительном собрании. Помните, в детях скрыты все величайшие возможности. Кто хочет прекрасного и великого будущего, тот прежде всего должен по-настоящему позаботиться о детях. Если Учредительное собрание в России позабудет о детях и не поставит вопрос о правах ребенка во всей его широте, то оно совершит великое преступление в отношении всего будущего нашей родины.

Вентцель, К. Н. Свободное воспитание : сб. избр. тр. М. : Проф. образование, 1993. С. 138 – 143.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Выпишите актуальные и сегодня положения Декларации.
2. Какие положения Декларации вы не можете поддержать? Аргументируйте свое мнение.
3. В чем вы видите инновационный характер данного документа?
4. Докажите или опровергните тезис о том, что Декларация прав ребенка – первый документ, фиксирующий гуманистические установки педагогики начала XX века.
5. Как вы оцениваете положение К. Н. Вентцеля о том, что ребенок в своих правах равен взрослому?

ШАЦКИЙ СТАНИСЛАВ ТЕОФИЛОВИЧ (1878 – 1934)

Шацкий Станислав Теофилович (1878 – 1934) – педагог, организатор народного образования, один из основоположников социальной педагогики.

Основные работы: «Бодрая жизнь» (1915), «Бодрая жизнь. Из опыта детской трудовой колонии» (1924), «Система русского детского сада», «Учет – основа метода», «Годы исканий» (1935) и др.



О. В. Мосин, С. А. Мосина
ПЕДАГОГ-ПРОСВЕТИТЕЛЬ С. Т. ШАЦКИЙ

*Воспитание – это создание наиболее благоприятных условий
для естественного свободного развития личности ребенка*
С. Т. Шацкий

Станислав Теофилович Шацкий вошел в историю мировой педагогики и отечественного образования как выдающийся педагог-новатор, «популярнейший учитель учителей» 1920-х годов.

Будучи в душе просветителем и гуманистом, как обожаемый им Песталлоци, он одним из первых создавал в предреволюционной России детские колонии, где обучение соединялось с общественно полезным трудом. Крупнейший теоретик педагогической мысли, Шацкий рассматривал разностороннюю трудовую деятельность как педагогическое средство организации нормального детства, развивая идею связи трудовой, эстетической и умственной деятельности ребенка с его обучением. Сделать жизнь школьника более здоровой, содержательной, культурной и интересной – вот главный девиз всей педагогической деятельности Шацкого. Ведь школа будущего, по его мнению, должна вырастать из самой окружающей жизни, работая в ней, постоянно улучшаясь и совершенствуясь. К сожалению, имя этого замечательного человека было предано забвению, и только сейчас возрождается интерес к творчеству выдающегося педагога Шацкого.

Станислав Теофилович Шацкий родился в 1878 году в Смоленске. Его детство прошло в Москве, в многодетной семье военного чиновника. В гимназии он был одним из лучших учеников, но период, когда Станислав учился в Московском университете, консерватории и сельскохозяйственной академии, принес неудовлетворенность и разочарование. Только встреча с Александром Устиновичем Зеленко, архитектором по профессии, прекрасно знавшим опыт американских школ, и его предложение организовать клуб, главной целью которого стало бы повышение культурного уровня населения, увлекло молодого Шацкого. Потребностям бурно развивающейся промышленной России требовался рабочий нового типа: творчески ориентированный, хорошо образованный, способный участвовать в кооперативной дея-

тельности. Для решения этой задачи Шацкий и Зеленко организуют в Москве общество «Сетлемент». Первое в России клубное здание для детей строится на средства, пожертвованные владельцами крупных предприятий – братьев Сабашниковых, Кушнеревых, Морозовой. Начинается интенсивный поиск форм организационно-воспитательной деятельности, направленной на развитие творческой личности. Подроски получали возможность работать в мастерских, заниматься рисованием, участвовать в подготовке самодеятельных концертов, спектаклей, приобщаться к искусству, посещать театры и музеи. Жизнь «Сетлемента» организовывалась на основе самоуправления, эффективность которого определялась доверительными, глубоко нравственными отношениями детей и взрослых, большим педагогическим тактом, обусловленным интересом к растущему человеку, признанием его прав на свободный выбор занятий, пристальным наблюдением за его развитием.

Соратники Шацкого, выпускники Московского университета: Е. А. Казимилова, К. А. Фортунатов, Л. К. Шлегер, Н. О. Масалитинова, были яркими и одаренными людьми, внесшими большой вклад в развитие российской педагогической мысли. Однако работа «Сетлемента» неожиданно прерывается в 1907 году. Решением московского градоначальника «Сетлемент» закрывается за «распространение среди детей социалистических идей».

Благодаря настойчивости Станислава Теофиловича и его друзей в 1908 году создается новое общество «Детский труд и отдых», фактически продолжающее и развивающее традиции «Сетлемента». А в 1911 году в Малоярославецком уезде в имении М. К. Морозовой в рамках общества открывается детская летняя колония «Бодрая жизнь». Здесь Станислав Теофилович вместе со своими соратниками по работе проверяет идеи связи трудовой, эстетической и умственной деятельности, взаимоотношений воспитателей и воспитанников, динамики развития детского сообщества. Представленные в форме монографического исследования результаты работы в колонии «Бодрая жизнь» получили высокую оценку и международное признание. Глубокое знакомство со школами Западной Европы в 1912 – 1914 годах позволило Шацкому сделать вывод о том, что созданные им и его коллегами в Калужской губернии колония и клуб не уступают лучшим иностранным учебным заведениям. Единственное превосходство

европейских школ он видел лишь в их лучшей укомплектованности методическими пособиями, хорошем материальном обеспечении.

Февральская революция 1917 года окрылила Шацкого, открыла ему новые, невиданные творческие перспективы. Октябрь он не принял. Станислав Теофилович был одним из организаторов забастовки учителей, организованной Всероссийским учительским союзом против захвата в 1917 году власти большевиками. Член Московской городской управы, занимавшийся делами просвещения, один из руководителей Всероссийского союза учителей, Шацкий с возмущением отверг предложение участвовать в работе революционного Наркомпроса. И только ответственность за судьбы детей, стремление заниматься педагогической деятельностью на благо общества побудили его принять через два года предложение новых властей о сотрудничестве. В 1919 году он создает в Калужской губернии Первую опытную станцию по народному образованию, которой руководил вплоть до ее закрытия в 1932 году. В ней Станислав Теофилович продолжил исследование проблем, которые интересовали его в дореволюционные годы: воспитание как создание наиболее благоприятных условий для естественного свободного развития личности ребенка, культивирование его потребностей; разносторонняя трудовая деятельность как педагогическое средство организации нормального детства, самоуправления в его естественном саморазвитии и саморегуляции. Опытная станция объединяла более трех десятков учебно-воспитательных, культурных учреждений Калужского и Малоярославецкого уездов: школы, детские сады, педагогические курсы, фундаментальную педагогическую библиотеку для учителей, центральную библиотеку для школьников, педагогическую выставку, педагогическую лабораторию, бюро по изучению местного края. Она стала настоящей кузницей кадров для всего Калужского края.

В наиболее известной калужской колонии – «Бодрая жизнь» – Станислав Теофилович осуществил проект школы будущего, которая вырастает из окружающей жизни, в ней работает, улучшая ее и совершенствуя. И это для Шацкого принципиальная педагогическая позиция, в свое время обоснованная гуманистом Песталоцци. Для Станислава Теофиловича еще в дореволюционные годы отчетливо обозначилась необходимость научно-педагогически организованной связи школы со средой как культурного центра, педагогизирующего сре-

ду, создающего благоприятные условия для наиболее полного развития интеллекта ребенка. И «Бодрая жизнь» полностью воплощала эту идею педагогики среды. В естественной жизнедеятельности ребенка школа была ее «лучшей частью», несущей каждодневно радость, увлечение интересным делом, ощущение собственного роста, уверенности в себе и своем будущем. Лучшей и потому, что в ней были созданы условия для культивирования естественных познавательных интересов и потребностей в разносторонней деятельности, чего не могла дать семья. По Шацкому, «организовать жизнь детей – значит организовать их деятельность», отвечающую их возрастным критериям, по возможности полную и жизненно необходимую. Принципом всей педагогической деятельности Станислава Теофиловича стало изучение условий жизни и личного опыта школьников разных возрастных групп, установление того, что должна сделать школа в данной области, чтобы жизнь ребенка была более здоровой, содержательной, интересной. Шаг за шагом, медленно, но неуклонно продвигалось трудное дело «улучшения жизни» детей (от приучения к соблюдению правил личной гигиены до украшения крестьянских дворов цветниками). Столь же естественными для педагога оказались разнообразные способы такого введения ученика в школьную науку, когда знания усваиваются на основе личного опыта, его «реорганизации», что делает знания «живыми», «работающими», прочными. Опыт работы школы в этом направлении Шацкий определил в афоризме «Изучение жизни и участие в ней», ставшем «лозунгом» обновления педагогического процесса в школе 1920-х годов. Конечно, как в любом новом деле, в реализации этой идеи было допущено немало ошибок, сам подход подвергался критике как ведущий к снижению уровня общего образования. В то же время в школьное обучение входила исследовательская деятельность, познавательно-практическая деятельность, общественно полезный труд. Все это развивало творчество мышления ребенка, исследовательское и практическое отношение к жизни. Руководимая Шацким опытная станция использовала также и краеведческие материалы в преподавании, привлекала к краеведческой работе учащихся. Каждый год обучения был для школьника все более расширяющим умственные горизонты вхождением в родную историю, вызывал подлинную любовь к родному краю. В школьную программу входило, наряду с познанием и трудом, искус-

ство: слушание народной и классической музыки, хоровое пение, игра на музыкальных инструментах, подготовка спектаклей-импровизаций (С. Т. Шацкий и В. Н. Шацкая имели высшее музыкальное образование, репертуар Станислава Теофиловича включал 300 оперных арий и романсов, Валентина Николаевна была прекрасной пианисткой). Большое хозяйство колонии (учебные кабинеты, мастерские, учебно-опытное хозяйство, школьная электростанция и др.), вся организация жизни школы были делом школьного самоуправления. Шацкий по праву называл свое любимое детище «местом радостной, дружной трудовой жизни». Какие бы «классово-пролетарские» требования к школе ни приходилось выполнять, Станислав Теофилович всегда оставался защитником детства, права ребенка на проявление природной индивидуальности, стремился дать простор для самостоятельности и творчества воспитанника и педагога.

Педагогическая деятельность Шацкого, активно поддерживаемая Н. К. Крупской, в «смутное время» конца 1920-х – начала 30-х годов подверглась серьезным испытаниям. Он был обвинен в педагогическом «руссоизме», в чуждых политических взглядах «аграрного толстовства», в защите «кулацких настроений деревни». Работа Калужской Опытной станции постепенно свертывалась, утрачивала экспериментальный характер. Вскоре Станислав Теофилович переехал в Москву. Работая на ответственных должностях, он не забывал свое детище. В эти годы Станислав Теофилович часто посещал Калугу и Малоярославец, где неустанно пропагандировал свои смелые идеи развития школы. В 1933 году Станислав Теофилович участвовал в международном конгрессе в Париже по вопросам образования, где выступил с докладом.

В то время как на Западе труды Шацкого получали все большее мировое признание, у себя на Родине в печати начались нападки на ученого. Следы глубокого внутреннего кризиса, который пережил Станислав Теофилович, – в сохранившихся записях его лекций-бесед с будущими учителями (1929 год), особенно в документах, связанных с его деятельностью в последние годы жизни – на посту директора Московской консерватории. Это уникальное учреждение национальной музыкальной культуры партийные власти стремились, используя имя Шацкого, превратить в «основной рычаг пролетариата в деле несения музыкального искусства к массам», «подчинить творчество

политике», «изжить индивидуалистические тенденции и настроения части профессуры и студенчества».

Неудовлетворенность работой, систематическая травля, потеря смысла жизни привели к катастрофе. 30 октября 1934 года во время подготовки консерватории к демонстрации Станислав Теофилович скоропостижно скончался. После смерти его имя было надолго предано забвению. Только в 1970-х годах издается собрание его сочинений в четырех томах...

Мосин О. В., Мосина С. А. Педагог-просветитель С. Т. Шацкий [Электронный ресурс]. URL: <http://baza.vgdru.com/11/69787/?pg=all> (дата обращения: 13.09.2018).

Шацкий С. Т.

НА ПУТИ К ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ

Старая идея и новая реформа

Статья моя касается главным образом вопроса о трудовой школе, но с намерением я включил сюда же две темы – о внешкольной работе с детьми и о подготовке учительства, так как убежден, что при настоящем уровне социальной жизни, когда вопросы организации труда еще только поставлены, еще не превратились в навыки, не вошли в сознание широких слоев народа, трудно говорить об организации трудовой школы в широком масштабе. Можно только намечать пути к ней. Идея трудовой школы пока еще не по силам нашему обществу, ему нужно самому много пережить и поработать, чтобы осуществить хотя бы малую часть того, что кажется таким заманчивым и что так напряженно пропагандируется в настоящее время. В этой умеренной пропаганде есть известная опасность, что большая, серьезная и, скажем, кстати, старая идея разумной школы может выродиться, исказиться и набить оскомину, ибо реальной поддержки в организованных учреждениях, подготовленных силах и в выясненности идеи как будто не имеется. <...>

Нас, практических работников, должна занимать мысль именно о практическом воплощении идей. Ибо делать будем мы. В то же время мы чувствуем известную смутность и спорность оснований ре-

формы, мы желаем примерить новые мысли к нашей теперешней школе, ее программе, ее обычаям, ее организации. Мы боимся остаться без всего. Опасения эти законны. Но все же я хочу сказать, что речь идет, если говорить о трудовой школе по существу, не о примерке, не о том, чтобы дать в руки учителю новый практический метод, благодаря которому ускоряется для учеников усвоение того или другого цикла знаний в наименьшее время, а в том, что в понятие задачи и организацию школы вводится новое содержание, влекущее за собой своего рода революцию, так долго тлевшую под пеплом, коренную реформу – и не только идейную, но и практическую.

Новой работы требует школа.

Предрассудки, стоящие на пути осуществления трудовой школы

На пути к этому обетованному раю стоят два глубоко укоренившихся общественных предрассудка: это, во-первых, идея необходимости подготовки детей к будущей жизни, деятельности, карьере (социально-воспитательный предрассудок) и, во-вторых, вера в непреложность существования законченного цикла знаний, строго определенного для каждой ступени жизни – и ребенка, и подростка, и юноши, цикла, контролируемого экзаменом и награждаемого дипломом (учебный предрассудок). Эти две параллельные, сильно поддерживающие друг друга идеи нанесли и наносят детям много вреда и препятствуют нам в детском вопросе мыслить и понимать разумно. Они же больше всего мешают и педагогическому делу.

Поясню свою мысль сперва в отношении первого предрассудка.

Первый предрассудок

Мы привыкли готовиться к жизни и очень редко живем по-настоящему. Привычку готовиться мы приобретаем, разумеется, при помощи соответствующих упражнений с раннего детства – отсюда вышли наши подготовительные классы – первый, второй и даже третий, подготовительные курсы «за полный курс гимназий, реального училища» и т. д. Мы заранее готовимся на доктора, адвоката, инженера (это происходит не в высших подготовительных институтах и университетах, а гораздо раньше их). Элементарная школа готовит в гимназии, гимназии в университеты, университеты к службе, жизни, положению в обществе. Отсюда и идет вредоносный утилитарный

взгляд на науку как способ процветать в обществе, не имея на это никакого права. Вся система подготовки штемпелюется дипломом. Это то, что талантливейший педагог нашего времени проф. Ал. Фортунатов назвал папирократией – властью бумажки, на которой написаны ложные достижения и заслуги «зрелого», хотя и юного человека. Все это так в нас засело, что отказаться очень трудно даже очень свежим мозгам.

Есть простодушные люди, которые верят в необходимость готовить как можно раньше в партийные работники. Г. Кершенштейнер подготавливает своей трудовой школой добросовестного гражданина, шведский граф Морнер – трудящегося аристократа, Себастьян Фор – анархиста, а Фридрих Великий готовил покорных рабочих. В общем, все сводится к желанию посильнее поддержать тот или другой реальный или воображаемый существующий строй. Как бы ни были хороши цели, к которым готовят детей, их все-таки готовят. Для этого создают соответствующий аппарат, и детям редко приходится быть и жить детьми. Они должны подражать взрослым, выполнять общественный, понятный взрослым (да и то не всегда) долг, учить на память то, что нужно для будущего, мучиться – не даром «корень ученья горек» – и лишаться тех сил, которые в избытке бродят в них. Своя жизнь всегда на задворках («если найдется время»). Поэтому нам так трудно освоиться с мыслью о детских запросах («это больше капризы»); не имея времени, заваленные своей работой, не желая тратить свои драгоценные часы на то, чтобы понимать детей, мы заставляем их, пользуясь нашим, главным образом физическим, превосходством, подражать идеализированному, нигде не существующему, отвлеченному взрослому; поэтому и мечтают дети, чувствуют себя связанными: «когда я буду большой».

Лозунги реформы

Между тем, приглядываясь к жизни детей с ее стремительным движением, фантазией, запросами и жаждой реального воплощения, приходишь к мысли, что мы, взрослые, за время нашего учения и воспитания, даже если оно велось строго и систематически в обычном понимании, не столько приобрели, сколько потеряли, что наше развитие очень односторонне, что наш успех покупается слишком дорогой ценой, путем ненужного и вредного подавления самых живых и ценных качеств нашего существа.

<...> Всякая большая реформа начинается с распахивания мозгов, предварительной работы свободных общественных сил, заинтересованных в ней более или менее глубоко. К сожалению, не всегда общество и общественные деятели руководятся верными идеями – скорее такими, которые им под стать. Такой ложной идеей в деле воспитания я считаю идею подготовки детей к будущему. Вместо нее должна быть поставлена другая задача педагога: «Вернуть детство детям».

Наши ошибки

Вся наша общая педагогика построена на идее подготовки. А между тем передовыми мыслителями-педагогами всегда, кого из них ни возьмите – Коменский, Руссо, Песталоцци, Герbart, Фребель, Толстой, Эллен Кей, Стэнли Холл, Дьюи, – утверждалось нечто другое – осуществление возможно полной детской жизни сейчас, без мысли о том, что даст будущее. Грозный призрак будущего устраняется, и перед нами разворачивается реальная детская жизнь с ее неизмеримо богатым содержанием и целесообразностью.

Молодые человеческие существа должны в биологическом отношении пройти весь цикл своего развития. И еще развивающаяся, делающая свои первые шаги экспериментальная педагогика ясно стала на этот путь. Она толкает нас на изучение и наблюдение над детьми. Она ставит перед нами бесконечное число вопросов, намечает законы детского развития, тщательно стремясь определить границы возрастных ступеней ребенка. В самом деле, становится несносным работать и знать, что ты не понимаешь тех детей, которых так любишь, что забыл самого себя, что у тебя нет никакой собственной истории, никаких корней, на которые ты мог бы опереться. А это все нужно, если только желать от своей работы разумного сознания.

Мне вспоминается ярко свое впечатление от давнишних лет учения в гимназии, когда на уроке математики учитель собирался поставить единицу моему товарищу, а тот рыдал, целовал его рукав и просил пощады. «Неужели, – думал я с ужасом, – он забыл, как сам был маленьким?»

Да и теперь часто ловишь себя на том, что не понял совсем простых вещей.

Раз мне пришлось наблюдать, как в течение трех дней маленькие дети промывали в теплой воде песок из аквариума. Мне показалось не-

естественным, что дети так долго не могут достигнуть результата, и, отнеся это на счет недосмотра руководительницы, я посоветовал поставить банку с песком под кран, и там песок промоется в полчаса.

«А почему ты знаешь? – заметил мне один маленький философ, – может, нам приятно полоскаться в воде. Она теплая».

Да, я не понял простой вещи. Не понял, что в этом случае процесс играет большее значение, чем результат, что у детей была игра с водой и им нравилось зимой ощущение теплой воды.

Часто бывает, что случайные посетители детских учреждений (великое общественное зло, сказать откровенно) считают себя вправе помогать детям, давать советы или даже самим делать за них – пилить, клеить, поднимать тяжелые вещи и т. д. Они проявляют ту воспитательную торопливость, которая свойственна всем нам, соединенную с очень малой сознательностью, своего рода манию воспитания, о которой с большим раздражением говорит знаменитый композитор Вагнер в своих воспоминаниях.

Ребенок 5 лет лепит лошадь из глины. У него вышло 5 ног. Посетительница спрашивает: «Что ты лепишь? Лошадь? Разве у нее 5 ног? Ведь не бывает, правда? Дай я покажу тебе. Это надо делать так...» Она протягивает руку. Ребенок оборачивается, ударяет рукой по лошади и уходит. Добрая дама в смущении; она чувствует, что в чем-то неправа. Разве могла она знать, что 5 ног для ребенка было мелочью? А главным была та игра, которую он задумал и символом которой служила эта лошадь. И вся игра, все напряжение и интерес к работе были грубо сорваны взрослым, хотя бы и с очень хорошими намерениями. Таких случаев можно привести огромное количество. Причина наших ошибок и нашей нетактичности заключается в том, что мы не понимаем смысла детской работы. А для ребенка, чем он меньше, тем более его работа, рисунок, движение есть игра, в которую он должен играть; есть символ, в котором он видит целую цепь своих, сначала туманных, а после все более и более проясняющихся впечатлений. <...>

Особенности детской психики

Вернемся к принципу, который мы выдвинули: «Возвращение детям детства».

Это не так легко сделать, несмотря на всю необходимость. Кажется бы, нужно только любить детей, а все остальное приложится.

Но не слепа ли в большинстве случаев наша любовь? Мы должны, кроме любви, присоединить к нашим руководящим принципам глубокий, разумный интерес к детям, исследование и изучение детской жизни.

Самый элементарный анализ детской жизни может нас привести к признанию существенной разницы между детьми и нами. Основное отличие состоит в том, что детство, отрочество и юность растут, развиваются, – у нас же рост закончен. Неустойчивость является законом у детей и недостатком у взрослых. Мы имеем две психологии – организма растущего и остановившегося в росте. Поэтому для нас трудно понять детей. Отсюда наши ошибки. Отсюда проистекает все ложное, за что мы держимся, – и наши воспитательные и образовательные организации, и программы, и школы, и педагогические воззрения.

Огромная масса людей восполняет недостаток знания интуицией, чувствованием. Это, конечно, недостаточно. Следует выяснить для себя те элементы, из которых складывается «детская жизнь» в том значении, которое они действительно имеют для детей, т. е. мускульную работу или потребность движения, игру, искусство, работу ума и детскую социальную жизнь.

Если даже считать бесспорным, что коренными детскими свойствами является стремление двигаться, играть и ярко выражать свои впечатления, то можно убедиться, что в области и умственной жизни, как будто главным образом приличествующей взрослым, дети могут заставить нас прийти к любопытным заключениям. В самом деле, дети с поразительной настойчивостью исследуют, рассматривают, подвергают всяким пробам и испытаниям все попадающие на глаза предметы.

В чем же корень этой настойчивости, равной неодолимому их стремлению двигаться, играть и выражать себя разнообразными средствами? Очевидно, в духе исследования, в той способности, которая побуждает самых маленьких ребят к первым опытам приспособления своих органов внешних чувств к природе, той способности, которая, будучи сохранена, пронесена, часто с величайшими трудностями, сквозь семью, школу и общество, достигает могучего развития в ученом, и не компиляторе-ученом, сборщике чужих знаний, а самостоятельном исследователе, настоящем ученом, которые не так-то часто и встречаются. Здесь мы видим оба конца одной и той же цепи.

Интересно прибавить, что к исследованию ребенка побуждает жизненная необходимость, могучий инстинкт, доставшийся ему по наследству от предыдущих поколений: если ребенок не будет всего ощупывать, осматривать, лизать, нюхать, то ведь он погибнет среди этих острых, твердых, горячих, высоких, тяжелых предметов, которые грозят ребенку ежеминутной опасностью. Но у него есть реальное оружие самозащиты и приспособления – это его инстинкт исследования.

Вывод я бы сделал такой: самая важная работа наша должна быть направлена на то, чтобы сохранить то, что есть в детях. И это, очевидно, невероятно трудно по самой природе своей. Мы же препятствуем этому сохранению полезных для человека свойств, обнаруживающихся в детях так рано, при помощи наших педагогических организаций и главным образом при помощи нашей школы.

Я нарочно выдвинул этот вывод несколько преждевременно и коснулся прежде всего умственной деятельности ребенка, чтобы указать, что в области, где должен царить взрослый человек, в области разума, ребенок завладел важным преимуществом неукротимого исследователя.

Если обратиться к другим элементам жизни, то перед нами развертывается такая же картина.

Характерной чертой для детей является их способность двигаться. Это неутомимое их свойство часто бывает довольно досадно для нас, и мы редко придаем ему какое-либо важное значение. Но если взглядеться поглубже, то мы поймем жизненную необходимость, которая заставляет детей производить разнообразные движения, и поймем их целесообразность. Ведь, правда, что лишить ребенка движений все равно что запрудить реку. Как раз это лишение является причиной огромного количества школьных преступлений, иногда сказывающихся довольно тяжело на всей судьбе ребенка. Причиной чрезмерной деятельности ребят служат и внутренние раздражения растущего организма, и необходимость упражнять мускулы каким бы то ни было способом (непроизвольные движения), и инстинкт приспособления к окружающей среде, и стремление быстро достигнуть той или другой цели, инстинкты нападения и защиты, инстинкт игры и всегда присутствующий процесс изучения своих движений, т. е. познание самого себя, оценка своих сил или той или другой степени своей лов-

кости. Большую роль играют и подражательные движения. В этом огромное значение физического труда, напряжения мускулов, идущее все к большей соразмерности между усилием и результатом. Все дается не сразу, во всех движениях много элемента упражнения, и чем меньше ребенок, тем больше наслаждения дает самый процесс, а не результат. Воспитательная ценность его заключается в привычке к достижению цели, к упражнению самого усилия и его направлению на более или менее доступную, нужную цель. Отнимая физический труд от ребенка, мы лишаемся его могучего жизненного приспособления. Для взрослых, в особенности для так называемых образованных людей, физический труд утратил свою ценность, и остались две оценки его – или как низшей формы работы человека для людей образованных, или как проклятие жизни для озлобленных масс трудового народа. Ни здесь, ни там нет понимания труда, а есть горькая необходимость, от которой хорошо избавиться.

Не менее характерной чертой ребят является их стремление играть, претворять все жизненные впечатления в игру. И опять-таки выступает та же настоятельная необходимость, о которой я говорил раньше. К жизни надо приглядеться ближе, надо повторить те процессы, которые протекают перед глазами, пережить их и, таким образом, переработав, ввести в связь с уже накопленным опытом. Отсюда происходят фантазия, символика, детские гипотезы, носящие такой важный, подсобный характер. В игре, следовательно, происходит и оживленная умственная работа, и работа физическая, часто весьма утомительная. Наследственные навыки создают традиционные игры, повторяющие в замечательной последовательности разные стадии приспособления человечества к окружающей среде, – игры с огнем, водой, игра-борьба, игра-нападение, луки-самострелы, бросание камней, рытье пещер, искание корешков для еды и игры в приручение животных. Игра – это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бы бесполезна для человечества. В игре, этой специальной обработке жизненного материала, есть самое здоровое ядро разумной школы детства.

Худо ли это, хорошо, но мы почти лишены этой лаборатории и взамен ее ничего не имеем похожего. Мы довольствуемся готовым, пережеванным материалом. Мы привыкаем пользоваться результата-

ми и не понимаем наслаждения от процесса. Как бы то ни было, в этом отношении дети одарены богаче нас.

Есть, впрочем, некоторые стороны нашей жизни, которые указывают на то, что человечество сознает этот недостаток, я имею в виду возрождение и распространение игр, хотя и в очень узкой форме – игр спортивных, а также отчасти и театр – но только очень отчасти – быть может, театр будущего, где меньше будет места пассивным восприятиям чужого творчества.

Можно ли говорить серьезно о детском искусстве? Поскольку дело идет о выражении во внешних формах душевных движений того, что есть в душе, касается ли это речи, жестов, красок, мимики, музыкальных звуков, рисунка или лепки, – оно есть и как чистое, и как прикладное искусство. Особенно важно то, что потребность во внешнем выражении душевных процессов (переживании и впечатлении) есть насущная необходимость для детей и детское искусство – не забава так себе, между прочим, а чрезвычайно часто самая настоящая потребность, входящая глубоко в личную жизнь ребенка. Очевидно, корни искусства ближе детям как непосредственным натурам, чем нам, взрослым, и потому детей-художников, истинных деятелей своего своеобразного, мало оформленного, почти всегда символического искусства гораздо больше, чем мы думаем. И взрослые артисты-художники часто являют в себе сохранившиеся в них детские черты – это, пожалуй, факт неоспоримый.

Интересно отметить еще то, что у детей, особенно маленьких, элементы труда, игры и искусства так часто слиты между собой, что расчленить их бывает почти невозможно и что большая или меньшая степень их обуславливает известную высоту умственного развития и также и социальных навыков. Работа ребячья, если она живая, есть в то же время и игра: ребенок играет в ту вещь, которую делает, тут же, в процессе ее работы, но тут же и присоединяет к ней еще целый ряд мыслей, фантазий. Его работа служит некоторым символом, охватывающим целый ряд впечатлений, следовательно, здесь соединяются элементы искусства и умственной работы. Мы, взрослые, лишены (в большинстве случаев) этой связности жизненных процессов; поэтому детская жизнь более соразмерна в частях своих, более полна, и нам нужно много доработать над собой, чтобы не только приблизиться, но хотя бы вспомнить часть утраченной нами полосы жизни. Для педагогов это было бы большим облегчением.

Переходя к социальному элементу в жизни детей, следует отметить, что, по всей вероятности, социальный инстинкт есть, сравнительно с другими, поздно развивающаяся сторона детской жизни. Как это ни странно, но ребенок, эгоист поневоле, центр своего собственного изучения, центр вселенной, именно благодаря той доли сознательности, которую влечет за собой эгоизм, легко переходит через родовой социальный инстинкт (семья) к стадному (шайки, товарищества) и затем к весьма интересной и высокоразвитой форме социальной жизни.

<...> Дети чрезвычайно быстро образуют сами по себе кружки и товарищества, и если они непрочны, то только оттого, что нет тех общественных условий, которые давали бы материал для спайки. По моим наблюдениям, социальная жизнь детей способна достигнуть чрезвычайно высоких форм общежития, быть может, мало доступных и для взрослых людей. Это я проверил на жизни детской трудовой колонии-общины на протяжении 8 лет непрерывной работы. <...>

Свободные формы работы с детьми и старая школа

Перед нами развернулись те основные элементы, из которых складывается детская жизнь. Мы видим, что основное отличие нас от детей есть явление роста маленького человека, уже теперь, в каждый данный момент являющего черты необычайного интереса, к сожалению, теряющегося в течение дальнейшей жизни.

Теперь является мысль, нельзя ли получить в руки такие средства, такие методы, чтобы можно было сохранить эти драгоценные свойства молодого человеческого существа, не дать ему растерять их в дальнейшие годы его учения и воспитания? Быть может, при этих условиях мы не окажемся «стертыми монетами», каковыми, по справедливости, мы должны почитаться. Чтобы не было недоразумений, я хочу указать на то, что дети не могут помочь себе сами. Их воля слаба, их средства недостаточны. Познание и свобода детской индивидуальности будут реальны только в условиях социального воспитания. И если думать о создании детской общины как идеала воспитывающей среды, то она должна быть общиной свободных детей и разумных взрослых, соединенных ясным сознанием своих обязанностей.

Свободные силы общества, выдвинувшие эти мысли, дали и формы работы, создали ряд учреждений еще слишком молодых, чтобы иметь право говорить об определенном, ясном, выработанном ме-

тоде, но в некоторых сторонах достигших значительного распространения. Я говорю о внешкольной работе с детьми. Характерным признаком ее являются свободные разнообразные формы, в которых она протекает. Сравнительно до недавнего времени она велась, особенно у нас в России, силами любителей, обладавших более любовью к детям и жадой нового, чем действительным систематизированным пониманием своего дела.

В области трудовых навыков внешкольная деятельность обратилась к пропаганде ручного труда, к устройству детских мастерских (скандинавские рабочие комнаты, финские мастерские ручного труда, детские огороды, сады, цветники Германии, Англии, Америки, детские площадки и трудовые колонии). В области игры учреждения внешкольного характера получили наибольшее распространение – это известные детские площадки для игр (Америка главным образом) и залы для игр и гимнастики. В области искусства – занятия музыкой, ритмические движения и танцы, рисование, лепка и прикладное искусство, детский театр (в особенности создание пьес-импровизаций – Америка и Россия) и декоративное искусство. В области развития деятельности ума всеобщим вниманием пользуется работа с книгой – детские библиотеки-читальни (организованное чтение, часы рассказывания, иллюстрации, передвижные библиотеки), давшие много прекрасно разработанных методов работы, естествознание (детские кружки и союзы), журналы и экскурсии.

Наконец, в организованной социальной жизни детей большую роль играют детские клубы и кружки, организации, союзы, свободные экскурсии (кочевки и лагеря американцев, кружки «перелетных птиц» в Германии, детские кооперативы и трудовые колонии-коммуны). <...>

В сущности говоря, наша школа, поскольку она не считается с детской жизнью, строит свое здание на песке, и ее следовало бы считать работой, до некоторой степени фантастической. Она придумала своего школьника, снабдила его теми свойствами, которыми он не всегда обладает, и поставила его в совершенно неподходящие условия для деятельности. Наши народные средняя и высшая школы имели в своей организации довольно много спорного, хотя и принятого ко всеобщему признанию. Спорны и теперешние организационные пути реформы.

Что делать? Итак, мы имеем определенные идеи и ряд практических учреждений, в которых эти идеи более или менее осуществляются. Чтобы из них можно было бы построить идею разумной школы – назовем ее трудовой, творческой, школой жизни, новой школой, школой игры, школой-общинной, школой радости (Дания), школой детства, свободной школой, школой будущего, домом свободного ребенка (Россия), социальной школой и даже социалистической (я назвал бы ее попросту разумной школой), – она должна самым тщательным образом опереться на ребенка. Школа для детей – а не дети для школы... Если думать о педагогическом движении в этой области, то оно должно пойти под лозунгом «Возвращение детям детства».

Человек, не понимающий этого, не может быть педагогом-воспитателем. Не может он быть и педагогом-учителем. <...>

Второй предрассудок

Здесь мы подходим ко второй ложной идее, которая стоит на пути к школьной реформе. И я не знаю, что больше нанесло вреда детям, а следовательно, и обществу – вера ли его в необходимость создавать детей по своему образу и подобию или вера в законченность круга знаний. И то и другое враждебно движению людей вперед, содействует застою жизни и разума. И то и другое направлено, как говорят, к поддержанию существующего строя, всегда составлявшегося из самых разнообразных идей и привычек – от самых «новых» (или кажущихся новыми) до пережитков и суеверий очень отдаленного прошлого, в особенности в области практической жизни.

Мы все убеждены, что из целого ряда наук можно выбрать специально школьные науки: таковыми особенно почитаются грамматика, география, арифметика, история; причем в наших школах они – науки только по имени, а в действительности являются отбросами той живой, ищущей и исследующей науки, которая должна быть уделом якобы только «профессоров» и вообще «серьезных» людей. Мало того, они признаются ценными именно за тот «законченный» вид, который никогда не может измениться; таким образом, у ученика благодаря целому ряду «законченностей», постоянно находящихся у него перед умственным взором, создается мнение вообще о неизменности всего существующего, о том, что есть люди, которые все знают, пишут книги, и нечего стараться над тем, что всем давным-давно известно. Отсюда такая вера в результат чужих усилий и отказ от своих собственных.

А ведь наука, как и жизнь, течет, ошибается, развивается. В ней есть свои эпохи расцвета и упадка, есть свои революции и реакции. Нам нет до этого дела – и живому, растущему и мыслящему существу мы суем программу, устрашаем его экзаменом и маним дипломом, чтобы получить еще одного члена нашего общества, члена, деятельно его поддерживающего.

Целая цепь заблуждений и суеверий!

С ними надо покончить и дать в школе возможность учиться тому, как добывать знания, упражнять учеников на процессах их работы, а не знакомить исключительно с сомнительными результатами чужой. Зачем содействовать отказу человека от самого себя? Он и без того делает это довольно охотно.

Кроме того, совершенно неизвестно, почему приготовленное к экзамену и скоро исчезающее из памяти знание известного количества грамматических правил, нескольких десятков исторических дат, перечисление городов, рек, гор и островов на земном шаре, выученные доказательства ряда теорем и умение искать в таблицах логарифмов служит доказательством пригодности юноши для занятий наукой в университете? Человека не видно за этими формулами, не видно ни ума, ни развития его.

Все, чему нужно учить в школе, – это учить работать.

С этой точки зрения понятие о разумной школе может быть таково: школа есть место, где *обрабатываются, систематизируются результаты своего личного опыта и приводятся в связь с результатом чужого*. Таким образом, создается возможность живой и важной умственной деятельности, развиваются и упражняются природные силы. Так школа вернет себе другую половину смысла, который ей был придан в древности: школа – отдых, т. е. место свободно организованной жизни. Идея учения заполнила ее значительно после, в средние века.

Я полагаю ясным, что вера в законченность знания у нас выливается в программы, экзаменах и дипломах. Об этом мы так много говорили и над этим так много работаем в наших совещаниях и съездах, что мне говорить не приходится.

Я не отрицаю программы. Но признаю только программу действия, в особенности самого учителя, а не программу – каталог сведений, очень отрывочных, не связанных и устарелых, которыми, по странному недоразумению, должен обладать тот или другой возраст.

Конкретная картина трудовой школы

Попробую на основании предыдущих соображений дать более или менее конкретную картину работы трудовой школы. Для большей ясности я постараюсь представить вам близкую мне деятельность детской трудовой колонии, в которой я работаю, и выяснить тот момент, когда она может стать школой. Колонию я беру потому, что элементы физического труда (такого неясного в обычной школьной обстановке) в ней представлены довольно серьезно. Такую же серьезную роль играют там игра, искусство и социальная жизнь детей.

Организация колонии такова. Она есть общество детей и взрослых сотрудников. Пока она работает только летний период, с мая по октябрь, так что захватывает большую часть работ на земле. Главными работами являются огородные, затем сенокос, кухня, хлебопечение, стирка белья, земляные работы и строительные, уход за скотом – коровами и лошадьми и маленькое птицеводство. Работы разделяются на общественные, в которых участвуют все свободные колонисты, и дежурства по отдельным отраслям хозяйства – кухня, стирка и скотный двор.

Всего жило в колонии до 60 детей – от 8 лет до 16, мальчики и девочки вместе. Работают в общем 5 часов в день. Свободное время распределяется по желанию детей, т. е. существуют часы чтения, музыки и пения, бесед, ритмической гимнастики и игр, куда приходят все желающие. В жизни и в занятиях есть разделение на возрастные группы, их три: маленькая, средняя и старшая.

Все дела колонии решаются общим собранием, на котором все – и дети, и руководители – имеют одинаковое право решающего голоса. Председатель выборный – обыкновенно из средних мальчиков и девочек. Есть секретарь, записывающий все постановления колонии. Законодательные и исполнительные функции смешаны в одном общем органе – собрании.

Колония имеет ряд должностных лиц: заведующего хозяйством, эконома, молочниц, скотников, заведующего бельем; для наблюдения за хозяйством существует хозяйственная комиссия из 5 колонистов, которая составляет список работ, необходимых в данное время. Для совещания она приглашает сотрудника, не состоящего членом комиссии. Все группы имеют свои организации и свои собрания и постановления. В колонии живут дети московских рабочих. Содержание детей

в меньшей мере оплачивается семьями их, а в остальном, равно как и оплата сотрудников, производится обществом «Детский труд и отдых».

Внутренний строй характеризуется отсутствием наказаний. Колонист, вредящий жизни колонии, по постановлению общего собрания получает последовательно предупреждение и три замечания одно за другим. Получивший три замечания должен на время уехать в Москву, что не лишает его права возвращения. За последние годы таких случаев не было.

Колония существует 8 лет. В ней есть группа детей, которая живет из года в год; она служит основным ядром колонии, направляющим ее жизнь. Характерно для колонии, что выборные должности замещаются по личному желанию и никаких прав и преимуществ не имеют, а только те или другие обязанности.

Следует отметить значительную простоту отношений, пользование услугами друг друга, привычку действовать совместно. Мальчики выполняют те же работы, как и девочки. Совместное воспитание не вызывает никаких опасений.

Постепенно сживаясь с колонией, дети привыкают считать все ее имущество общим. Будущее колонии рисуется в виде фермы-коммуны, живущей на свои средства самостоятельно и производящей известную культурную работу среди соседей. Есть и переходная группа подростков, пробующая свои силы на самостоятельном ведении маленького хозяйства, оплачивая работой своей колонии свое содержание. Эта группа имеет название коммунистов.

Кроме труда, в жизни колонии играют огромное место музыка и игра. Часто происходят вечерние собрания всей колонии, когда дети поют, слушают музыку (рояль) и танцуют. По временам для себя устраивается театр, где играют пьесы собственного сочинения в виде свободной импровизации. Дети очень толковы, деловиты, просты и оживленны.

Итак, в нашем распоряжении имеются четыре элемента детской жизни: производительный труд, искусство, игра и социальная жизнь. Но это еще не школа. Чтобы превратиться в таковую, колония должна ввести организованную умственную работу, черпая материал из того жизненного опыта, который находится в результате жизни детей. Под влиянием этой умственной работы начинает облегчаться и совершен-

ствоматься физический труд, является сознательность в различных приемах работы, понимание процессов ее, материалов и инструментов. Чтобы превратиться в полную школу, колония должна бы иметь все главные виды физического труда, которые всегда сопутствовали человеку в обработке наиболее ценных для него материалов, т. е. обработка металла, дерева, тканье одежды, производство глиняной посуды. Сравнительно не такую большую роль пока могли бы играть технические усовершенствования – водопровод, насос, бензиновый мотор, который готов для нужд колонии, но со временем техника, при постоянном усложнении жизни, выдвигается жизнью довольно сильно. Всего этого еще нет, и поэтому наша детская коммуна – не школа.

Такая школа не готовит специалистов. Она дает познание самых важных жизненных процессов и их взаимоотношение. В области естествознания школа займется устройством всевозможных опытов с растениями, касающихся удобрения и обработки почвы; не исключена возможность создания маленькой селекционной станции для отбора семян. Животный мир представлен богато в связи с близкой возможностью непосредственного наблюдения над животными и насекомыми. Все добытые и проверенные на опыте знания регистрируются записями и пополняются справками в школьной библиотеке.

Работа в области языка займет очень большое место в жизни школы. Начало ее следует видеть в том ясном, чистом и свободном языке, над которым с величайшим вниманием должны работать руководители. Сначала дети хорошо говорят, а потом пишут и изучают правила речи.

Большое место отведется собственным произведениям школьников, из которых составитя собрание собственных сочинений. Художественная литература, русская и всемирная, сказки, сказания и эпические произведения служат главным содержанием детских занятий по языку.

Особый отдел в школе отводится истории культуры и изобретениям. Кроме того, это самое место служит верной иллюстрацией постепенного завоевания природы силами человека, для чего в колонии оставляются нетронутые культурой участки, можно ввести целый ряд любимых детских игр с водой на ручье, в пещере, в шалаше, ввести первобытные способы обработки, чтобы этим способом процесс достижения человека был ярче изображен.

Трудовая школа постоянно расширяет области непосредственного детского опыта; но в то же время она рядом занятий суммирует этот опыт, сопоставляет вместе различные мелкие факты, чтобы дать

общую картину, представить ту законность, которая лежит в основе фактов. С течением времени в уме школьника создается более связная картина общей жизни природы – связь ее климатических, почвенных и биологических процессов, и он сам может быть уже деятельным участником жизни как регистратор и отчасти регулятор некоторых доступных и понятных процессов.

К этой области примыкает математика, входящая со своими исчислениями и соотношениями во все процессы. Так много придется измерять, сосчитывать, сравнивать и решать действительно важные задачи.

Школа не может быть мыслима без упражнений: происходит ли физическая работа, в особенности новая, или делается привычная ей, должны предшествовать упражнения, облегчающие схватывание процесса работы. Упражнение памяти, способности и наблюдения в четком письме, в быстром счете, в ритмических движениях должны непременно иметь место в разумной школе, ибо дисциплина работы дается легкостью и ясностью движений.

Итак, канву материальную, дисциплинирующую и опытную дает физический труд, обслуживающий детей и посильный для них. Организует жизнь и делает ее более легкой – деловое самоуправление. Украшает жизнь и питает эстетическое чувство – искусство. Повторяет и приспособляет к жизни, повторяет пройденные этапы человечества – игра, дающая такой бодрый тон общей жизни. Направляет общую жизнь и удовлетворяет дух исследования – работа ума. Соединение всех элементов усиливает социальные навыки. И скелетом этого организма служит постоянное упражнение, появляющееся в должное время и не заслоняющее основной цели организации детской жизни. <...>

Организация педагогической работы

Из области личных усилий школьного деятеля я перехожу к коллективной и организационной его работе. Именно его, а не того или другого начальства. Учитель и начальство – это звучит слишком большим анахронизмом и несоответствием благородной работы и пошлого принуждения. Значение всякой реформы заключается в той организации, которая избрана заинтересованными кругами.

Поэтому организационные вопросы я считаю самыми важными. Идеи коллективизма в их практическом приложении должны захватить учительство. Учитель должен уметь коллективно работать. В школьном деле я не мыслю одиночных усилий. Учительство должно разбиться на

большие и малые группы, взаимно помогающие друг другу. Было бы очень хорошо, если бы учителя могли вести коллективную работу в каждой школе. Коллектив единомышленников, дружно осуществляющих общую работу, – неперемное условие новой школы. Организованность, согласованность хотя бы маленькой группы влияет на общий дух школы больше, чем принято об этом думать.

Я привык спрашивать, входя в новое для меня здание школы: «Как тут работают учителя?» И если в работе учителей разлад, отсутствие спаянности, то нечего требовать невозможного от детей. Ничего дельного провести в школе нельзя. Целый ряд интересных начинаний может быть предпринят, но они никогда не будут прочны. С другой стороны, скромные силы участников коллектива, хотя бы очень незначительного, при согласованности своих усилий и при незначительности средств могут сделать огромную и влиятельную работу.

Но учитель не должен быть одинок. Ему нужно прийти на помощь. Помощь эту я все-таки мыслю не извне, не «варяжского» типа, а самопомощь.

Подготовка учителя в руках учительства

Следовало бы установить правило, что дело подготовки учителя находится в руках учительства. Нечего брать корм из чужих рук. Все и без того напряженно чувствуют свои недостатки. Я думаю, трудно найти учителя, который в настоящее время не сознавал бы своей великой ответственности перед собой, перед своим делом, перед детьми. Следует, наконец, думать как можно более серьезно об организации не политической, не профессиональной, защищающей материальные интересы, а об организации педагогической работы, о создании организующих ее центров. Это я представляю себе таким образом.

Педагогические центры

Нужно повсеместное устройство педагогических выставок, но не лучших, часто сомнительных образцов педагогического дела, а своих материалов, своей работы, надлежащим образом по известному методу составленных. В такую основу местной постоянной выставки может лечь систематически подобранная работа какой-либо школы, внешкольной работы, детского сада, детской колонии, вокруг которой уже сложилась достаточно спаявшаяся группа. Затем при такой выставке – собрании живых человеческих документов – образуются кружки, группы учителей, анализирующих свою работу и сопостав-

ляющих ее с чужими, т. е. создаются постоянные курсы, основанные на работе с конкретным материалом. По моему опыту и неоднократно в течение трех лет подтвержденному опыту моих товарищей по работе в московском обществе «Детский труд и отдых» такая лабораторная работа дает наибольшие результаты. <...>

Реформа школы через реформу учителя

Путь к реформе школы идет через реформу учителя. Учитель в работе своей должен сам почувствовать вместе со своими товарищами те элементы, из которых складывается новая школа: совместную деятельность, полную самостоятельных усилий, т. е. дух коллективизма, привычку к физическому труду, складность и трудность общежития, понять и развить в себе дух исследования, упражняться в наблюдательности, дающей ему огромное орудие в руки, учиться обслуживать себя всецело словом, приобрести те мозоли, которых так недостает нашему образованному люду.

Повторю в заключение, что я говорю только об осуществимых вещах на основании личного опыта, неоднократно проверенного. Я намеренно сгруппировал все трудности, которые стоят на нашем пути. Не знаю одного, и никто не знает, укоренятся ли новые идеи в нашей жизни на нашей памяти, войдем ли мы в эту землю обетованную. Я знаю только то, что если мы сами многого не сделаем, то передадим хорошее наследство нашим преемникам. Нас захватила всемирная война; она захватила нас стихийно... Но есть надежда на хорошую работу, и она может осуществиться нашим учительством – наиболее демократическим, простым по складу и [наиболее] свежим из всего мирового учительства. Когда же, как не теперь, работать? А препятствия – очевидно, таков закон природы – всегда были и будут.

Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. – В 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1980. С. 7 – 32.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Законспектируйте работу С. Т. Шацкого (тип конспекта по выбору студента).

2. Кого из педагогов прошлого С. Т. Шацкий считает своими предшественниками в деле организации трудовой школы?

3. Какие традиции отечественной педагогики развивал С. Т. Шацкий?
4. Покажите с помощью цитатных выписок инновационный характер работы автора.
5. Какие ошибки, по мнению С. Т. Шацкого, совершают взрослые в воспитании детей? Каковы их причины?
6. Сколько переходных периодов выделяется в детской жизни, чем они характеризуются?
7. На что в первую очередь, по мнению автора статьи, должна быть направлена работа воспитателя?
8. Назовите особенности поведения ребенка, которые необходимо учитывать в процессе организации трудовой школы.
9. Представьте в виде схемы модель детской колонии, в которой С. Т. Шацкий реализует идеи новой школы.
10. С какими трудностями С. Т. Шацкому приходится сталкиваться на пути реформ?
11. Сопоставьте идеи С. Т. Шацкого с идеями Г. Кершенштейнера. Результаты сравнения представьте в виде таблицы.
12. Какие идеи С. Т. Шацкого, на ваш взгляд, остаются актуальными до настоящего времени? Выпишите их.

БЛОНСКИЙ ПАВЕЛ ПЕТРОВИЧ (1884 – 1941)



Блонский Павел Петрович (1884 – 1941) – педагог, психолог, педолог, методист; представитель антропологического направления; один из создателей и руководителей Академии социального воспитания; заведовал лабораторией памяти, а затем лабораторией мышления и речи в Государственном НИИ психологии (1930-е).

Основные работы: «Курс педагогики» (1916), «Задачи и методы народной школы» (1916), «Трудовая школа» (1919), «Педагогика» (1922, 1924), «Основы педагогики» (1925, 1929), «Педология» (1934, 1936) и др.

Л. И. Богомолова
ПАВЕЛ ПЕТРОВИЧ БЛОНСКИЙ

Павел Петрович Блонский. Это имя в 1920-е годы было известно всем педагогам, учителям и людям, имеющим отношение к народному образованию. Его вклад в развитие отечественной педагогики и психологии трудно переоценить. Он был незаурядным ученым и удивительным человеком, который, по воспоминаниям современников, пользовался заслуженным уважением и любовью учителей, студентов, коллег и всех, кому довелось общаться с ним. П. П. Блонский был самым известным педагогом на Западе, его называли «советским Песталоцци». Он оказал большое влияние на то, каким формировался образ новой советской школы, образ педагогической науки первых десятилетий нашего века, а также образ молодой науки педологии, он обладал колоссальной эрудицией и не меньшей работоспособностью. Блонский свободно владел несколькими иностранными языками, прекрасно знал творчество Коменского, Песталоцци, Спинозы, Лейбница, Канта, Гегеля, Фребеля и множества других педагогов, психологов, философов, к работам которых он обращался при анализе психолого-педагогических проблем. Его перу принадлежат учебники и учебные книги для школы, он – автор учебников по педагогике, педологии, им написаны более двухсот педагогических, психологических, педологических, философских работ, в которых содержатся идеи, очень созвучные поискам современной школы и педагогической науки. К сожалению, до сих пор не издано полного собрания сочинений этого удивительного ученого-педагога.

Как П. П. Блонский пришел в педагогику? Почему решил посвятить себя детям? Что и кто повлиял на его выбор жизненного пути, какие условия позволяли проявиться всем его талантам? Во-первых, в начале века было престижно и интересно заниматься философией, психологией, педагогикой и, возможно, поэтому будущий ученый решил посвятить себя наукам о человеке, о ребенке. Кроме того, ответ на этот вопрос в определенной мере может дать обращение к его биографии, детству, семье.

Павел Петрович родился 14 мая 1884 года в Киеве. В семье Блонских было два сына и приемная дочь, трое других детей умерли малолетними. Особенно запомнились маленькому Павлу страдания

матери, связанные со смертью шестилетней сестры, которую все признавали чрезвычайно одаренным ребенком. Любовь, терпение и терпимость к окружающим будущий педагог, безусловно, унаследовал от бабушки, которая в его раннем детстве была не только воспитателем, но и другом, помощником, который всегда мог понять, помочь найти выход из затруднительного положения. Брат был на 13 лет старше его, и поэтому, по воспоминаниям самого П. П. Блонского, тесной связи между ними не было, но брат помогал ему выбрать книги, которые необходимо было прочитать, специально выписывал для Павла журналы. Сам Павел Петрович рос болезненным ребенком и часто пропускал занятия в гимназии и поэтому вынужден был самостоятельно осваивать учебный материал. С детства он проявлял незаурядную одаренность, его отличали острая наблюдательность, желание познать тайны окружающего мира, стремление реализовать свой творческий потенциал. В этом ему помогала богатая домашняя библиотека. Блонский называл своим воспитателем Л. Н. Толстого, книги которого с ранних лет стали его любимыми. С не меньшим увлечением ребенком еще читал «Героя нашего времени» М. Ю. Лермонтова, размышляя над вечными проблемами добра и зла. Уже в детстве он начал писать стихи, и, когда ему было 15 лет, они были опубликованы в одной из киевских газет.

П. П. Блонский успешно оканчивает гимназию и в 1902 году поступает в Киевский университет на историко-филологический факультет. В университете он встретился со многими интересными преподавателями, но особый интерес студента Блонского вызывали лекции по философии и психологии, которая в то время начала развиваться в России бурными темпами. Психологию в университете читал Г. И. Челпанов – впоследствии один из основателей психологического института. Павел Петрович становится участником его семинара, для чего сдает специальный экзамен, дававший право принадлежать к умственной аристократии студенчества. Уже тогда, наблюдая за работой Г. И. Челпанова, начинающий исследователь сделал вывод о том, как важно педагогу быть не только ученым, но и хорошим организатором работы других.

В 1907 году Г. И. Челпанов переезжает в Москву, и Блонский, не сдав выпускных экзаменов, по приглашению учителя уезжает вслед за ним, тем более что ему грозил арест за революционную дея-

тельность, которую он проводил, будучи до 1917 года членом партии эсеров. В Москве П. П. Блонского ожидала интересная исследовательская работа и полуголодное существование ввиду отсутствия средств. Он зарабатывает рецензиями, а затем, получив диплом, начинает работать в московских учебных заведениях: университете, гимназиях, где читал и лингвистику, и логику, и философию, и психологию, и педагогику. Работая в учительской аудитории, Блонский заметил повышенный интерес к психологическим знаниям, о чем впоследствии писал в своей автобиографии: «Психологическая часть возбуждала у учителей буквально энтузиазм, притом как раз у самых лучших. Педагогические выводы, которые у меня были, правда, очень скудны, их далеко не так затрагивали, только самая отсталая часть учительства, по моим наблюдениям, интересовалась ими. В силу таких обстоятельств я имел возможность вместо педагогики читать педагогическую психологию, да и ту сводить, собственно говоря, к психологии. Я долго не понимал, почему лучшая часть учительства так жадно бросалась на психологию. Зато сейчас я это отлично понимаю. Сейчас я быстро разгадываю, что за педагог передо мной, смотря по тому, говорит ли он со мной о детях и их психологии, или же говорит о программах, требованиях начальства, методиках и т. п. В своих учениках я всегда любил видеть людей, а не просто существа, усваивающие такой-то пункт программы по педагогике». (Блонский П. П. Автобиография // Избр. пед. соч. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. С. 39 – 40). Даже это небольшое высказывание убеждает нас в том, что для самого Блонского важнейшим требованием в обучении было видеть в ребенке прежде всего человека, а лишь затем – ученика.

Начиная с этого периода П. П. Блонский всерьез углубляется в занятия педагогикой, стремясь сделать ее привлекательной и нужной для учителей. С 1914 года он начинает писать работы, посвященные педагогическим проблемам, причем новизна подхода, реализованная в них, привлекла внимание педагогической общественности к работам молодого автора тем, что в них не только описывалось современное состояние рассматриваемой проблемы, но и исследовалась ИСТОРИЯ ее возникновения и причины. «Введение в дошкольное воспитание», «Курс педагогики», «Задачи и методы народной школы» и другие работы написаны живым языком, а идеи, изложенные в них, вызывают интерес современного читателя, поскольку содержат вне-временные представления о школе и учителе.

Почему сегодня мы вновь и вновь обращаемся к истории педагогики, к мыслям великих педагогов прошлого, в частности идеям П. П. Блонского? Вероятно, потому, что во все времена и у всех народов реализовывалось стремление ответить на одни и те же вопросы: как лучше воспитать ребенка? чему его необходимо научить? почему одни и те же педагогические действия в разных условиях и примененные к разным детям дают различные результаты? П. П. Блонский как раз один из тех педагогов, который искал и находил на эти и другие вопросы такие ответы, которые не устарели и сегодня и, видимо, не устареют никогда. Его статьи и выступления пронизаны безграничной любовью к ребенку, стремлением понять его, объяснить те трудности, которые встречаются на пути образования у ребенка и учителя, постоянным поиском таких средств обучения, которые давали бы желаемый результат.

Вся научная и педагогическая деятельность П. П. Блонского проходила под лозунгом «Вернуть детям детство». Еще учась в гимназии, он поражался нелепостям существовавшей системы образования, в которой наибольшим достоинством ученика подчас почиталось умение запоминать огромные, порой самые бессмысленные тексты, и поэтому с увлечением отдался разрушению этого проклятого воспитания и созданию новой школы, в которой на первом месте должен быть ребенок, его потребности, вопросы, на которые он хочет найти ответ. Многие его работы посвящены разъяснению того, какой должна быть новая школа – это школа, создающая условия для проявления активности ребенка, направленной на добрые дела. «Школа должна стать школой любви к человечеству, школой добрых и только добрых дел. И если к доброму человеческому сердцу ребенка, к его зрячим к человеческой жизни глазам и к его умелым любящим рукам присоединяется еще чуткая истинно человеческая (а не специфическая или партийная) совесть и свободный, смело идущий своей самостоятельной дорогой ум, дело воспитания ребенка будет доведено до своего полного конца. И сейчас мы особенно нуждаемся в такой школе человечности и добрых дел, потому что сейчас мы слишком много граждане и слишком мало люди, – все, все, почти без исключения». (Блонский П. П. Гражданское или человеческое воспитание // Свободное воспитание и свободная школа. 1918. № 4 – 5. С. 87). Разве не те же мысли посещают нас сегодня, разве не об этом болит душа у каждого сегодняшнего учителя?

Гуманистическая направленность идей П. П. Блонского прежде всего проявляется в его отношении к детству не просто как к определенной ступеньке в развитии человека, а как к особому феномену, определяющему всю дальнейшую жизнь. Недопустимо лишать ребенка детства или сокращать его. «Иметь короткое детство – значит иметь мало времени для развития», – писал он в одной из своих работ. В связи с этим Павел Петрович в первую очередь решает проблему того, чему и как учить ребенка, чтобы для его развития были созданы оптимальные условия. Каким он видел содержание образования в новой гуманной по отношению к ребенку школе? Ребенок, считал он, должен изучать в школе не отдельные фрагменты знаний по отдельным школьным дисциплинам, а конкретные явления окружающей жизни во всех их взаимосвязях. Обучение ребенка будет более продуктивным, если будет постепенно расширяться его собственный опыт, связанный на первом этапе с изучением культуры, экономики, социальной жизни его ближайшего окружения, той микросреды, в которой он живет. В дальнейшем должен осуществляться переход к изучению района, города, области, а затем и всей страны. Изменить процесс обучения в нужном направлении должен трудовой метод, распространенный в то время, как в отечественной, так и в зарубежной педагогике, который, по мнению ученого, как нельзя лучше соответствует задаче воспитания активного, творчески мыслящего человека, так как позволяет ребенку научиться самостоятельно получать ответы на интересующие его вопросы, увидеть связь теоретических знаний с практической деятельностью,

П. П. Блонский называет новую школу «ярко гуманитарной», школой человечности. Ее задача – создать условия для развития человеческого в ребенке, который хочет и умеет жить в сообществе других людей. «Ребенок есть существо развивающееся и воспитание есть развитие». Развитие – определенный «процесс, имеющий исходную точку и цель... Обучать ребенка – это значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир» (Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Избранные педагогические сочинения. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. С. 126). Когда читаешь эти строчки, трудно поверить, что

они написаны более восьмидесяти лет назад, так как идеи, зафиксированные в них, и сегодня остаются как нельзя более актуальными.

Основой разработок образа новой школы, средств воспитания в это время для Блонского становится генетический принцип, согласно которому ребенок в своем развитии повторяет все этапы, пройденные человечеством на пути к цивилизации и современному обществу. В наиболее целостном виде представления ученого о школе были изложены им в книге «Трудовая школа» (1918).

В 1922 году Н. К. Крупская пригласила П. П. Блонского принять участие в работе научно-педагогической секции ГУСа (Государственного ученого совета), которая занималась разработкой программ и других материалов, обеспечивающих работу новой трудовой школы. В 1923 году первый вариант таких школьных программ был создан. Это были не предметные, а комплексные программы, центральное место в которых занимало изучение трудовой деятельности людей. Многие идеи Блонского, касающиеся содержания образования, методов обучения и воспитания, роли и места учителя в новой школе, нашли в них свое отражение.

Он мечтал сделать школу соответствующей современному уровню развития науки и техники, т. е. индустриальной, дать ей самые совершенные станки и оборудование, сделать ее такой, чтобы изучаемое в школе опережало время, а не плелось за тем, что давно устарело. Школа, по мнению Блонского, должна давать не только и не столько знания по отдельным предметам, сколько развивать умение мыслить, формировать целостное мировосприятие.

В начале 1920-х годов Блонский много сил отдал тому, чтобы создать новые учебники для школы, соответствующие концептуальным подходам, заложенным в гусовских программах. Учебник должен быть интересен детям: открывая его, школьник обнаружит новые идеи, взгляды, представления, соответствующие уровню его восприятия, его возможностям. Учебник должен расширять кругозор ребят, вывести их за пределы узкого личного опыта и обыденных представлений микросреды в МИР науки, техники, культуры и искусства. Учебный материал должен развивать не только интеллект, он обращен и к эмоциональной сфере ребенка.

Свои методологические и теоретические положения П. П. Блонский реализовал в учебнике для начальной школы «Красная зорька».

Каждый раздел этого учебника завершался специально разработанными вопросами и заданиями, которые ориентировали ребенка не только на применение знаний в практической деятельности, но и на самостоятельную, творческую работу, поиск ответов в дополнительных источниках. К учебнику должна была прилагаться целая серия специальных книжек, раскрывающих поставленные перед учеником проблемы. В «Красной зорьке» было много стихов, хрестоматийных текстов Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и других высокохудожественных произведений. Блонский прекрасно понимал ту колоссальную роль, которую играет в процессе обучения хороший учебник, который может быть не только источником полезной информации, но и источником развития всех сфер личности ребенка.

Заслуга П. П. Блонского прежде всего заключается в том, что он осуществил переход от общих представлений о том, как делать учебник, к конкретному воплощению замысла в «Красной зорьке». Впервые в истории отечественной педагогики на практике была реализована идея «погружения» мысли ребенка в окружающую действительность, ее критического осмысления и обогащения своего личностного опыта, создана модель комплекса учебных книг для школы, которая и сегодня в связи с возникновением вариативности обучения не менее актуальна чем в 20-е годы.

П. П. Блонский принадлежит к славной плеяде педагогов, которые прилагали колоссальные усилия для того, чтобы сделать педагогику наукой, необходимой каждому учителю, любому, кто занимается воспитанием детей. В своей научной и педагогической деятельности он стремился уйти от педагогики рецептов, от педагогики «добрых советов» и найти универсальные ответы на вечные вопросы воспитания: как научить учителя увидеть и понять индивидуальные и возрастные особенности ребенка, как создать учителю условия для успешной работы с детьми и как детям создать условия для интересной и радостной учебы, для преодоления все новых и новых ступенек познания окружающей жизни. Продолжая традиции Я. А. Коменского, И. Ф. Песталоцци, К. Д. Ушинского и других великих педагогов он делал все, чтобы создать универсальную науку «учить всех всему». Основное направление реализации своих идей П. П. Блонский связывал с развивавшейся в начале века молодой наукой педологией, которая, всесторонне изучив ребенка и синтезировав полученные знания,

должна была дать в руки учителя обоснованные рекомендации по воспитанию и обучению каждого ученика. Именно педологические знания представлялись ему подлинно научными.

Почему ребенка нужно изучать в целостном виде, а не с точки зрения отдельных наук, ведь ребенок предстает объектом изучения для физиологии, педиатрии, психологии и т. д.? Павел Петрович отвечал на этот вопрос следующим образом: учитель не может увидеть и понять все без исключения причины, приводящие ребенка к плохой успеваемости, объяснить его замкнутость или безудержную резвость и решить множество других проблем, носящих комплексный характер. На такого рода вопросы как раз и должна была дать ответы наука, изучающая ребенка в целом, т. е. педология, а педолог в школе должен помочь учителю, научить его наблюдать за ребенком, интерпретировать результаты своих наблюдений, научно прогнозировать и видеть изменения, происходящие с ребенком, создавать условия для позитивных сдвигов.

Однако следует четко развести те положения и идеи, которые отстаивал и реализовывал Блонский, и то, что происходило в массовой школьной практике. В педологи пришло много неквалифицированных людей, основным увлечением которых стали различного рода тесты, причем не всегда профессионально составленные, а по результатам такого тестирования ребенку могли вынести любой диагноз, например «морально дефективного». П. П. Блонский категорически протестовал против такого использования педологических знаний, одно из первых свидетельств этого – его статья «О так называемой моральной дефективности», в которой он обрушивается с яростной критикой на тех, кто присваивает вполне нормальным, но лишенным воспитания детям, диагноз «морально дефективный ребенок».

Блонский был одним из продолжателей антропологической традиции в России и свято верил в то, что развить, воспитать ребенка можно только тогда, когда всесторонне изучишь его. Но педологическая практика конца 1920-х годов была такова, что результаты обследования детей оказывались прямо противоположными тому, что учителя-практики видели на опыте. Часто в неспособные определяли тех детей, которые всего лишь неаккуратно отвечали на вопросы тестов. Павел Петрович не мог с этим смириться и не уставал в своих выступлениях и статьях показывать истинное значение педологии для

школы. Так, в напечатанной в 1931 году в журнале «На путях к новой школе» статье «О некоторых встречающихся у педологов ошибках» он пытается на конкретных примерах продемонстрировать практическую пользу педологических знаний. Ученый показывает теснейшую связь между развитием ребенка и средой, в которой оно происходит, отсюда, по его мнению, вытекает необходимость изучения ребенка в его связях со средой, а не изолированно от нее, так как то, каким ребенок приходит в школу, зависит от многих факторов, в частности даже от того, как он питается. И прежде чем измерять уровень его умственного развития, необходимо выяснить, не голодает ли ребенок.

Задача создания целостного научного знания о ребенке, закономерностях и индивидуальных особенностях его развития сегодня, когда школа пытается повернуться лицом к ученику, так же как и во времена Блонского, остается одной из наиболее значимых. Как соединить философские, психологические, физиологические и другие знания о ребенке в одно целое? Ведь ребенок един и неделим в своих проявлениях. Какие критерии могут стать основой такого объединения? Ответы на эти и многие другие вопросы искал П. П. Блонский, стремясь выявить причинно-следственные связи в развитии ребенка. В основе поисков ученого лежало устойчивое желание перейти с житейского уровня осмысления фактов и явлений в педагогике к их подлинно научному анализу, выделению строго логических связей и зависимостей. В выявлении этих зависимостей педагогика не может не опираться на достижения смежных наук о человеке – отсюда вытекает то огромное значение, которое Блонский придавал философии, педиатрии, психологии и другим наукам, он постоянно стремился к выявлению интегральных возрастных характеристик, так как биологическое и психологическое в процессе развития ребенка тесно связаны между собой. Перечисленные причины ставят и современную науку перед необходимостью объединения, синтеза знаний отдельных наук.

Необходимо оговориться, что самому П. П. Блонскому не удалось найти такие интегральные характеристики, которые легли бы в основу возрастной периодизации. Он расчленяет детство на три фазы: беззубое, молочнозубое и постояннозубое, а постояннозубое, в свою очередь, делит на три стадии: предпубертатное (отрочество), полового созревания (подростничество) и пубертатное (юность) (pubert-

tat – половая зрелость). Такое деление позволяет ученому выделить наиболее типичные черты (симптомокомплексы) для каждого возрастного периода, во всех их связях и закономерностях и в зависимости от социальных условий их развития.

Основной задачей педологии как комплексной науки о ребенке Блонский считал исследование механизмов детского развития. Ее решение он прежде всего связывал с решением проблемы взаимодействия ребенка и среды, степени влияния среды на все проявления ребенка. Эта проблема и до настоящего времени считается одной из наименее разработанных и сложных в педагогике. В своих рассуждениях Блонский опирался на следующие положения: среду нельзя понимать только как окружающую ребенка природную обстановку, а необходимо рассматривать ее общественно-исторически; среда не остается неизменной, она постоянно преобразуется в результате деятельности людей; ребенок не пассивный продукт среды, а активный ее деятель. (Блонский П. П. Педология. М. : Москва, 1936. С. 44 – 46). Перечисленные идеи о среде и ее роли в становлении ребенка как субъекта воспитания и сегодня могут служить отправной точкой в поисках механизмов взаимодействия и взаимовлияния социальных и биологических факторов в развитии ребенка. Кроме того, Блонский одним из первых указал на необходимость изучения таких сложных явлений, как лидерство, кооперация детей, школьный класс как социальное объединение, группа и др.

Не менее важное значение для современного педагогического знания могут иметь и высказывания П. П. Блонского по поводу объективных методов исследования, используемых в теории и практике воспитания, так как это один из показателей уровня развития науки. В настоящее время трудно назвать школу или другое образовательное учреждение, где не проводилась бы в том или ином виде диагностика уровня развития учеников. И нередко результаты таких исследований, констатирующие тот или иной факт, не позволяют выяснить причины отставания или опережения в развитии, например, памяти или мышления, а следовательно, и не могут в достаточной степени указать пути развития той или иной сферы развития ребенка.

Совершенно иначе ставил и решал проблему методов педагогического исследования П. П. Блонский. Он не идеализировал ни один из существующих методов и постоянно подчеркивал, что каждый

учитель должен владеть наиболее доступным из них, такими как наблюдение, анкетирование, умение объяснять поведение учащихся, понимать причины и мотивы тех или иных поступков. Вместе с тем без предварительной тщательной научно-педагогической подготовки педагог не вправе использовать такие сложные методы, как тестирование или эксперимент, а тем более не вправе вольно, по своему усмотрению или с точки зрения здравого смысла, интерпретировать результаты таких исследований. В реальном педагогическом процессе главное – это умение учителя вовремя увидеть те или иные трудности ученика, видеть, как влияют на него различные социальные условия, анализировать, какие методы обучения дают наилучший результат. Сегодня же, как и в 1930-е годы, в практике школы можно встретить чрезмерное увлечение разного рода тестами и экспериментами, причем без всестороннего научного и методического осмысления ради чего это делается.

До настоящего времени подходы П. П. Блонского к изучению ребенка могут служить образцами как для ученых-теоретиков, так и для учителей-практиков. Примером истинно научного, а следовательно, и гуманного отношения к ребенку и результатом соответствующего его изучения может служить книга «Педология в массовой школе первой ступени». Даже названия глав говорят сами за себя: «Почему дети плохо пишут и читают?» или «Почему ребенку трудна арифметика?». Выявляя наиболее типичные трудности, автор в первую очередь указывает на те из них, которые связаны с особенностями самого учебного предмета, а затем – на трудности, обусловленные возрастными особенностями детей и их социальным опытом. Кроме того, Блонский дает в руки учителя доступную методичку, с помощью которой легко можно определить степень продвижения детей, сравнить их, учесть ошибки и наметить дальнейший план работы. Но самое главное, что делает ученый, – это разрабатывает общие принципы поиска трудностей и разработки диагностических заданий. В указанной книге и ряде других исследований Блонскому удалось реализовать те требования, которые он сам предъявлял к подлинно научным исследованиям: всесторонне изучить ребенка, особенности его восприятия, а затем с учетом результатов осуществлять процесс обучения. При изучении арифметики, например, он выделяет три стадии в «арифметическом развитии ребенка»: первая стадия – овладение десятичной

системой счисления, вторая – стадия счета, третья – стадия измерения. Каждая стадия отличается от другой, и в основе их различий – глубочайшее знание ребенка. Не меньший интерес представляет и типология причин, по которым дети плохо решают задачи: «1) плохое общее умственное развитие, 2) плохое умение читать про себя, 3) непонимание специфических терминов и выражений наших задачников и 4) недостаточный опыт в понимании “постановки” вопроса. Гораздо более редкие причины: 1) незнание мер, 2) плохая техника вычислений, 3) незнание того, с какими действиями связывать описанные в задачах отношения, 4) запутанный, абстрактный текст задачи (необразный язык) и словесный (не графический) метод анализа задач, 5) отсутствие интереса. Развитой, хорошо читающий про себя ребенок, знакомый с терминами задачника и освоившийся с тем, как ставить вопросы, почти всегда будет хорошо решать задачи». (Блонский П. П. Педология в массовой школе первой ступени. М. : Работник просвещения, 1925. С. 45). Трудно не согласиться с П. П. Блонским или дополнить перечень.

Наличие типологии в отличие от простого изложения фактов характеризует достаточно высокий уровень разработки той или иной области научного знания. Научный подход к изучению любых педагогических явлений, сторонником которого был Блонский, давал ему возможность классифицировать исследуемые факты действительности, а на основе этого создавать типологии учащихся, учителей или трудностей обучения. Так, например, отвечая на вопрос о том, почему в школе есть хорошие и ленивые ученики, он выделяет несколько типов ленивых учеников, указывая на причины, по которым они такими стали. Учителю прежде всего необходимо изучить, к какому типу относится тот или иной ученик, а затем причину его плохой успеваемости: лечение больного ребенка, перевод в подходящий класс, развитие интереса к учебе, удовлетворение потребности в движении или использовать другие педагогические средства.

Размышляя над тем, что дает наиболее объективные знания о ребенке – наблюдение, тестирование или эксперимент, Блонский подчеркивал правомерность разумного применения любого научно обоснованного метода: «Я не поклонник тестовой эпидемии, заставляют ребенка вычеркивать из текста определенные буквы и думают, что так узнают его внимание, тогда как, по-моему, так узнают лишь произ-

водительность его работы по вычеркиванию букв. Проведите ребенка-середняка по различным «тестам на внимание», и вы получите различные результаты, а ведь на основании этих тестов дается безоговорочная, абсолютная характеристика внимания в целом... Я не говорю уже о том, как тестируют: педолог иногда превращается в своего рода тестирующую машину, даже не смотрящую на живого ребенка. Нельзя быть стопроцентным сторонником или отрицателем наблюдения или тестов, и суть не в этом, как и не в том, по какой схеме характеризовать ребенка. Сейчас спрос на эти схемы жадный, но все схемы опасны: они схематизируют характеристику ребенка и обезличивают ее до неузнаваемости, тогда как задача характеристики подчеркнуть, выявить именно характерное, понять живого ребенка, а не дать обезличенную схему» (Блонский П. П. О некоторых встречающихся у педологов ошибках // На путях к новой школе. 1931. № 6. С. 50). Читая эти строки, невозможно не обратиться к диагностической работе в современной школе. Остается только удивляться, насколько история повторяется.

Особое внимание уделял Блонский необходимости учитывать в учебном процессе возможности детей, уровень их развития, возрастные особенности. Только в таком случае воспитание создает условия для развития интеллектуальных задатков, творческих способностей учеников в различных видах деятельности. Этот подход наиболее ярко проявился в его учебнике «Педология» (1934), в котором осуществлена попытка свести в единое целое все знания о ребенке, начиная с рождения и заканчивая подростковым возрастом. С антропологических позиций Блонский анализирует жизнедеятельность ребенка во всех его проявлениях и взаимодействиях. Достаточно в качестве примера привести фрагмент оглавления, посвященного младшему школьному возрасту: «Две стадии дошкольного возраста. Развитие повседневных бытовых навыков. Еда. Отношение маленького дошкольника к людям. Познание пространства, рисунки маленького дошкольника. Восприятие в раннем возрасте. Время ребенка. Мышление в раннем дошкольном возрасте. Речь маленького ребенка».

Это фундаментальное исследование до настоящего времени остается одним из лучших образцов научно-педагогической литературы о ребенке и особенностях его развития, воспитания и обучения. К сожалению, эту книгу, как и самого П. П. Блонского, постигла тра-

гическая судьба. После постановления 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» она была изъята из обращения и полностью не переиздавалась до настоящего времени и знаком с ней лишь узкий круг специалистов.

П. П. Блонский был не только блестящим ученым-теоретиком, но и исключительно талантливым руководителем, организатором и педагогом, он преподавал в 1-м и 2-м московских университетах, а также в Московском пединституте, был одним из создателей, руководителем и профессором Академии коммунистического воспитания (1919 – 1931), работал заведующим школой № 5/35 Хамовнического района (1924 – 1929).

К числу несомненных заслуг П. П. Блонского можно отнести его идеи в области подготовки учителя. Хорошая школа для детей невозможна без хорошего учителя. Еще в начале своего творческого пути он называет одну из глав своей работы «Учитель, стань человеком!», пытаюсь таким образом провести идею гуманистической направленности педагога, его огромной роли в личностном росте ребенка. Почему одни и те же дети хорошо ведут себя на уроках одного учителя и плохо – на уроках другого? «Потому, – отвечает Блонский, – что первый учитель не задевает негативными замечаниями личность ребенка, понимает психологию детей, спокойно и уравновешенно предъявляет детям определенные, ясные для них, посильные задания, и, наоборот, учитель, который не считается с интересами детей, нервный сам и нервирующий детей, сегодня требующий одного, завтра – другого, послезавтра – ничего не требующий, сильно дезорганизует детей». Во множестве своих статей, говоря о проблемах школы, он постоянно обращает внимание на ту огромную роль, которую играет личность учителя: «Для многих детей он – идеал, и в своих ответах на вопрос, “кем они хотят быть?” – маленькие школьники часто отвечают: «Учителем». Еще чаще они называют учителя, если их просят назвать самого красивого человека, самого умного или самого хорошего. Но учитель пользуется у детей не только сильным влиянием, но и продолжительным, притом в исключительно благоприятных для воздействия условиях: он ежедневно несколько часов сплошь находится в центре детского внимания, притом в качестве воспитывающего авторитета, совершенно ясно, что личность и педагогическое искусство учителя имеют исключительное значение для воспитания детей»

(Блонский П. П. Значение среды и учителя для учения ребенка // Избранные педагогические сочинения. С. 466).

Для П. П. Блонского учитель – это внимательный, думающий, умеющий наблюдать исследователь, который опирается во всех своих действиях главным образом на научные знания, а не на рецепты или советы другого: «а я в таком случае поступаю так-то...» «Учитель – это, в первую очередь, человек образованный, но это далеко не означает, что он должен выучить все тома энциклопедического словаря. Знание, наука не есть спелое яблоко, которое надо только скушать. Образование есть не готовый продукт, но процесс, как и нравственность есть не нравственное самодовольство (“Я уже достиг идеала!”), но самый процесс нравственной жизни. Как настоящая, подлинная нравственность есть стремление к нравственности, так и образование есть стремление к образованности, непрерывная, упорная и горячая работа над своим образованием. И только такой человек, а не всезнайка, и есть образованный человек, настоящий учитель не энциклопедический словарь, но Сократ» (Блонский П. П. Учитель трудовой школы // Там же. С. 618.) Разве не такой учитель нужен и современной школе?

П. П. Блонский, вне всякого сомнения, принадлежит к числу педагогов-гуманистов, для которых на первом месте всегда стоял ребенок с его интересами, потребностями, индивидуальными и возрастными особенностями развития. Весь свой талант этот замечательный ученый отдал созданию такой педагогической науки, которая помогла бы учителю отбирать средства воспитания и обучения, способствующие развитию всех сторон личности каждого ученика.

Отражением многогранного таланта Павла Петровича, безусловно, стали его многочисленные работы, которые могут дать внимательному читателю много поводов для размышления, так как не потеряли своей актуальности и сегодня. Всякое очередное или новое прочтение таких педагогов, каким был П. П. Блонский, побуждает нас вновь и вновь задумываться над вечными проблемами воспитания, сомневаться, двигаться к ускользающей Истине, стремиться быть учителями-Сократами.

Блонский: антология гуманной педагогики / сост. и авт. предисл. Л. И. Богомолова. М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2001. 224 с.

П. П. Блонский

ТРУДОВАЯ ШКОЛА

Предисловие

Очертание новой трудовой школы еще неясно вырисовывается в предутреннем тумане, и те, которые были счастливы в ночь народного невежества, делают все возможное, чтобы задушить во мгле этого тумана зарю грядущего народного просвещения. Эта книга имеет много недостатков, но автор не имел права не выпускать ее в спешном порядке, потому что это – первая конкретная книга о новой русской трудовой школе.

В конце 1916 г. автор в одной из своих статей слал чуть не проклятья русскому обществу за его отношение к педагогике и школе. Теперь старая вредная школа отходит в область прошлого. И пусть несовершенной будет книга автора, – он имеет уже надежду, что «дело всегда отзовется на поколениях живых» ...

Что такое «трудовая школа»?

Социальный прогресс зависит от того, в каком состоянии находится индустриальный труд.

1. *Труд и трудовое воспитание.* Трудовая школа есть школа трудового воспитания. Но постичь сущность трудового воспитания мы сможем только в том случае, если выясним предварительно сущность труда вообще.

Труд есть такой процесс между человеком и природой, в котором человек подчиняет природу своей воле, заставляет ее служить человеческим потребностям. В этом процессе человек выступает как существо, испытывающее известные потребности и действующее ради удовлетворения этих потребностей, а вещи и явления природы – как принимающие под влиянием человеческой деятельности форму потребительных ценностей. Производительный труд есть человеческая деятельность, превращающая данные предметы в предметы, полезные для человечества.

Таким образом, трудовое воспитание состоит в том, что ребенок планомерно и организованно упражняется в целесообразной деятельности, создающей из данных предметов предметы, полезные для человечества, т. е. обладающие потребительной ценностью. Получая

трудовое воспитание, ребенок развивается как существо, умеющее заставлять природу служить человеческим потребностям. Трудовое воспитание есть воспитание властелина природы.

Но в труде самым характерным являются не столько продукты труда, т. е. создаваемые из предметов потребительные ценности, сколько орудия и способ труда. Говорить о труде – значит прежде всего говорить об орудиях и способе труда, и в них мы можем видеть ключ к пониманию сущности труда. Эпохи в истории труда определяются именно тем, какие были орудия труда и как ими пользовались.

Таким образом, самым существенным моментом в трудовом воспитании является развитие в ребенке умения пользоваться орудиями труда. Овладевая ими, ребенок овладевает средствами подчинять природу человеческим потребностям, овладевает орудиями господства человека над природой. Сущность трудового воспитания – развитие умения пользоваться орудиями и техникой труда.

Так, выяснив процесс труда, мы тем самым выясним цель, сущность, метод и смысл трудового воспитания. Цель трудового воспитания – развитие в ребенке умения создавать из вещей и явлений природы предметы, полезные для человечества. Сущность трудового воспитания – овладение ребенком орудиями и техникой труда. Метод трудового воспитания – планомерно организованное упражнение ребенка в трудовой деятельности. Смысл трудового воспитания – воспитание сильного человека, владеющего орудиями господства над природой и подчиняющего ее пользе и нуждам человечества.

2. *Кооперация и трудовая школа.* Возьмем какой-нибудь труд. Плотник строит дом. Этот труд, стройка дома, не по силам одному человеку. На стройке работает несколько плотников. Эти плотники могут или все вместе производить одну и ту же работу, или разделить между собою различные моменты ее. То же происходит и со многими другими видами труда. Очень часто труд является коллективной деятельностью, сотрудничеством, кооперацией. Но труд плотника является лишь одним из последовательных моментов того разнообразного труда над деревом, который начался еще в лесу при рубке дерева и продолжался в лесопильне. С другой стороны, при стройке дома заняты не только плотники, но и маляры, кровельщики и т. д. Когда-то один и тот же человек рубил деревья, обрабатывал их, строил дом, крыл его кровлею и т. д. Теперь же получилась сложная кооперация

самых различных специалистов. В развитом обществе труд обыкновенно является сотрудничеством специалистов. В конечном счете отдельный работник становится лишь частью трудового коллектива.

Приняв во внимание это, мы сможем яснее представить себе сущность трудовой школы. Изолированный индивидуальный труд является в развитом обществе скорее абстракцией. Трудовое воспитание неизбежно предполагает коллективную работу, иными словами – трудовую кооперацию. Трудовая школа есть детская трудовая кооперация.

Содержанием трудовой школы должны являться не абстрактные «трудовые процессы», но конкретное производство в его цельности и связности. Трудовая школа, как и трудовая человеческая жизнь, исходит из цельной жизненной задачи, из конкретной житейской потребности человека в жилище, одежде, утвари и т. п. Удовлетворение этой потребности вызывает коллективную работу. Этот коллективный труд вынуждает детей производить по общему плану одну и ту же работу или чаще всего сообща распределять между собою различные моменты этой работы. Так, в процессе разделения труда между собою при удовлетворении общественной потребности дети организуются из детей-атомов в связанное и дифференцированное детское трудовое общество. Коллективный труд детей организует трудовую школу как определенный общественный организм, ибо труд – великий организатор человечества, как взрослого, так и маленького. <...>

3. *Индустрия и трудовое образование юноши.* Под индустрией мы понимаем машинный способ производства, т. е. такой способ труда, при котором орудие труда из ручного инструмента превращается в механический инструмент машины, причем и двигателем этого рабочего механизма обыкновенно является не человек, но та или другая сила природы. Индустриализм, являющийся высшей победой человека над природой, характерен для современной нам эпохи.

<...> Принцип индустриального производства состоит в том, чтобы механически и наглядно разлагать сложный трудовой процесс на его составные элементы. Наблюдение разнообразных машин вочию демонстрирует элементарные основные формы механизмов и движений. Таким образом, разностороннее индустриальное воспитание ведет к ряду теоретических обобщений, к тому, что, употребляя старинный термин, можно назвать философией индустриальной техники.

Но эти трудовые обобщения являются не чем иным, как практическим применением естествознания. Нигде связь труда с наукой не выступает так отчетливо и наглядно, как именно в индустрии. Философия индустриальной техники, индустриальные обобщения ведут прямой дорогой в царство науки. В индустрии техническое и научное образование тесно соединены.

Итак, высшее трудовое образование есть индустриальное. Индустриальный труд, технически доступный для подростков и юношей, дает не односторонне-техническое, но политехническое образование. Индустриальная политехническая школа создает рабочего-философа и открывает пред ним широкие перспективы интегрального научно-технического образования. Так, индустрия, высшее достижение человечества в его господстве над природой, является и высшей учительницей подростка и юноши в его цельном политехническо-научно-философском образовании.

Итак, трудовое воспитание готовит будущего могучего властелина природы. Трудовая детская кооперация, т. е. начальная трудовая школа, является фундаментом такого воспитания в детском возрасте, а индустриальная политехническая школа возводит впоследствии на этом фундаменте свою программу действительно современного трудового образования юноши индустриального XX в.

4. *Образовательная и профессиональная ремесленная школа.* Наше определение трудовой школы отнюдь не является общепризнанным. Очень часто под трудовой школой понимают исключительно школу ручного труда. Такая школа делает ручной труд главным, иногда даже центральным предметом школы, а также пользуется ручным трудом как методом обучения при преподавании и других предметов. Обучение главным образом ручному труду и обучение всему через ручной труд – вот девизы такой трудовой школы ручного труда, которую мы будем поэтому называть ремесленной трудовой школой.

Идеологом ремесленной трудовой школы является Кершенштейнер. По его мнению, колоссальное количество всех людей в государстве занимается профессиями чисто физического труда, и так будет всегда, потому что каждое человеческое сообщество нуждается несравненно больше в физических, чем в духовных работниках; кроме того, ремесло является основой всех настоящих искусств и наук; наконец, у ребенка доминируют инстинкты и влечения именно к фи-

зической деятельности. Итак, школа должна привить привычку к обдуманному, образцовому, солидарному, честному ручному труду и тем дать необходимую подготовку к будущей профессии. С этим профессиональным образованием легко связывается нравственно-общественное воспитание, поскольку подобная трудовая школа будет организовываться в духе самоуправляющегося трудового сообщества. В конечном счете трудовая школа есть прежде всего школа образования характера, и смысл трудовой школы заключается в том, чтобы при минимуме научного материала выявить максимум умений, способностей и радости от труда на службе бюргерскому образу мыслей.

Но такая ремесленно-трудовая школа находится в соответствии не с современным, но с устаревшим способом труда, ибо наша эпоха – эпоха машинной индустрии, а не ручного ремесла. Перед Кершенштейнером носился образ ремесленной мастерской различных цехов и ученичества будущего мастера-ремесленника в ней. Современный индустриализм и машинизм остались чуждыми мюнхенскому педагогу, реконструировавшему систему воспитания отживающего ремесленного строя и не понявшему, чему может научить машина. <...>

Мануализму мы противопоставляем машинизм и науку, ремесленничеству – индустриализм, профессионализму – разносторонние научно-технические обобщения. Не подмастерье ремесленной мастерской, но достойный современник века пара и электричества, чудесного века великих изобретений и переворотов – наша цель.

5. *Трудовая и иллюстративная школы.* Итак, школа ручного труда в том виде, как мы ее рассмотрели, основана на неверном мнении, будто занятие ручным трудом дает основу для образования в век индустриальной культуры. Подобный мануализм уже не раз подвергался критике. Ряд педагогов поэтому отстаивает ручной труд в школе лишь только в качестве метода воспитания и образования; именно ручной труд развивает точную активную наблюдательность, ясность мысли и умение вещественно выражать свои идеи, а с другой стороны, воспитывает волю и общественно-демократические свойства характера.

Исходя из этих мыслей, многие педагоги вводят в современную учебную школу ручной труд как метод на все уроки ее. Будет ли это урок языка, математики, истории или географии, природоведения или литературы, ученики на всех этих уроках строят, рисуют, лепят, вся-

чески вещественно изображают то, что становится предметом их изучения. Условимся называть такую школу, обучающую всех учеников различным знаниям на вещественном делании и посредством вещественного изображения, иллюстративной школой.

Как нам отнестись к иллюстративной школе? Она является высшим развитием школы наглядного обучения, т. е. школы, основанной на собственных чувственных восприятиях ученика. Иллюстративная школа – школа активной наглядности. Соединяя познание предмета с деланием его, она доводит до высшей степени отчетливости и ясности восприятия ученика, побуждает его всматриваться, искать, быть активным в познании. Словом, иллюстративная школа обладает в высшей степени всеми преимуществами наглядного обучения и в этом смысле заслуживает всяких похвал. Но довести до высшей степени совершенства наглядное обучение в современной школе еще не значит дать полное решение проблемы хорошей школы. Современная школа вызывает в нас отрицательное отношение к себе не только недостатками своего метода. В еще большей мере нас не удовлетворяет в ней ее культурное содержание, ее программа. Наконец, и это самое главное, мы глубоко неудовлетворены самым строем ее, причудливо сочетавшим в себе исторические напластования школы-монастыря, школы-казармы и школы бюрократической. Мы весь современный школьный строй находим совершенно не соответствующим ни духу современной культуры, ни потребностям народа, ни психологии ребенка. Итак, речь идет не об усовершенствовании метода обучения современной школы, но о преобразовании всего школьного строя.

Обыкновенно в пользу иллюстративной школы приводят то соображение, что это – легко осуществимая школа. Такое соображение не вполне правильно; всякое совершенствование того, что коренным образом несовершенно, заводит в тупик. Кажется легко осуществимым, не затронув организации и даже программы современной школы, ввести лишь на теперешние уроки ее ручной труд как метод обучения, т. е. усовершенствовать лишь метод ее. <...>

6. *Трудовая и традиционная школы.* Подлинная трудовая школа есть полный и решительный разрыв с традиционной школой, которую обыкновенно называют учебной школой. Выяснив сущность традиционной школы, мы по методу антитезы сможем яснее представить и сущность трудовой школы.

«Школа» – греческое слово, означающее «досуг», и историческая теория школы находится в тесной связи с учением, основанным на рабском хозяйстве Древней Греции, о досуге и труде. Древность, например, в лице Аристотеля, отрицательно относилась к физическому труду и мастерству, считая венцом жизни, достойной свободного благородного человека, досуговую жизнь. Этот досуг, достойный свободнорожденного, мыслился как созерцательная «теоретическая» жизнь, которой греческие мыслители отдавали предпочтение перед жизнью ремесленника и даже перед политической деятельностью и в честь которой такие гении античной мысли, как Платон, Аристотель и Плотин, пели восторженные гимны. Исторические отзвуки этих взглядов отразились в таких терминах, как «семь свободных искусств» (программа средневековой школы), «теоретические науки», «либеральные профессии». <...>

7. Трудовая школа и обычные проекты реформы традиционной школы. Вопрос о реформе традиционной школы уже сравнительно давно был поставлен на очередь. Обычно проекты сводились к следующему: 1) замена грамматики естествознанием и классицизма – знанием нового времени, 2) введение наглядного обучения и большее развитие активности класса, 3) полифуркация старших классов средней школы, 4) развитие специальных учебных заведений, высших и средних.

Социологически эти проекты легко объяснимы. Возникшая капиталистическая индустрия, ясно, уже не нуждалась в ученых секретарях. Ей требовались инженеры, техники, мастера, механики, химики, коммерсанты, ученые-агрономы. С этой целью поднималась речь об открытии высших специальных учебных заведений и профессиональных училищ; последние давали средних, а первые – высших служащих индустрии, низами рабочей массы которой являются чернорабочие. Но высшие специальные училища жаловались на недостаточную предварительную подготовку учащихся. Первым шагом этой предварительной подготовки будущих деятелей индустриального века было создание реальных училищ, обновление гимназической программы и введение естествознания, а следующим, более углубленным, – полифуркация гимназии. В связи с изменением задач и программы школы изменялся и метод школы (наглядность и активность), берущейся за подготовку реальных дельцов. <...>

8. *Трудовая школа и ребенок.* Итак, прогресс человечества мы видим во все возрастающей власти человека над природой, тем самым отождествляя прогресс культуры с прогрессом труда. Труд же, поднявшийся на высшую ступень своего развития, есть труд индустриальный, и наиболее совершенная трудовая школа – школа индустриальная. Цель образования – введение ребенка во владение современной индустриальной культурой.

Но эта цель – окончательная цель, достигаемая лишь в юности. Воспитание есть процесс и как таковой имеет не только окончательную цель, но и исходную точку. Эта исходная точка – естественные врожденные свойства ребенка. Центральный вопрос педагогики трудовой школы состоит в том, как, исходя из врожденных свойств ребенка, ввести его в обладание современной индустриальной культурой.

Естественная жизнь ребенка наполнена игрой, и игра является великой учительницей ребенка. Она не является бесцельным расточением энергии ребенка, в ней развивается и проявляется весь ребенок в самых глубоких своих зачатках. В играх развиваются органы движений и ощущений ребенка, его внимание и воображение, сметливость и догадливость, подражание и творчество, социальные чувства, подчинение законам и т. д. Играть для ребенка – значит накапливать опыт и притом опыт, соединенный с активностью.

Ясно, что при воспитании, следовательно, мы должны исходить из игры ребенка, и самое раннее, т. е. дошкольное, воспитание должно быть не чем иным, как использованием педагогами естественных детских игр. При этом мы обратим внимание на то, что естественные игры раннего детства (3 – 7 лет) стремятся обычно к определенным объективным результатам. Человеческая деятельность, стремящаяся к определенным объективным результатам, называется занятием. Игры раннего детства являются, следовательно, свободным занятием ребенка. Проблема дошкольного воспитания состоит, таким образом, в педагогическом отборе и педагогически целесообразной организации свободных естественных занятий маленького ребенка. <...>

Мы много гимнов уже пели машинной индустрии и в заключение пропоем еще один. Индустрия – великая учительница не только техники и естествознания. Одновременно она и великая учительница социальной жизни. Организующее действие завода и то прекрасное общественное воспитание, которое дает фабрика работающим на ней,

общеизвестны. Но индустрия дает не только социальное воспитание, но и социальное образование, притом очень широкое. Индустрия с ее мировым обменом ведет к знанию всего земного шара, сближению со всем человечеством. Только люди приковали людей к машине, сама же машина с тем, что поступает для нее и выходит из-под нее, выводит людей на весь земной шар во всей сложности и многообразии международной человеческой жизни. Итак, игры среди трудовой обстановки – для дитяти, домашняя трудовая кооперация – для отрока, индустрия – для юноши.

9. *Индустриально-трудовая школа, деревня и государство будущего.* Наша школа – дочь промышленного города. Как же быть с деревней, как приобщится деревня к этой высшей школе могущества человека над природой и единения человека с человечеством?

Деревня также, хотя в несравненно более слабой мере, захватывается индустрией. Завоевание деревни индустрией идет двумя путями: с одной стороны, основываются в деревнях фабрики и заводы, а с другой – земледелие превращается в сельскохозяйственную индустрию, базирующуюся на сельскохозяйственных машинах и научной агрономии. Таким образом, и деревня входит в стадию индустриальной культуры, и постольку, следовательно, возможна индустриально-трудовая школа. Большие промышленные села и районы высокой агрокультуры – очаги ее. В будущем вообще антитеза деревни и города сгладится. <...>

Но полный расцвет индустриально-трудовой школы возможен лишь во вполне индустриальной стране. Государство будущего нам представляется в виде экономического, индустриального государства, в котором общественный строй слагается из производственных ассоциаций и правительство которого – выборное экономическое правление, организующее общественное производство: «вместо управления личностями выступает управление вещами и производством», и, следовательно, «народ нуждается не в правительстве, а в администрации, чтобы ясно установить и самым благоразумным образом комбинировать работы, которые предстоит исполнить обществу в целях физического и нравственного улучшения всех его членов». Ясно, что в этом народном индустриально-трудовом государстве, которое «унаследует не только орудия труда, созданные капитализмом, и науку, нарождающуюся из прогресса техники, но также и те приемы кооперативного

сотрудничества, которые будут со временем установлены на заводах для возможно лучшего использования времени, сил и ловкости людей», индустриально-трудова́я школа найдет себе полное признание и всемерное поощрение.

Мы, педагоги настоящего, – только предтечи педагогов будущего.

Трудовая школа второй ступени

1. *Всеобщее обучение и труд подростков.* Требование всеобщего обучения является давнишним педагогическим требованием, но осуществление этого требования и в настоящее время ограничивается в лучшем случае первой ступенью обучения. Главным препятствием является то обстоятельство, что подросток обычно уже занят каким-либо трудом, уже – работник, и потому в школу второй ступени обычно попадали дети лишь состоятельных классов. <...>

Наша проблема – не избавление юношества от труда, но присоединение к этому труду гигиены и педагогики. Речь должна идти лишь о том, чтобы труд юношества сделать из отупляющего и вредного – развивающим и оздоравливающим, и только вредный для здоровья и духа юноши труд должен быть абсолютно запрещен. Школа, отчужденная от общественного труда подростков и юношей, и тем более простая учебная школа не имеет никаких шансов стать органом всеобщего обучения.

Таким образом, всеобщее обучение подростков возможно лишь в виде органического соединения общественного производительного труда их с гигиеной и педагогикой. Только адепты трудовой школы имеют основание вполне реально говорить о всеобщем обучении детей народа вплоть до года их социальной зрелости.

2. *Единая школа и индустриализм.* Требование единой школы также является одним из основных требований современной педагогики, но осуществление этого требования также ограничивается в настоящее время в лучшем случае лишь первой ступенью обучения. Здесь главным препятствием выставляется, с одной стороны, факт существования высокодифференцированного общества, а с другой – необходимость профессиональной подготовки.

Однотонная учебная школа с одними и теми же занятиями для всего юношества страны является социальным и психологическим абсурдом. Такая школа не считается не только с фактом социальной

дифференциации, но и со все увеличивающимися индивидуальными различиями подростков и юношей. Дело в том, что индивидуальные различия между подростками выражены несравненно резче, нежели между детьми; кроме того, у подростков сравнительно сильно развито и сознание своей индивидуальности. Поэтому однотипная учебная школа вполне несостоятельна. Но столь же социально и психологически несостоятельны попытки специализации обучения на второй ступени. Эти попытки противоречат основным чертам развитого индустриального общества. Машина несет с собой равенство в области труда и культуры, уничтожая необходимость вечного прикрепления одного и того же рабочего к определенной постоянной функции и тем самым устраняя необходимость «твердого» разделения труда и связанную с ним социально-экономическую дифференциацию и иерархию. Машина допускает сравнительно быстрое перемещение рабочего из одного вида труда в другой и тем самым дает ему возможность политехнических обобщений, которые в силу теснейшей связи индустриальной техники с наукой тем самым становятся научными обобщениями. Не профессиональная школа, специализирующая подростка в определенной фиксированной профессии, но политехническая школа, дающая всестороннее научно-индустриальное образование, является современной школой. И такая школа гарантирует своим воспитанникам в качестве конечного результата равное приобщение к миру современной культуры. Только индустриальная политехническая школа может быть действительно единой школой, имеющей полное социальное оправдание.

Но специальная школа противоречит и психологии ранней юности. Юноша стремится быть всесторонним существом и изведать все переходы человеческой жизни, и такое его стремление человечно и правомерно. С психологической точки зрения педагогическая жестокость – суживать активность и кругозор юноши рамками одной профессии и вгонять многогранную молодую душу в тесный шаблон узкой специальности. Специальная школа, точно так же, как и однотипная учебная школа, является нарушением всех законов юношеской психологии. Только единая индустриально-политехническая школа является школой, считающейся с особенностями юношеского развития.

3. *Педагогическая ценность индустриализма.* В старой педагогике был очень популярен спор между сторонниками гуманитарного и естественно-научного образования. В пользу того и другого вида образования было приведено очень много всяких доводов, и ясно, что правильнее всего было бы ставить здесь проблему не выбора, но соединения: в понятие всестороннего образования входит как знание природы, так и знание человеческой жизни. Но как произвести это соединение человека и природы так, чтобы в результате получилась не механическая смесь, но органическая связь? Труд как раз и является взаимоотношением между человеком и природой. Трудовая школа поэтому есть единственная школа, дающая органический синтез гуманитарного и естественнонаучного образования. <...>

4. *Народное и человеческое воспитание.* Еще один спор со старой педагогикой надо признать ликвидированным индустриально-трудовой школой. Это – спор между сторонниками национального и космополитического воспитания. Националистическое воспитание культивировало шовинистический эгоизм и вражду между нациями. Космополитическое воспитание отрывало ребенка от народа. <...>

Поскольку слово «нация» имеет значение «народ», мы могли бы назвать такое воспитание глубоко национальным, в отличие от оторванного от народа космополитического воспитания прежних высших общественных классов с их офранцуживанием, англизированием и т. п. ребенка. Но так как слово «нация» имеет и ряд других значений, то во избежание столь опасных двусмысленностей, дабы не впасть в пороки национализма и шовинизма, мы будем употреблять термин «народное воспитание». Народное демократическое воспитание, получаемое в народной трудовой школе, обладает всеми достоинствами национального воспитания и лишено всех его недостатков.

Но если трудовая школа исходит из окружающего ребенка народного трудового быта, то индустриализм решительно и полно вводит ребенка и подростка в общечеловеческую культуру. Индустриализм международен по самому своему существу, и индустрия в противоположность ремеслу с его цехами и мелкособственническому земледелию с его жаждой земли и тягой к замкнутому хозяйству объединяет экономически и культурно все страны и части земли. Школа индустриально-трудовой культуры неизбежно является школой об-

щечеловеческой культуры, воспитывающей просто всесторонне развитого человека в самой тесной связи со всем человечеством. И именно на индустриально-трудовую школу второй ступени вследствие расширившегося кругозора подростка преимущественно падает задача введения воспитанника в общечеловеческую международную культуру. <...>

5. *Школа и жизнь.* Школу первой ступени мы представляем детской трудовой кооперацией. В ней жизнь детей складывается по образцу культурной трудовой семьи, точнее, вследствие многочисленности детей, по образцу культурной трудовой коммуны. В этой детской трудовой коммуне дети сами, с участием взрослых воспитателей, ведут школьное хозяйство, готовят пищу, следят за зданием, выполняют обычные домашние работы, проводят культурно досуги, читают, пишут, творят эстетические ценности, поют, экскурсируют и играют. Правда, уже здесь старшие дети уходят на работу в мастерские, но эти мастерские отчасти организуются при школе, и, самое главное, в них дети обслуживают преимущественно школу. Правда, уже здесь и в летних работах дети выходят за пределы своей школы, работая в экстенсивном хозяйстве или входя в кооперацию, но эти кооперации и объединения преимущественно междушкольные. <...>

Педагогика не знает абсолютных правил, и каждое педагогическое правило должно указывать тот возраст, к которому оно может быть применено. Правило о слиянии школы с окружающей жизнью, в общем виде являющееся одной из основных педагогических норм, по отношению к возрасту ранней юности приобретает особый смысл. Оно означает здесь постепенную эмансипацию подростка и юноши от уже тесных для них стен школы-семьи, школы-коммуны. Юноша рвется в широкий мир общественной человеческой жизни, и наша задача – не удерживать его в этом направлении, но, наоборот, педагогически помочь ему вступить в этот мир. Порывы юношества к самостоятельной деятельности и самостоятельному общению с широким кругом общей человеческой жизни должны быть признаны нами в качестве нашей педагогической базы.

6. *Организационные проблемы.* Итак, центр индустриально-трудовой школы – общественный труд подростка. Мы должны избрать наиболее здоровые и наиболее развивающие тело и дух подростка условия труда, согласно указаниям гигиены и психологии

юношеского возраста. Мы должны при этом наиболее выделить те удовлетворяющие этим условиям виды труда подростков, которые по указаниям местной индустриальной статистики наиболее приемлемы в данных местных условиях и которые, по указаниям техники и социальной экономики, наиболее совершенны и прогрессивны. После того как мы установим все это, нам остается организовать в этих видах труда работу подростков и юношей. <...>

Но дело не только в том, чтобы педагогично организовать производительный труд юношества в общественных предприятиях; мы должны связать с ним физическое и интеллектуальное развитие юношества, а также организовать и досуг юношества, который сообразно тенденциям юношеского возраста будет посвящен преимущественно спорту, литературе и искусству. Иными словами, кроме мастерской, нам нужно еще другое учреждение, находящееся в органической связи с мастерской. Это учреждение, времяпрепровождение в котором будет главным образом занято спортом, чтением, писанием, эстетическим творчеством, эстетическими развлечениями и так далее, мы назвали бы клубом для подростков и юношей, если бы со словом «клубные занятия» не ассоциировалось бы в настоящее время представление о чем-то случайном и эпизодическом. Мы могли бы скорее назвать это учреждение «домом юношества», если бы слово «дом» не внушало представления чего-то замкнутого и самодовлеющего.

7. Перспективы будущего и подходы к ним. Итак, трудовая школа второй ступени в ее идеальном виде есть органическое соединение работы в мастерской с занятиями и досугами в доме юношества. Легче всего организационно представить дом юношества. Времяпрепровождение юношества в нем распадается на две части: научные работы, в связи с осмысливанием производительного труда, и спортивно-эстетические занятия. Последние приведут к организации спортивных кружков и художественных студий, причем наша задача – организовать также рациональное передвижение данного подростка из одной такой организации в другую. Так, предположим, у нас имеются музыкально-вокальная, театральная, скульптурно-живописная и литературная студии. Тогда наша задача – так организовать занятия подростка в этих студиях, чтобы каждый пробыл в каждой студии, например, минимум полгода. В таком случае половина всего времени

школы второй ступени, предназначенного для эстетики, отдается пропедевтической работе в различных видах искусства, остальная половина идет на углубленную работу подростка в избранном им виде искусства. То же относится и к спортивным занятиям.

Принципиально так же организуется и работа подростка в мастерских. Наш подросток меняет виды труда, переходя, например, за год два раза в различные мастерские и проводя, таким образом, приблизительно половину общего школьного рабочего времени. В конечном счете он, с одной стороны, знакомится с различными видами производства, а с другой стороны, имеет возможность специализироваться в какой-либо одной профессии. Например, с одной стороны, он последовательно переходит от текстильной индустрии к металлургической и химической, и отсюда к инженерно-строительному делу и (летом) сельскохозяйственной индустрии, а с другой стороны, он специализируется в работах по дереву. <...>

Самое трудное – это наладить органическую связь между производительным трудом в мастерской и научными работами в доме юношества. В идеале научные работы должны вестись на самом заводе, который в идеальных условиях, как аккумулятор изобретений человеческого гения, должен стать научной школой юношества. Но сейчас по необходимости производительный труд будет во времени отделен от научной работы подростка.

Самой лучшей переходной мерой явилась бы система сотрудничества. Она могла бы быть, например, проведена так: предварительные школьные занятия (например, месячный пропедевтический курс в школе) готовят юношу к осмысленному труду в мастерской, после этого юноша работает (например, три месяца) в мастерской, приходя в дом юношества лишь для инструкций, справок и спортивно-эстетических занятий; наконец, заключительные школьные занятия дают ряд научных выводов, организуемых в определенную систему. <...>

Что же касается организации самих научных занятий, то и ее следует представить себе в виде организации определенных научных студий. Таких студий могло бы быть 5: физико-математическая, биологическая, социально-историческая, литературно-философская и философско-географическая. Расцвет биологической студии, конечно,

придется на лето. Что же касается остальных студий, то принцип остается прежний: подросток половину всего школьного времени, предназначенного для научных занятий, проводит в переходах из одной научной студии в другую, а остальную половину школьного времени, предназначенного для научных занятий, отдает своим специальным занятиям в избранной им научной области. <...>

Так, пока в общих чертах, мы представляем себе перспективы будущего трудовой школы второй ступени и подходы к нему. Индустриальный характер этой школы осуществим и в сельской местности как потому, что школы второй ступени открываются обычно всего в первую очередь именно в индустриальных селах, так и потому, что вообще эти школы должны быть в деревнях проводниками, а иногда и пионерами индустрии. <...>

Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 т. Т. 1. С. 86 – 164

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Законспектируйте работу П. П. Блонского.
2. Сделайте цитатные выписки на тему: «Что такое “трудовая школа”?».
3. Чем отличается понимание сущности трудовой школы у П. П. Блонского от ее понимания у Г. Кершенштейнера?
4. Составьте сравнительную таблицу понимания сущности трудовой школы у П. П. Блонского и Г. Кершенштейнера.
5. Что общего вы можете выделить в работе С. Т. Шацкого «На пути к трудовой школе» и работе П. П. Блонского?
6. Попробуйте на основе изученного разработать модель современной трудовой школы.
7. Какие идеи, высказанные П. П. Блонским, вы считаете инновационными для начала XX века и возможными для реализации в современной школе?

ЗЕНЬКОВСКИЙ ВАСИЛИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ (1881 – 1962)



Зеньковский Василий Васильевич (1881 – 1962) – педагог, психолог, историк философии, общественный деятель, богослов, организатор русских школ в условиях эмиграции, основатель религиозно-педагогического течения.

Основные работы: «Принцип индивидуальности в педагогике и психологии» (1911), «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918), «Психология детства» (1924), «Курс общей психологии» (1925), «Церковь и школа» (1927), «Беседы с юношеством о вопросах пола» (1929), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (1934), «Нужно ли педагогу иметь мировоззрение?» (1959), «Русская педагогика в XX в.» (1960) и др.

Л. А. Романова

ХРИСТИАНСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В.В. ЗЕНЬКОВСКОГО: ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ В XX ВЕКЕ

История становления и развития отечественной педагогики со всей очевидностью свидетельствует о том, что одним из источников формирования и утверждения гуманистической парадигмы в педагогике можно считать традиции и подходы педагогической антропологии.

Сам термин «педагогическая антропология» возник в 60-е гг. XIX в. в России. Его впервые употребил Н. И. Пирогов в своей знаменитой статье «Вопросы жизни» (1856), а уточнил и наполнил конкретным содержанием К. Д. Ушинский в специальном многотомном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868 – 1869).

К. Д. Ушинский считал необходимым представить педагогическую антропологию как продукт интеграции всех человековедческих наук в приложении к делу воспитания и обучения. Знания о человеке, по мнению К. Д. Ушинского, должны выступать своеобразной теори-

ей педагогической деятельности, а вытекающий из нее образ человека должен стать ориентиром-опорой в определении целей, содержания и средств педагогической деятельности.

Педагогической антропологии, по замыслу ее создателя К. Д. Ушинского, суждено было вывести на новый уровень российскую педагогику, дать ей человековедческий фундамент и сделать тем самым подлинной наукой о воспитании.

Однако после смерти К. Д. Ушинского термин «педагогическая антропология» не получил распространения, хотя идея о необходимости строить воспитание на всестороннем изучении человека нашла продолжение в деятельности целого ряда отечественных педагогов, считавших, что цели и средства воспитания обусловлены представлениями о природе и сущности человека, что в основу педагогической деятельности должно быть положено целостное изучение человека.

Одной из самых сложных проблем, которые решались отечественными педагогами, мыслящими в духе антропологизма, была проблема соотношения науки и религии, светского и религиозного образования. Антропологические корни религии, ее антропологический опыт духовного общения, воспитание терпимости, человеколюбия, чувств покаяния, очищения души необычайно ценны. Они далеко не в полной мере восполняются светскими формами культуры и образования. Русские философы и педагоги рубежа веков сумели преодолеть упрощающие крайности – и ортодоксальность Православия, воплощающуюся в его церковности и в твердом хранении Православной Церковью истин Откровения, и примитивный атеизм, отрицающий роль религии.

В контексте сказанного несомненный интерес представляет религиозная антропология В. В. Зеньковского как направление внутри отечественной педагогической антропологии, являющее собой пример обоснования целей и средств воспитания целостной личности.

Наследие отца Василия Зеньковского занимает значимое место и в современной светской истории педагогики, и в сфере православной педагогической мысли. На труды отца Василия ссылаются игумен Георгий (Шестун), С. Ю. Дивногорцева, Т. В. Складорова – авторы современной учебной и теоретико-педагогической литературы для духовных учебных заведений РПЦ. Понятно, что труды В. В. Зеньковского в богословском плане представляют собой лишь частное бого-

словское мнение. Они не утверждены авторитетом Православной Церкви в целом, поэтому они не могут ни в какой мере сравниться с духоносным наследием признанных столпов отечественной православно-педагогической традиции: свт. Тихона Задонского, свт. Феофана Затворника, свт. Игнатия Брянчанинова... Однако ценность трудов отца Василия состоит в преимущественном обращении именно к теоретико-педагогическим и психологическим проблемам, в создании целостной педагогической концепции, в опоре на богатый педагогический опыт. Наконец, значимость для современной педагогики трудов о. Василия Зеньковского обусловлена их исторической близостью к нашему времени, единством или подобием педагогических проблем, опорой на достижения педагогики XX в.

Значимость системы духовно-нравственного воспитания, изложенной В. В. Зеньковским в ряде педагогических трудов и включающей в себя богословско-методологические основания, принципы, цели и задачи, содержание, методы и формы осуществления воспитательной деятельности, не подвергается никакому сомнению. Она осмысливается и как историко-педагогический феномен, и как базовая основа функционирования школьных воспитательных систем, ориентированных на православные мировоззренческие ценности. Педагогическая концепция В. В. Зеньковского, опирающаяся на христианскую антропологию, отличается внутренним единством, синтезом православной педагогической мысли прошлых веков и педагогических и психологических достижений XX века, мировоззренческой определенностью. Отличительное качество педагогической системы В. В. Зеньковского – это возрождение ведущей идеи русской педагогики: тесной взаимосвязи школы и Церкви.

Однако, подчеркивая традиционализм педагогической системы о. Василия, нельзя не видеть и ее новаторства, проявляющегося, в частности, в самом творческом, духовном, педагогическом пути мыслителя. Педагогические взгляды В. В. Зеньковского не оставались неизменными на протяжении его многолетнего научного труда и практической воспитательной деятельности. Анализ научных работ В. В. Зеньковского от более ранних к итоговым, резюмирующим его педагогический путь, показывает сложность динамического взаимодействия его формирующейся концепции и опыта духовного воспитания, выработанного к этому времени в мировой и отечественной

педагогической теории. От отдельных волнующих педагогическую общественность идей ученых приходит к целостности, от поиска родственных взглядов – к разработке собственных, глубоко обоснованных и выстроенных теоретико-педагогических основоположений. Вершиной педагогического творчества В. В. Зеньковского становится система духовного воспитания личности, теоретико-методологической основой которой послужила христианская антропология.

Христианская антропология, которую ученый положил в основу своих педагогических воззрений, была в его время и, вероятно, остается по сей день высочайшим достижением на пути обретения системного, целостного знания о человеке. В то время как постпросвещенческий рационализм раздробил антропологическое познание на десятки и сотни различных автономных наук, и науки эти постепенно переставали находить точки соприкосновения с верой, искусством, философией, необходимы были титанические усилия величайших умов, чтобы преодолеть эту ничем не связанную бесконечность и собрать воедино исторические достижения человеческого духа. Исполнению этой миссии посвятили свою жизнь наши выдающиеся соотечественники – Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Б. П. Вышеславцев, С. И. Гессен, С. Л. Франк, А. Ф. Лосев, Н. О. Лосский, В. С. Соловьев и другие, пытавшиеся приблизиться к тайне человека и создавшие на рубеже XIX – XX вв. христианскую антропологию как целостное знание, иерархическое построение которого – вера – философия – система наук о человеке – включало педагогику в структуру общечеловеческой деятельности, направленной на достижение соборности как Царства Божия на земле. В свете этого педагогика многими из них воспринималась как миссионерская деятельность, как пастырство, воплощавшее достижения человеческого гения в жизнь, преображавшее ее и приобщавшее подрастающее поколение к сокровищнице национальной и мировой духовной культуры, системе общечеловеческих ценностей, носительницей которых выступала Церковь. Воспитание мыслилось ими как индивидуально-личностный путь каждого человека к духовному преображению, начинающийся здесь и сейчас. Эсхатологизм русской философской мысли придавал проблемам духовного пастырства и личной ответственности каждого за судьбу своей бессмертной души особую остроту и драматичность. Боязнь опоздать, сделать меньше, чем было возможно, во многом объясняет и близкий

к поэтическому пафосу методологических трудов русских религиозных мыслителей, и их инструментальную (в частности, педагогическую) направленность.

Одним из выдающихся творцов педагогической теории, основанной на христианской антропологии, и стал Василий Васильевич Зеньковский (1881 – 1962). Хотя его творчество (1922 – 1962) связано с так называемым российским зарубежьем, не вызывает сомнения, что и за рубежом, в условиях вынужденной эмиграции, В. В. Зеньковский и его выдающиеся современники и сподвижники – Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Б. П. Вышеславцев, С. И. Гессен, Н. М. Зернов, И. А. Лаговский, С. Л. Франк, С. Четвериков и другие – выступали как представители русской культуры. Не случайно при всем своём критическом отношении к проводимой в СССР культурной политике представители «первой волны» русской эмиграции не только подчеркивали свое стремление сохранить живую преемственность отечественной культуры, свое духовное родство с ней, но и высказывали поразительную уверенность в том, что духовный путь России и ее культура, включавшая, безусловно, и опыт православной традиции, не будут преданы забвению, несмотря ни на какие исторические катаклизмы.

Начало творчества В. В. Зеньковского совпало с периодом культурного ренессанса, который переживала Россия в начале XX века и который сопровождался пробуждением интереса к православным истокам русской культуры, что, безусловно, не могло не сказаться на мировоззренческих позициях молодого философа и педагога. Именно в дореволюционные годы закладываются основы подходов В. В. Зеньковского к ведущим мировоззренческим проблемам, сказавшиеся впоследствии и на истолковании им происхождения и национального своеобразия русской мысли, и на трактовке роли религии в формировании философской культуры России, и на освещении проблем воспитания с позиции православного вероучения. Именно в те годы формируется база миропонимания, которое определит смысл и цель жизни мыслителя и подчинит себе все его творчество, заставит незадолго до смерти так резюмировать свой творческий путь: «Учение Отцов Церкви... привело меня к пересмотру всех философских построений в свете христианской антропологии, и я могу дать лишь одно наименование моим взглядам: “опыт христианской философии”» (Зеньковский В. В. Очерк моей философской системы // Вестник РСХД. Париж – Нью-Йорк, 1962. № 66 – 67. С. 37).

Вместе с тем нельзя не отметить глубокого проникновения ученого в современную ему педагогическую теорию (в том числе блестящего знания нехристианских педагогических учений XX в.). Очевидно обращение В. В. Зеньковского к традиции антропологического основания педагогики, заложенной в середине XIX в. Н. И. Пироговым и К. Д. Ушинским и разрабатывавшейся вплоть до революции 1917 г. блестящей плеядой ученых и практиков: Ю. И. Айхенвальдом, В. А. Вагнером, Н. Д. Виноградовым, М. И. Демковым, П. Ф. Каптеревым, П. Ф. Лесгафтом и др. И хотя христианская антропология, к которой обращается В. В. Зеньковский, мыслилась теоцентрически (она трактовала человека как определяемого Богом и постигала его, исходя из Бога), ученый неоднократно подчеркивал, что смысл, цели и условия развития и воспитания личности как важнейшей задачи педагогики могут быть поняты лишь в системе «целостного мировоззрения». В этой связи он писал: «Педагогика должна быть укоренена в целостном мировоззрении, должна освящать основные свои проблемы теми принципами, которые ей дает антропология, философия и религия».

Разрабатывая свою педагогическую концепцию духовного воспитания личности, выводимую из основ христианской антропологии, В. В. Зеньковский руководствовался идеей целостного и органического единства «подлинных и серьезных достижении современной педагогической мысли с тем глубоким пониманием человека, которое развивает христианство». Этот «мотив целостности» требовал цельности и единства процесса воспитания личности, что оказывалось возможным лишь в рамках какой-то определенной идеи, которая обусловила бы соподчиненность всех звеньев воспитательного процесса. Такой основополагающей идеей для В. В. Зеньковского становится, безусловно, теократическая идея.

В. В. Зеньковский не только разделял взгляды своих выдающихся предшественников, но и подчеркивал преемственность исповедуемых им педагогических воззрений с творчеством К. Д. Ушинского и С. А. Рачинского. Однако в условиях ярко выраженной мировоззренческой борьбы В. В. Зеньковский вынужден был значительно более настоятельно проводить линию оцерковления жизни в целом, построения педагогической системы на православных основах, причем не стихийно, как это было возможно в России XIX века, а сознательно, даже с известным «воинствующим» акцентом. Через все труды про-

ходит глубокое убеждение ученого, что воспитание должно быть опосредовано православной культурой, ориентированной на такие абсолютные истины, как Бог, который есть Путь, Истина, Добро. Таким образом, теократическая идея становится у В. В. Зеньковского основополагающей, обуславливающей не только христоцентрическую ориентацию всего воспитательного процесса, но и логику выдвижения и реализации целей воспитания, содержательную и технологическую стороны учебно-воспитательного процесса в целом.

Методологическая установка, утверждающая примат веры над знанием, обусловила очень важный аспект, без учета которого невозможно анализировать педагогическую концепцию В. В. Зеньковского. Возможность глубинного проникновения в ее суть и дух, принятия и следования основным идеям и принципам концепции может быть основана только на вере. Ведущие идеи христианской антропологии вытекают из основ православия и не требуют рациональной доказательности. В связи с этим в педагогическом творчестве В. В. Зеньковского очевиден приоритет чувственных, интуитивно-эстетических средств познания над логико-дискурсивными.

Основные идеи христианской антропологии – тварности мира и примата личности над бытием, личности как образа и подобия Божия, Церкви как соборного единства в Боге свободных духовных личностей – определяют такую значимую для педагогики методологическую установку, как свобода воли человека, который сам несет ответственность перед Богом и, соответственно, вправе пройти свой путь духовного воспитания.

Идея тварности мира как ведущая идея христианской антропологии вывела В. В. Зеньковского на проблему бытия и обусловила признание центрального и верховного значения личности, ее примата над бытием. Соответственно истинным объектом воспитания становился внутренний строй души, а не внешнее поведение человека, что и обусловило приоритетность духовного воспитания над эмпирическим (психофизическим).

Мысль о неподсудности личности никому, кроме себя и Бога, лишая педагога однозначных нормативных клише, должна была придать процессу духовного воспитания персоналистичность и позволить, учитывая все препятствия в борьбе за человеческую душу, сохранить веру в нее и надежду на ее спасение.

Другая основополагающая идея христианской антропологии, вытекающая из идеи тварности мира, – идея личности как образа и подобия Божия, как носительницы духовного начала, обусловила аксиологический подход к личности как самоценности высшего порядка, обозначив тем самым меру ответственности педагога и одновременно широту его возможностей и значимость его миссии. Подходы В. В. Зеньковского к личности с позиций христианского вероучения обусловили как личностную ориентацию воспитательного процесса, так и общечеловеческий и гуманистический характер педагогической деятельности в целом.

Идея натуральной и благодатной соборности и идея Церкви как соборного единства в Боге свободных духовных личностей обусловили подходы В. В. Зеньковского к проблемам взаимоотношения личности и социума, нации, культуры. Идея и теория соборности не реализована современной теорией воспитания. Параллельная, но не совпадающая с ней теория коллективизма, доминировавшая в отечественной педагогике на протяжении почти целого века, зиждется на иных основаниях, и историко-педагогическое осмысление этих двух ведущих линий развития теории воспитания в полной мере не осуществлено. Моделирование диалога между этими теориями – вероятно, дело будущего.

Можно с уверенностью утверждать, что в педагогической науке исследуемого периода, прошедшей через испытания позитивизмом, осмысление идеи личности как образа и подобия Божия оказалось наивысшим достижением, по сравнению с которым прочие представления о личности знаменовали собой откат назад.

В XX веке в мире активно формировалась новая педагогическая парадигма, утверждающая приоритет общечеловеческих, гуманистических, идеалов. И хотя большинство теоретико-педагогических построений носило преимущественно или исключительно секулярный характер (труды Дж. Дьюи, М. Монтессори, К. Роджерса, С. Френе и др.), идея самоценности личности трактовалась и с позиций ее духовности и суверенности, что, безусловно, выдвигало в качестве одной из центральных проблем духовного воспитания.

Поворот педагогического мышления к уникальности бытия и сознания каждой человеческой личности стал возможен во многом благодаря становлению и развитию ряда философских течений, отра-

живших в себе кризис европейской рационалистической культуры. Уникальность индивидуального существования, увиденная и осмысленная философами и художниками-экзистенциалистами; сближение представления об истине и познающем субъекте, вера в самоценность человеческого опыта, освященного жизнью духа в феноменологии, несомненно, повлияли на постановку и решение проблем воспитания деятелями русской православной педагогики. Однако необходимо учитывать, что их представление о духовности основывалось на принципиально иных, религиозных началах.

Понятие духовности, безусловно, концептуально предопределено. Но вместе с тем в современной психолого-педагогической литературе очевидно прослеживается тенденция к сближению в понимании и толковании данного понятия с подходами русских религиозных мыслителей конца XIX – начала XX в.

В контексте вышесказанного несомненный интерес представляет концепция духовного воспитания личности, выведенная В. В. Зеньковским из основ христианской антропологии и не только продолжившая прогрессивные традиции отечественной школы и педагогики в условиях эмиграции и в этой связи представляющая большой практический интерес для решения современных проблем сохранения национальной культуры и русской школы в изменившихся социокультурных условиях ближнего зарубежья, но и давшая возможность установить более верный тон и стиль взаимоотношений между конфессиональной и светской педагогикой, объединить их сильные стороны для решения методологических и аксиологических проблем общей теории воспитания и, в частности, проблемы выбора целей и средств духовного воспитания личности, что особенно важно для общеобразовательных школ, ориентированных на православные традиции.

Термин «педагогическая концепция» означает построенную на определенной теоретико-методологической основе и обобщении педагогического опыта воспитания и обучения систему идей, выводов о закономерностях и сущности педагогического процесса, принципах его организации и методах осуществления.

С позиций христианской антропологии, педагогически интерпретированной В. В. Зеньковским по отношению к его времени и социальным проблемам, духовное воспитание выступало как приоритетное направление в воспитании личности. Принципы, цели и сред-

ства, особенности отношений учителя и ученика в системе духовного воспитания были предопределены представлениями о личности, сформированными на основе ведущих идей христианской антропологии. Структура личности, по В. В. Зеньковскому, включает в себя духовную и психофизическую (подчиненную ей) составляющие, причем духовная, определяющая абсолютную единичность личности и выступающая залогом ее целостности, неоднородна: в ней присутствует изначальная греховность, связанная с отходом от Бога, но в наиболее глубинных сферах неизменно пребывает образ Божий.

Представление о целостности и иерархичности личности выступает у В. В. Зеньковского концептуальным ядром, которое зиждется на теократической идее и обуславливает принципы, цели и средства духовного воспитания. Теократическая идея позволяет обращаться в процессе воспитания к глубинной метафизической сфере личности, силы которой не находятся в распоряжении ни ее самой, ни окружающих, в том числе и педагогов. Теократическая идея в приложении к реальной судьбе каждого ребенка проявляет себя в закономерности, которая в христианстве именуется «крестом». Крест – логика духовного пути каждого человека – в очень незначительной степени зависит от внешних коллизий, однако, поскольку он в основном определяет содержание жизни, принципы и цели духовного воспитания напрямую связаны с ним. Оттого что крест определяется Богом, педагогическое руководство личностью не способно повлиять на его суть, но может способствовать его внутреннему усмотрению, поиску путей его воплощения. Ввиду того, что путь осмысления и исполнения креста неповторим, одним из основополагающих в концепции В. В. Зеньковского становится принцип личностной ориентации воспитательного процесса. Он означает направленность воспитания на личность, которая изначально мыслится как социальная (прообраз такого сущностного единства – Троица в Боге, а в человеческой жизни, т. е. в эмпирическом выражении, это явление соборности). В конечном счете принцип личностной ориентации воспитательного процесса означает направленность воспитания личности на вхождение ее в состояние благодатной соборности или вхождения в Церковь через натуральную соборность как внутреннюю проницаемость личности для социальных влияний.

Принцип личностной ориентации воспитательного процесса, выступая в роли критерия отбора целей и средств духовного воспита-

ния, обуславливал такие задачи, как раскрытие творческих способностей ребенка, помощь в его личностном самоопределении, самообразовании и духовном росте. Реализация этих задач оказывалась возможной лишь при условии адекватного им осмысления различных средств воспитания (игра, искусство). Действие принципа личностной ориентации воспитательного процесса влекло за собой воплощение в художественном творчестве божественного дара свободы, делающего человека подобным Богу и одновременно обуславливающего его самоопределение (следование путем добра и зла).

В средствах эстетического воспитания (лепка, рисование, танцы, сказки, художественная литература) акцентировалась полярность духовно возвышающего, приближающего к Богу воздействия прекрасного и опасность бездуховного гедонистического или сугубо созерцательно-интеллектуального эстетства. Божественный дар, проявляющийся в способности ребенка видеть каплю прекрасного в море безобразного, служил в концепции В. В. Зеньковского основой духовного возвышения личности в самых тяжелых условиях, тогда как эстетический гедонизм признавался способным привести к духовному опустошению.

Отбор средств духовного воспитания не мог сводиться только к отбору художественного материала (конкретных произведений, тем, жанровых элементов детского художественного творчества), но с необходимостью включал в себя способы и смыслы педагогического преподнесения этого материала, который, по В. В. Зеньковскому, нуждался в духовно-религиозном освящении и просветлении. Согласно взглядам В. В. Зеньковского, чисто эстетические средства «слепы» и легко засоряются даже аморальными движениями души, часто ведут к секуляризации, ибо предстают суррогатом религиозной жизни. Поэтому принцип личностной ориентации воспитательного процесса, предоставляющий ребенку свободу эстетического творчества, диалектически взаимодействовал с принципом приоритетности духовного воспитания над эмпирическим, который не позволял счесть эстетические средства воспитания самодостаточными, а требовал их религиозной ориентации.

Представление об иерархической структуре личности обусловило в концепции В. В. Зеньковского принципиальный отказ от широко распространенной задачи ее «гармонического» развития и строгое определение педагогических приоритетов.

Принцип опосредствующего значения эмпирического воспитания обусловлен неразрывной связанностью эмпирической и духовной сфер личности. Этот принцип определяет внимание В. В. Зеньковского к физическому, половому, религиозно-нравственному, социальному, эстетическому, интеллектуальному воспитанию, к проблеме дисциплины. Все направления эмпирического воспитания способствуют тому, чтобы человек как можно успешнее реализовал себя в земной жизни, выполнил свой крест и приблизился тем самым к жизни вечной.

Принцип приоритетности воспитания над образованием обусловливается иерархичностью психофизического начала личности, в котором различаются сферы, более или менее связанные с ее духовным началом. По убеждению ученого, основные силы души заложены в эмоциональной сфере, интеллектуальная же является вторичной. Поскольку образовательную функцию школы В. В. Зеньковский связывал с интеллектуальным воспитанием, то решающим моментом для определения приоритета в дихотомии «образование – воспитание» стало представление об опосредованности и недостаточной действенности средств интеллекта в отношении глубины души. Поэтому воспитание как формирование эмоционально окрашенного отношения, ценностных ориентиров первично. Вторичность образования как овладения системой знаний и пути формирования научного, вернее, наукообразного мировоззрения базируется и на детально раскрытой русскими религиозными мыслителями односторонности и ущербности рационального способа постижения мира. В этом смысле критика В. В. Зеньковским модели просвещенческой школы также подтверждает принцип приоритета воспитания над образованием.

Принципы приоритетности духовного воспитания над эмпирическим и опосредствующего значения эмпирического воспитания базируются на основополагающем представлении о первичности духовной сферы в структуре личности. Поскольку эмпирическое начало связывалось В. В. Зеньковским с реальной земной жизнью, а духовное – с абсолютным бытием, т. е. вечной жизнью, то приоритет духовного воспитания над эмпирическим означал, что основная задача воспитания – подготовка к жизни в вечности.

Принцип приоритетности духовного воспитания над эмпирическим обуславливал недостаточность средств, напрямую не связанных с опытом духовного возвышения, выработанным литургической жиз-

нию Церкви. Богослужение, исповедь, молитва, богословская литература становятся, согласно педагогическим взглядам В. В. Зеньковского, ведущими средствами реализации таких задач, как религиозное самоуглубление и самоочищение, личностное общение с Богом, покаяние, поиск собственного пути, ведущего к истине.

Представления о целостности и иерархичности личности, обусловленные теократической идеей как основополагающей идеей концепции, актуализируют задачу духовного «собрания» разрозненных воспитательно-образовательных воздействий, их следов и реакций на них личности ребенка. Достижение этой духовной целостности возможно лишь посредством вживания религиозного сознания в церковные догматы, определяющие структуру и иерархию личностных ценностей.

Принцип приоритетности воспитания над образованием обращает знания в средство развития творческих сил ребенка, помощи в осознании своей духовной миссии. В сложном взаимодействии педагогических целей и средств этот принцип детерминирует отнесение всего инструментария интеллектуального воспитания, которое В. В. Зеньковский считал основным и традиционным для школы, к средствам, обслуживающим такие задачи, как пробуждение духовного консонанса между разными людьми (основа для движения к Соборности), охрана творческого ядра личности и развитие творческих сил.

Ведущее значение в построении системы взаимодействия целей и средств приобрел принцип опосредствующего значения эмпирического воспитания, поскольку эмпирическая сфера выступает в концепции В. В. Зеньковского как сфера «выявления», «объективации», а для ребенка – еще и «пробуждения» духовного начала личности. Важной задачей оказывается достижение физического совершенства человека, ибо тело есть «храм живущего в нас Святого Духа».

Вместе с тем принцип опосредствующего значения эмпирического воспитания акцентировал то априорное обстоятельство, что духовная жизнь личности первична, не производна от эмпирических процессов в душе и теле. Поэтому задачи духовного воспитания для каждого человека не зависят от реальных условий жизни: «крест», данный человеку от рождения, можно только осознать, принять, но нельзя изменить. Сам поиск «креста», согласно концептуальным установкам В. В. Зеньковского, нуждается в специфических средствах: в

ослаблении власти внешних впечатлений, уединении, молчании, даже в переломах психических навыков. Духовная жизнь нуждается для своего развития в эмпирическом материале, а духовное воспитание – в системе средств, предоставляемых эмпирическим воспитанием. Таким образом, принцип опосредствующего значения эмпирического воспитания включает в систему средств духовного воспитания, служащих задачам нахождения своего креста, своего предназначения в жизни, средства физического, полового, эстетического, социального, религиозного, морального, интеллектуального воспитания.

Специфика интерпретации В. В. Зеньковским этих средств состоит в том, что все они оказываются подчиненными теократической идее.

Принцип соответствия целей и средств воспитания этапам духовного становления личности обусловил построение в рамках концепции В. В. Зеньковского динамичной системы меняющихся в зависимости от возраста актуальных целей, которые определяют временные педагогические ориентиры (задачи), и адекватных им средств.

Таким образом, проблема отбора целей и средств духовного воспитания личности в концепции В. В. Зеньковского решается следующим образом. Идеальная высшая цель педагогического воздействия – раскрытие в ребенке образа и подобия Божия – конкретизируется через актуальные для каждого возрастного периода цели и соответствующий им ряд задач, которые можно признать отдельными аспектами общезначимой цели, так как каждая из них рождена благодаря Божественной сущности метафизического ядра личности.

Задачи духовного воспитания – самоопределение и нахождение своего «креста», готовность к реализации дара свободы, раскрытие творческих способностей, личностное обращение к Богу, преодоление внутренней раздробленности личности, обретение Соборности как личностного качества, достижение физического совершенства – детерминированы основными принципами духовного воспитания и отобраны в результате системного действия этих принципов для реализации с помощью адекватных им средств.

С позиций христианской антропологии все в человеке осознается через восхождение в развитии тела, интеллекта, социальности, религиозной, моральной, эстетической сфер личности к ее духовному началу. В этой связи ведущие направления воспитания (физическое,

половое, религиозное, моральное, эстетическое, социальное, интеллектуальное) предоставляют средства воспитания духовной сферы личности через воздействие на эмпирическую сферу как сферу объективации духовного начала. В рамках каждого из вышеназванных направлений выделяются присущие им средства воспитания: в рамках эстетического воспитания можно выделить как наиболее значимые, с точки зрения В. В. Зеньковского, лепку, рисование, танцы, сказки, литературу и другие; в рамках религиозно-нравственного воспитания – богослужения, молитву, исповедь, богословскую литературу и т. д.

Характерная особенность педагогической концепции В. В. Зеньковского – ее религиозная ориентация, обуславливающая не только христоцентричность воспитательного процесса и предопределяющая его логику, но и предусматривающая построение ведущих направлений воспитания с позиций христианского вероучения.

Одно из важных теоретико-педагогических достижений В. В. Зеньковского – разработка проблемы ступеней и форм духовной жизни ребенка и соответственно целей и средств духовного воспитания в разные возрастные периоды. Существенную новизну в педагогическую теорию вносит не сам факт создания ученым собственной возрастной периодизации, а детальный анализ взаимодействия эмпирической (психофизической) сферы и духовного ядра личности. Поскольку результаты этого анализа выявляют существенные различия между содержанием, способами, основными характеристиками духовной жизни в разные возрастные периоды, одним из принципов концепции духовного воспитания личности, созданной В. В. Зеньковским, становится принцип соответствия целей и средств воспитания этапам духовного становления личности. Этот принцип предполагает, что каждому возрастному этапу соответствует своя актуальная цель, отражающая суть этого возраста, обусловленную его духовной характеристикой. Задача учителя – опираясь на интуицию и наблюдения, понять актуальную для данного этапа цель воспитания, отрефлексировать ее и выбрать адекватные поставленной цели средства ее реализации. При этом как цель, так и средства ее реализации должны быть концептуально обусловлены, т. е. постановка задач и выбор средств их достижения должны быть ограничены основополагающими принципами, положенными в основание концепции и обоснованными непосредственно вытекающим из основ христианской антропологии

представлением о личности как носительнице духовного начала, как образе и подобии Божиим.

Цель духовного воспитания, выводимая из этого представления, – «помощь детям в раскрытии в них образа Божия, вошедшего в природу и освятившего ее» (Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Париж : УМСА Пресс, 1934 ; *Его же*. Церковь и школа // Хрестоматия. Педагогика Российского зарубежья. М. : Ин-т практ. психол., 1996 ; *Его же*. Наша эпоха. Париж : Религиоз.-пед. каб. при правосл. Богослов. ун-те, 1952). С точки зрения целеполагания данный принцип означает, что приближение к основной цели осуществляется через реализацию ряда целей, различных для каждого возрастного периода, через адекватные им средства.

Принципиальной особенностью отношений учителя и ученика в педагогической концепции В. В. Зеньковского предстает верховная роль веры педагога в Бога и как следствие в божественную сущность глубинной метафизической сферы личности каждого ребенка. Вера выступает не только предпосылкой, фоном, способствующим совершенствованию воспитательного процесса, но непосредственной, основной его движущей силой. Сила и глубина веры дает человеку возможность именем Бога творить чудеса: одна только вера учителя-проповедника способна привести учеников к спасению. «Выпрямление нравственного существа... идет лишь там, где есть вера в достижимость его», – писал В. В. Зеньковский еще задолго до создания им концепции духовного воспитания личности, выведенной из основ христианской антропологии.

Вера учителя в божественную заданность каждой личности и вера ученика в учителя как человека, несущего ему Слово Божье и обладающего большим духовным опытом восхождения к Богу через освобождение своей личности от власти первородного греха, – основа педагогических отношений в концепции В. В. Зеньковского. Вера учителя первична, она может зажечь веру ученика. На вере основана любовь к ученику, без которой невозможно соединение добра со свободой. Любовь в православной педагогике влечет за собой ответственность за ребенка, которая не позволяет отказаться от педагогического воздействия, необходимости не предоставлять ребенка ложно понимаемой «свободе», а вести его к добру. Без веры в проливаемую Богом благодать, в постоянную Божью помощь педагог не мог бы

взять на себя ответственность определить, что для ребенка благо, а что зло. Поэтому педагогическое воздействие, понимаемое как помощь в раскрытии в личности образа Божия, также основано на вере.

Пожалуй, наиболее востребованным в современной теории воспитания элементом педагогической концепции В. В. Зеньковского оказалась возрастная периодизация.

С позиций христианской антропологии В. В. Зеньковский рассматривал детство как важнейший этап в духовном становлении личности, формировании ее самосознания. При этом В. В. Зеньковский предостерегал от упрощенного подхода к пониманию смысла детства как «лишь необходимой для созревания наших сил ступени к самостоятельному существованию», а также ошибочного, по его мнению, взгляда на детскую душу, согласно которому «детская душа – это душа взрослых в миниатюре», и все различия между взрослыми и детьми носят количественный, а не качественный характер. Задавшись вопросом о смысле и продолжительности детства и отталкиваясь от очевидного для всех факта продолжительности детства, длящегося почти четверть жизни человека, В. В. Зеньковский приходит к выводу, что чисто биологическое понимание детства, расценивающее его лишь как раннюю стадию развития человека, не может ни объяснить продолжительности детства, ни раскрыть его своеобразия. Признавая правомерность существования различных подходов к решению данной проблемы, хотя и отмечая определенную их односторонность в трактовке феномена детства, В. В. Зеньковский предложил иное основание периодизации.

Учение о примате духовного начала, развитое христианской антропологией, ставило, по его мнению, перед воспитанием вопрос о феноменологии духа в смысле ступеней его раскрытия в эмпирической жизни человека, в частности, в различные возрастные периоды детства. Исходя из этой посылки, В. В. Зеньковский отходил от известных ему оснований периодизации детства и предлагал свой подход к выделению основных возрастных периодов. В основу периодизации была положена идея, что иерархическая конституция, изначально присущая человеку, выражена в различные периоды детства неодинаково. В различном соотношении двух сфер в человеке (зреющего духа и эмпирии) и лежал, по его убеждению, источник различия периодов (фаз) в развитии ребенка, а последовательность этих фаз

обусловливалась энтелехийно устремлением духовного начала к выражению в эмпирию, имеющую инструментальное значение в смысле ее подчиненности духу. На этом основании В. В. Зеньковским и были выделены следующие периоды (фазы) в развитии ребенка: грудной период (первый год жизни ребенка); период раннего детства (от 1 до 5,5 – 7 лет); второе детство (от 5,5 – 7 до 11,5 – 13 лет); отрочество (от 11,5 – 13 до 15 – 16,5 лет); юность (от 15 – 16,5 лет до наступления зрелости).

Каждый из перечисленных периодов имеет свою «духовную установку», обусловленную соотношением духа и эмпирии, и свою актуальную цель воспитания, отражающую суть этого возраста как этапа духовного становления, а также свои задачи, которые можно признать отдельными аспектами общезначимой цели – раскрытия в ребенке образа Божия. В соответствии с характеристиками различных возрастных этапов развития ребенка иерархия задач оказывается различной: каждый возраст задает основную актуальную цель, а также ряд задач и обуславливает возможность и уровень реализации остальных. Условием успешности духовного воспитания личности служит осознание актуальных для каждого возрастного периода целей, задач как элементов идеальной высшей цели на всех этапах воспитания ребенка, и выбор средств их реализации.

Каждый из выделенных В. В. Зеньковским возрастных периодов характеризуется разной степенью выраженности различных элементов иерархической конституции личности, проявляющейся не только в примате духовного начала над эмпирией, но и в доминировании тех или иных сфер личности (интеллектуальной, эмоциональной, физической, волевой и других) в различные фазы детства, что определяет содержание и ориентацию воспитательного процесса.

Высшая цель духовного воспитания – раскрытие в ребенке образа и подобия Божия – конкретизировалась через актуальные для каждого возрастного периода цели духовного воспитания. Так, актуальной целью духовного воспитания в грудной период признавалось познание окружающего мира через органы чувств; период раннего детства выдвигал цель вживания в мир «смыслов», накопление творчески действующих интуиций, а также физическое устройство тела. Актуальной целью второго детства становилось формирование эмпирического самосознания, овладение общепринятым социальным опытом;

период отрочества предполагал цель преобразования половой энергии в энергию пола и, шире, воспитание основы индивидуальности – реального «Я». Наконец, целью периода юности становилось «оцерковление» личности, осознание ею своего «креста».

С позиций христианской антропологии важнейший смысл воспитания личности видится в восхождении к ее духовному началу. Поэтому ведущие направления воспитания (физическое, половое, социальное, моральное, религиозное, эстетическое, интеллектуальное) выступают как элементы воспитания духовной сферы личности посредством воздействия на эмпирическую сферу как сферу объективации духовного начала. В рамках каждого из названных направлений выделяются присущие им средства воспитания: в рамках морального воспитания можно отметить как наиболее значимые молитву, богослужения, исповедь, богословскую литературу и другое, в рамках эстетического воспитания – лепку, рисование, танцы, сказку, литературу, в рамках физического воспитания – игры, гимнастику, туризм, оздоровительные силы природы и т. д.

Духовное воспитание в педагогической концепции В. В. Зеньковского не может быть осмыслено как одно из направлений воспитания. Оно не встает в один ряд с эстетическим, физическим или моральным как отдельный элемент теории воспитания в целом. Вся педагогика в целом в представлении В. В. Зеньковского есть наука о духовном воспитании, поэтому цели его столь широки и многогранны. Подчиняя духовному воспитанию и обучение, и все направления развития ребенка, В. В. Зеньковский преодолевает духовный релятивизм, заключающийся в ложно понимаемой «свободе» выбора, предоставляемой человеку, который не может ею воспользоваться.

Разрабатывая учение о духовном воспитании личности, В. В. Зеньковский осуществил глубокую критику неправославных педагогических концепций и течений, в частности концепции свободного воспитания, вальдорфской педагогики. Преувеличенное внимание к свободе личности, сочетающееся с непониманием губительных последствий грехопадения человека и укорененности зла в его природе – так в общих чертах характеризовал о. Василий ключевую методологическую ошибку деятелей свободного воспитания. Этот (критический) аспект педагогического наследия В. В. Зеньковского, как и возрастная периодизация, чрезвычайно востребована современной православной пе-

дагогией. Достоинство критики о. Василия – ее сдержанность, внутренняя терпимость и глубина, отсутствие озлобления или осмеяния, столь свойственного диалогам мировоззрений.

Несмотря на то что исследование педагогического наследия В. В. Зеньковского в современной России продолжается уже более двух десятков лет, многие аспекты его деятельности по-прежнему остаются малоизученными. Понятно и объяснимо, что теоретическое (книжное) наследие о. Василия известно нашим соотечественникам куда лучше, нежели история его практической педагогической работы в беженских школах. Не вполне изученными остаются многие аспекты деятельности В. В. Зеньковского в рамках педагогических обществ, студенческого движения. Как часто бывает в истории педагогики, невелик исследовательский интерес к сподвижникам о. Василия (ведь его теоретические и практические труды – это во многом обобщение размышлений и усилий десятков людей: священников, педагогов, психологов).

Однако обращение к педагогическому наследию В. В. Зеньковского сегодня актуализируется не конкретными «пробелами» в историко-педагогическом знании, а потребностью в становлении современной системы духовного воспитания, опирающейся на христианскую антропологию и не отвергающей при этом психологических, педагогических (в том числе педагогико-технологических) находок и открытий XX – XXI вв. Проблемы отношения школы и Церкви, личности и общества (в свете учения о соборном единстве) продуцируют обращение к трудам о. Василия, органично соединяющим психологию XX века и христианские догматы, идеи свободы и послушания, личностной ориентированности и христоцентризма. Возрождение христианских духовных ценностей, усиление влияния Церкви на общественную жизнь, образование, развитие системы духовного образования в России – все это факторы, обуславливающие жизненность и актуальность системы духовного воспитания, созданной протоиереем о. Василием Зеньковским.

Романова Л. А. Христианская антропология В. В. Зеньковского: инновационное развитие антропологической идеи в XX веке // Педагогическая инноватика XX века : монография. Владимир : ВИТ-принт, 2014. С. 301 – 324 [Электронный ресурс]. URL: http://op.vlsu.ru/fileadmin/Programmy/Aspirant/44.06.01/13.00.01/Method_doc/8_dekabrjaPedagogicheskaja_innovatika_XX_veka.pdf (дата обращения: 19.09.2017).

ПРИНЦИПЫ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Формулируя принципы христианского воспитания в духе Православия, можно выразить их в ряде общих положений.

1. При построении системы педагогики, отвечающей духу Православия, мы должны стремиться использовать все богатство педагогических идей, выработанных как религиозной, так и лаической педагогией Западной Европы и Америки. Мы ищем органического синтеза всего ценного, что имеется в современной педагогике, и утверждаем, что этот органический синтез может быть выражен в полноте и сложности актуальных проблем воспитания лишь на основе христианской антропологии, как ее изъясняет православное сознание.

2. Современная лаическая педагогика при всем богатстве ее творческих исканий скована узкими рамками педагогического натурализма, отвергающего участие высшего мира в развитии человека. Поскольку педагогический натурализм связан с изжитой уже философией Просвещения, с выросшей в атмосфере секуляризованной культуры идеей автономии педагогики, постольку преодоление педагогического натурализма осуществляется в общем повороте современности к религиозной культуре. Необходимо, однако, освободиться от педагогического натурализма не только в понимании путей и средств воспитания, но и в формулировке его целей. Невозможно всю систему воспитания определять лишь тем, чтобы помочь детям пройти путь жизни в крепости и силе, в добре и творчестве: мы должны готовить детей и к земной и к вечной жизни. Вечная жизнь, или жизнь в вечности, входит в нашу обычную жизнь; как жизнь и смерть соединены одна с другой, так время и вечность сопряжены друг с другом. Воспитание не может проходить мимо этого, не может отодвинуть в сторону участие в вечной жизни и отдаться всецело поверхности жизни. Этим определяется существенно религиозная основа воспитания в целом, этим ставится во всей силе вопрос о соотношении натурального и супранатурального в человеке, а следовательно, и в постановке задач и средств воспита-

ния. Этим выдвигается на первый план то освещение природы человека и динамики его развития, какое дает христианская антропология.

3. В свете христианской антропологии природа человека освещается иначе, чем в натуралистическом ее понимании. Хотя лучшие представители науки о человеке признают духовную жизнь в человеке как основу его существа (ср., например, учение Феррьеера об *élan vital spirituel*), но истолкование этого духовного начала в линиях пантеизма обедняет его. Духовное начало в человеке не только не выводимо из природной эволюции, не только предполагает надындивидуальный, супранатуральный его корень, но в самой своей сущности свидетельствует о том, что оно связано с Абсолютом. Духовная жизнь в человеке есть непрестанное, неутомимое искание Бесконечности, и как раз этой его чертой оно сообщает человеку тот *élan spirituel*, который движет человека к Богу. Будучи непроемкой, невыводимой «снизу» силой, духовное начало в то же время пронизывает («сверху») всю сущность человека, его эмпирический характер, его психофизическую жизнь. В этой взаимной связанности духовного начала и эмпирической стороны в человеке выявляется существенная целостность, имеющая место и тогда, когда человеческий Дух находится в плену чувственности. Поэтому, если непроемкость духовного начала обуславливает иерархическую конституцию человека, то эту иерархическую конституцию надо толковать в смысле онтологическом, а не моральном. Невозможность мыслить взаимоотношение духа и эмпирии в человеке отделимыми сущностно отвергает антропологию, развитую Штейнером, отвергает онтологическую возможность перевоплощения. Духовное начало в человеке есть корень и источник индивидуальности в человеке, источник его неповторимости во всей живой целостности состава человека. Все это может быть понято правильно лишь при учении христианской антропологии об образе Божиим в человеке.

4. Образ Божий в человеке не есть его природа, но он входит в его природу и дает ей то начало личности, которого в тварном мире вне человека нет. Начало личности и есть образ Божий в человеке, но, вмещенное в тварное бытие, это начало личности является умаленным, лишенным самосущности, есть лишь *образ* Абсолютного Бытия, но не Абсолют само в себе. Начало личности становится центром че-

ловеческой природы, в которой в силу этого все личностно, т. е. все восходит к духовному средоточию в человеке. Эта отнесенность всей жизни человека к его духовному началу, к его «сердцу» рождает в лоне духовного самовидения эмпирическое сознание, создает возможность появления эмпирического центра личности (эмпирического «я») и снова обнаруживает онтологическую неотрывность духовной и эмпирической стороны в человеке. Но тем самым создается возможность свободы в человеке, т. е. возможность его самоопределения изнутри. Свобода в человеке, однако, глубже, чем простая возможность саморегуляции жизни изнутри, в ней есть тайна – возможность творческого ее раскрытия лишь при пребывании в Истине, лишь при жизни в Боге. Вне этого свобода, сохраняя силу самоопределения изнутри, является не творческой силой, а, наоборот, источником хаоса и бесплодной претенциозности. Она безмерна в этих случаях лишь в своих исканиях и скована в своих достижениях. Так в недрах свободы становится возможным грех.

5. Христианское учение о первородном грехе покоится на доктрине мистического единосущия личности со всем человечеством. В первородном грехе произошло раздвоение в духовной стороне человека: сияние образа Божия, сила исконной жажды пребывать в Боге не отменяется грехом, но имеет отныне рядом с собой его тень. Духовная жизнь в ее естестве после грехопадения несет на себе бремя этого раздвоения: она естественно ищет Бога, но также естественно и уходит от Него. В духовных сумерках сплетается темное и светлое начало в духовной жизни, неразличимо питая одно другое. Духовная жизнь требует спасения, которое и состоит в восстановлении единства в духовной жизни, т. е. в благодатном преобращении естества. Вне этой благодатной помощи свыше раздвоение естественной духовной жизни не только не преодолевается, но с неумолимой логикой ведет к усилению темной духовности. Этим отвергается всякая магия духовного делания, восхождение к духовным высотам силами самого человека: спасение возможно лишь при благодатной помощи свыше предполагающей смиренное сознание своей немощи.

6. Начало греха, вошедшее в человека, в его бытие через мистическое единосущие всех людей, вошло и в весь тварный мир. В этом пункте христианская антропология требует софиологического истолкования, т. е. учения о мире как тварной Софии. Образ Божий в чело-

веке через это учение оказывается Силой света и правды, всеединства и вечности (тварной) во всей природе. Но это центральное место человека в природе делает и природу соприисущей плену греха, и раздвоение темного и светлого полюса в человеке открывает всю глубину этого же раздвоения во всем тварном мире, где космос и хаос, закономерность и случайность, силы единения и силы распада живут в нерасторжимой сопряженности.

7. Софиологическое истолкование природы человека связывает человека не только со всем миром, но через учение о мистическом единосущии человечества становится ключом к пониманию единства каждой личности с человечеством, связи в личности ее индивидуального, особенного с социальным. Но натуральная соборность человечества не в состоянии сбросить с себя силу греха, силу разделения и вражды; как в отдельном человеке, так и во всем человечестве раздвоение правды и неправды преодолевается лишь в благодатном порядке. Благодатная соборность дана нам в Церкви, чем раскрывается основная истина о спасении в Церкви и через Церковь; этим полагается основа и для религиозно углубленного понимания воспитания – как оцерковления личности через жизнь в Церкви, через благодатное, в таинствах подаваемое восполнение человека.

8. В свете этих основных положений христианской антропологии, как их развивает православное сознание, свободное от ошибок в антропологии, имеющих место в католической и особенно протестантской догматике, даны прочные основы для построения системы православной педагогики.

9. Цель воспитания в свете православия есть помощь детям в освобождении их от власти греха через благодатное восполнение, находимое в Церкви, помощь в раскрытии образа Божия. Иначе это может быть формулировано как раскрытие пути вечной жизни, как приобщение к вечной жизни в жизни эмпирической. Правильное учение о соотношении духовного и эмпирического состава человека устанавливает существенное значение эмпирического развития, но предохраняет от ошибки, видящей в эмпирическом развитии силу, *созидающую* духовную жизнь. Духовная жизнь *нуждается* в эмпирическом развитии как *опосредствующем* начале, но она не развивается из эмпирической сферы. Это, с одной стороны, утверждает существенность и подлинную ценность эмпирического развития, а с

другой стороны, смысл последнего истолковывает в линиях опосредствования, в линиях *инструментального* его значения для правильного воспитания личности.

10. Оправданность, законность и существенная ценность эмпирического развития, понятого как начало опосредствования духовной жизни на путях ее укрепления в Боге и освобождения от исконной раздвоенности в духовной стороне, ведет к уяснению того, что значит *развитие эмпирической личности в ребенке, каков его смысл, какова его функция*. Это развитие, осмысляемое в свете учения о духовном начале, иерархически связывающем все в человеке, должно служить цели спасения личности через освящение и преобразование эмпирического естества.

11. Принцип всецелой личности в человеке позволяет формулировать задачу воспитания ребенка как раскрытие его личности – но не в линиях так называемого гармонического развития естества, а в линиях внутренней иерархичности в человеке. В человеке не только все личностно, но и личность живет всем – оттого нельзя развитие личности оторвать от физической, психической, социальной ее жизни. Нужно только помнить иерархическую взаимосвязанность всех этих сторон в личности, их инструментальное значение в развитии основного начала в личности – духовной жизни.

12. Физическое воспитание не только оправдано, но и необходимо; даже больше – оно священо, как устройство жизни тела. Этот принцип дает основание для правильного понимания проблем физического воспитания, в частности устанавливает значение и границы спорта и иных форм физического воспитания.

13. Психическое развитие должно быть свободно от порождения тех тяжелых конфликтов, под бременем которых так страдает современный человек. Здесь с особенной силой выступает проблема воспитания дара свободы; послушание авторитету, могущее при правильном истолковании последнего быть проводником духовного здоровья, при его неправильном истолковании лишь усугубляет трагическую раздвоенность в человеке.

14. Развитие характера как совокупности сил творческого и социально осуществимого действия, как психофизической крепости, самообладания и жизненного творчества имеет, как и все в эмпирических задачах воспитания, инструментальное значение. Понятое

как самодовлеющая задача, оно не только поверхностно понимает драму человеческой жизни, но часто лишь закрепляет духовную неустроенность человека, поставляя на место жизни в Боге как главного содержания бытия близорукие и утилитарно понятые, а потому и двусмысленные цели жизни.

15. В свете этого и вся проблема дисциплины в воспитании должна быть связана с учением об опосредствующей функции поведения и всей эмпирической жизни во внутреннем развитии человека. Существенный смысл дисциплины как частного выражения того, что нам дано вести детей и помогать им, заключается в развитии дара свободы, в постепенном освобождении духовных сил ребенка от плена случайных, поверхностных его порывов. Животворной в отношении к развитию дара свободы дисциплина может быть только в том случае, если она определяется авторитетным лицом.

16. Проблемы сексуального воспитания получают в воспитании эмпирической личности чрезвычайно серьезное значение. Если не верно видеть в начале пола источник духовной неустроенности человека, если бесспорно, что сублимация энергии пола (до ее превращения в половую энергию) расширяет творческие возможности человека, то все же данные современной психопатологии убеждают в том, что устройство сферы пола имеет особо важное значение для эмпирического и духовного здоровья личности.

17. Социальное воспитание должно быть связано с идеей Церкви как благодатной соборности. Точно так же и национальное воспитание, углубляя и одухотворяя связь личности с родным народом, должно быть связано с идеей сверхнационального единства перед Богом, не могущего быть зачеркнутым никакими историческими конфликтами во взаимоотношениях разных национальностей.

18. Моральное воспитание должно быть построено в линиях мистической морали, какую развивает христианство. Ни мораль благоразумия, ни мораль разума (автономная мораль) не преодолевают начала греховности, ибо не связывают служение добру с преданностью Богу. Подлинная моральная свобода лежит не в организации отвечающего закону добра поведения, а в свободе от самоутверждения, в восстановлении реального единения с Богом. Свобода становится творческой силой, силой спасения лишь при жизни в Боге. Поэтому должна быть отвергнута всякая магия добрых дел, безличное служе-

ние добру во имя самоочищения. Раскаяние и освобождение от греха через таинство покаяния являются истинными проводниками моральной силы и исцеления болезней духа.

19. В духовном созревании огромное, а иногда и совершенно исключительное значение принадлежит эстетической сфере в нас. Использование эстетических сил в целях укрепления духовной жизни тем более важно, что современная жизнь проникнута эстетикой (хотя бы и дурно направленной).

Эстетическое воспитание должно иметь в виду две цели: низшую, служащую задачам развлечения и игры, и высшую, служащую питанию души через приобщение души к красоте. Однако эстетическое вдохновение, преображающая сила прекрасного образа должны быть закреплены «трудом» души, вне этого эстетическое вдохновение может служить расслаблению души и росту безответственности и особого (эстетически окрашенного) легкомыслия.

Не следует низшую функцию эстетического воспитания подчинять высшей (*как и обратно*) – они обе нуждаются одна в другой, находя свое место в духовном созревании человека через связь их с религиозной жизнью. Развитие одной низшей функции эстетического воспитания ведет к бесплодному и пустому эстетическому гедонизму, при котором не раскрывается питательная сила эстетического вдохновения, – развитие же одной высшей функции (в этом парадокс эстетического воспитания) ведет к отрыву от живой целостности в человеке и очень легко дает место той эстетической утонченности, которая закрывает связь эстетической сферы с духовными проблемами жизни в целом.

20. Интеллектуальное воспитание, развивая инициативу в уме, творческие силы, способность интуиции, должно развивать и удовлетворять потребность в целостном мировоззрении.

21. В религиозном воспитании основное место должно принадлежать развитию религиозного вдохновения, живой, свободной и всецелой погруженности души в жизнь Церкви. Участие в литургической жизни Церкви, рост внутренней жизни, чистое искание правды составляют самое сердце религиозного воспитания. Но это развитие духовной жизни невозможно вне вживания религиозного сознания в догматические истины, хранимые Церковью, вне живого приобщения к церковному разуму в его прошлом и настоящем.

Намечая эти принципы воспитания в духе христианской антропологии, как ее истолковывает православное сознание, мы даем надлежа-

щее истолкование самому делу воспитания. В воспитании мы ведем дитя, помогаем ему достичь такой силы личности, при которой оно достаточно овладевает тайной свободы в себе; воспитание плодотворно лишь в той мере, в какой оно обращено к духовной жизни, пронизано верой в силу Божию, в человеке светящую как образ Божий, способно зажечь детскую душу любовью к добру и правде. Смысл воспитания в том, чтобы уяснить путь спасения, связать детскую душу с Церковью и напитать ее дарами свыше, живущими в Церкви. Связать проблему воспитания с темой спасения значит уяснить себе смысл воспитания.

Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. С. 235 – 245.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. К. Д. Ушинский в своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» исходил из того, что «воспитать человека во всех отношениях» можно, лишь «узнав его во всех отношениях». Он предлагал педагогам «извлечь из массы фактов каждой науки те, которые могут иметь приложение в деле воспитания, ... свести эти избранные факты лицом к лицу и, осветив один факт другим, составить из всех удобообозреваемую систему». В свою очередь В. В. Зеньковский считал, что решение «актуальных проблем воспитания возможно лишь на основе христианской антропологии, как ее изъясняет православное сознание». Что понимал под христианской антропологией В. В. Зеньковский?

2. Найдите в энциклопедии и справочниках определения понятия «христианская антропология» и сравните их с авторским понятием. Что нового вносит В. В. Зеньковский в понимание антропологического подхода в педагогике?

3. Какова цель воспитания с точки зрения христианской антропологии?

4. Какие идеи христианского вероучения были положены В. В. Зеньковским в основу христианской антропологии?

5. Теократическая идея, исходящая из представления о личности как носительнице духовного начала, как образа и подобия Божия (что и обусловило выдвигание в качестве общезначимой цели воспитания

«помощь в раскрытии образа Божия» в личности ребенка), как ведущая идея концепции В. В. Зеньковского, не только обусловила построение педагогического процесса в свете христианской антропологии, но и потребовала религиозного осмысления средств воспитания. Как это нашло отражение в трактовке основных направлений воспитания личности (физического, морального, полового, эстетического, социального и других) с позиций христианского вероучения?

6. Согласны ли вы с утверждением автора статьи о педагогическом наследии В. В. Зеньковского, что «христианская антропология, которую ученый положил в основу своих педагогических воззрений, являлась в его время и, вероятно, остается по сей день высочайшим достижением на пути обретения системного, целостного знания о человеке...»?

МАКАРЕНКО АНТОН СЕМЕНОВИЧ (1888 – 1939)



Макаренко Антон Семенович (1888 – 1939) – педагог, писатель, основоположник «коллективистической педагогики».

Основные работы: «Педагогическая поэма» (1933 – 1935), «Флаги на башнях» (1938), «Книга для родителей» (1937), «Некоторые выводы из моего педагогического опыта» (1938), «Проблемы воспитания в советской школе» (1938), «Лекции о воспитании детей» (1937) и др.

В. И. Слободчиков

ПЕДАГОГИКА АНТОНА СЕМЕНОВИЧА МАКАРЕНКО – СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОТКРЫТИЕ XX ВЕКА

Уникальный опыт отечественного образования XX столетия имеет мировое значение как культурный и общецивилизационный феномен.

Это утверждение уже давно стало общепринятым, так как наше образование неоднократно оказывалось источником беспрецедентных социокультурных технологий – будь то ликвидация беспризорности, безграмотности или технической отсталости. Сегодня, как и 80 лет

назад, востребованность подобных технологий очевидна. Да и задачи, как это ни прискорбно, приходится решать практически те же.

Поэтому, чтобы осмыслить масштаб и глубину педагогических идей А. С. Макаренко, необходимо вернуться в 20-е годы прошлого века, в историческую точку их зарождения. В эти годы в России произошёл тотальный слом общественного, экономического, духовного строя страны. Утрата обществом нравственных и социальных ориентиров привела к катастрофическим последствиям. Одно из них – чудовищная детская беспризорность и преступность.

Сегодня многие дети в нашей стране оказались в аналогичной ситуации – в ситуации беспризорности, социального сиротства и придонного существования. Как и в прошлом, это стало результатом дезинтеграции устойчивых форм общественной жизни, наряду с атомизацией, взаимным отчуждением людей и следовательно – предельной безответственностью друг перед другом (не перед кем стало отвечать – каждый сам по себе).

Перед Антоном Семёновичем Макаренко стояли сразу две нерасторжимые задачи. Во-первых, он должен был вернуть беспризорному ребёнку человеческое обличье и тем самым дать ему возможность полноценной жизни в обществе. Однако – в каком обществе? Ведь старые формы общественной жизни были разрушены или дискредитированы, а новые – существовали лишь в идеологии. Отсюда – второе: нужно было экспериментально нащупать и утвердить главный смысл, абрис и структуру этого нового, беспрецедентного человеческого сообщества. Нужно было найти осмысленную, одновременно реабилитирующую и развивающую форму человеческого общежития, форму совместной, полноценной жизни и деятельности взрослых и детей.

Для решения этих задач Макаренко создаёт гениальный социально-педагогический проект, реализация которого потребовала от него поистине героических усилий.

В чём тут проблема? Известно, что, создавая горьковскую колонию, Антон Семёнович проштудировал огромное число педагогических и философских работ в поисках ответа на свой главный вопрос: где и как возможно обретение человеком собственной человечности?

Для Макаренко было очевидно, что результатом воспитания ребёнка в пределах его кожного покрова, т. е. в границах отдельного

индивида, может стать только капризное, а чаще – истерическое своеобразие. Никакого другого материала здесь нет. А собственно «человеческое» находится не внутри индивида, а между, в пространстве человеческих взаимоотношений, человеческих объединений, детско-взрослых общностей.

Вопрос был в том, какими же должны быть эти объединения по своей структуре и содержанию? Сегодня, учитывая достижения социальной философии и социальной психологии, этот вопрос можно было бы решить достаточно быстро. Но в начале XX века ситуация была иная. Поэтому имеет смысл хотя бы в краткой форме рассмотреть основные смыслы, принципы и формы соорганизации людей в их обыденной, текущей жизнедеятельности.

В социальных науках при анализе типов и форм социальных объединений людей понятие «социальная структура» (организованность) рассматривается как оппозиционное понятию «неструктурированная (бытийная) общность» (по латыни – *communitas*). В настоящее время наиболее проработано понятие «социальная структура», которая определяется отчётливой расстановкой социальных ролей, функций и статусов, занимаемых людьми. Структура всегда возникает в естественном течении событий, когда группы людей с теми или иными нуждами и возможностями вступают во взаимоотношения друг с другом и объединяются.

Коммунитас возникает там, где нет жёстко заданной социальной структуры; неструктурированная общность – это совместная жизнь множества людей (но не рядом, а вместе), между которыми существует родственная связь и обусловленное ею чувство принадлежности друг другу. Такая общность, как правило, принадлежит актуальному настоящему. Структура же коренится в прошлом и распространяется на будущее посредством языка, законов, правил, обычаев.

Конституирующие категории любого человеческого объединения – это связи и отношения: профессиональные, социальные, психологические, духовные, эмоциональные и др. В развивающихся социальных объединениях происходит постоянное их преобразование.

Все типы социальной организованности людей детерминированы в первую очередь целевыми ориентирами. Организованность всегда ориентирована на дело, которое и есть цель объединения. Именно совместная, групповая деятельность – главный интегрирующий фак-

тор. А её конкретный вид и характер определяют тип социальной организованности и её структуру. Вот наиболее важные из них.

Группа с лидером – это такая группа, в которой связи и отношения между членами не структурированы и не дифференцированы. Они задаются и обеспечиваются только лидером, прежде всего его личным авторитетом, который он вынужден постоянно подтверждать. В противном случае неизбежна смена лидера. Подобная организованность характерна для подростковых и юношеских стихийных, часто – криминальных группировок.

В команде с командиром достаточно отчётливо структурированы и формализованы отношения между подчинёнными и руководителем, права которого определены заранее и приняты членами команды; организация задана принципом единоначалия. Примером могут служить относительно небольшие рабочие объединения (бригада, звено, лаборатория и др.).

В коллективе с советом – наиболее развитой статусной группе – достаточно широким набором социальных ролей и обязанностей обладают и руководители (появляются советники, помощники, заместители), и подчинённые. Как правило, это хорошо структурированная и дифференцированная по связям и отношениям группа с коллегиальным принципом управления.

Ассоциация с президентом – наиболее свободное объединение людей, которые имеют общие цели и разделяют одни и те же ценности. Ассоциация организована на принципах самоуправления. Сегодня в общественной жизни нашей страны широкое распространение получила такая форма социальной организованности, как «команда», которая совмещает в себе «родовые» черты практически всех рассмотренных структур. Современная «команда» всегда имеет лидера (иногда харизматического), чёткое распределение функций, жёсткую целевую ориентацию (захват или построение значимой социальной ниши – в политике, бизнесе, науке), базовые – всеми разделяемые – ценности.

В силу того что все типы социальной организованности имеют деятельностную основу, они существуют ровно столько, сколько продолжается сама совместная деятельность. Реализация конкретного дела, достижение определённой цели либо «рассыпают» эту организованность, либо заставляют создавать другую для достижения новых целей.

Тип объединений, противоположный социальной организованности – неструктурированная бытийная общность, которая складывается прежде всего на основе общих ценностей и смыслов её участников. Знаменитый философ М. Хайдеггер писал, что человек – это не только «бытие-в-мире» но главным образом «бытие-с-другими». Ту же идею выражает этимология слова «общество»: societies – значит «товарищество» (от латинского socius – товарищ, друг, приятель). Таким образом, общность, общительность – это сущностный атрибут природы человека.

Общество существует не потому, что все мы существуем, а потому, что каждому из нас присуща ориентация на другого. Природе человека свойственно стремление выйти за пределы самого себя, стремление быть собою с другими. Поэтому проблема общности – не только социальная или историческая, но и личностно-смысловая.

Для общности характерно принятие людьми друг друга. Исходная её норма – устойчивая духовная связь между её участниками, обеспечивающая взаимопонимание между людьми, которая возникает при постоянном общении, диалоге, взаимном доверии и сопереживании. Нормы, цели, ценности, смыслы привносят в общность сами люди, делая её подлинно со-бытийной.

Со-бытийная общность – это живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней. Со-бытие предполагает, что, несмотря на препятствия и «непрозрачность» других, всё-таки возможны понимание (постижение) личности другого, ответственность за других, преданность, которая включает в себя и Я, и Ты, и Мы.

Со-бытийную общность необходимо отличать от симбиотической сращенности и формальной организованности. В симбиотической сращенности почти отсутствуют отношения, действуют только связи. В формальной организованности – другая крайность, здесь фактически отсутствуют связи (её участники находятся лишь в отношениях друг с другом). И только в со-бытийной общности совокупность связей и отношений находятся в гармоническом единстве.

Это чрезвычайно важно знать педагогам для выработки ответственной профессиональной позиции в отношении содержания образования. Всё многообразие дискуссий относительно его стандартов может предельно упроститься и проясниться, если мы окончательно и по существу признаем, что подлинный субъект образования – детско-

взрослая общность как система связей и отношений между участниками образования. Даже по семантике содержание – это совместное держание некоей предметности и способов такого держания.

Полнота связей и отношений между людьми обеспечивается только в структуре со-бытийной общности, основная функция которой – развитие.

Подлинно со-бытийная общность одновременно несёт в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства. Понятно, что она не возникает стихийно, сама по себе; её становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого из её участников. Вне этих усилий со-бытийная общность быстро вырождается либо в симбиотическую сращенность, либо в формальную организованность, что обычно и наблюдается в реальной педагогической практике.

В то же время знание закономерностей становления со-бытийных общностей, характерных для разных возрастных периодов развития человека, позволяет вполне профессионально приступить к проектированию адекватных форм и содержания образования, задающих осмысленные уклады жизни детско-взрослых и учебно-профессиональных общностей.

По сути дела, именно в этом и состояло гениальное педагогическое и социальное открытие А. С. Макаренко, главный пафос утверждения в педагогическом сознании и педагогической практике коллективных форм организации совместной жизни и деятельности детей и взрослых в границах проектируемого образовательного пространства. Такого пространства, которое никогда не совпадает и не должно совпадать с границами воспитательного учреждения. Достаточно внимательно прочесть даже художественные произведения Макаренко, чтобы убедиться: пространство образовательной деятельности колонии, коммуны выходило далеко за их пределы.

Коллектив, как его понимал Антон Семёнович, – это и есть реальное жизненное пространство, где осуществляется становление собственно человеческого в человеке. Подлинная личность и даже индивидуальность может быть выстроена только из материи общественной жизни. Другого материала в руках взрослого, педагога просто не существует, если не считать такой материей натуральную телесность, присущую каждому из нас. Но из телесности можно по-

строить только тело, а перед Макаренко стояла задача (та же задача сегодня стоит перед нами) вырастить человека во всех его измерениях – и телесных, и душевных, и духовных, сделать его способным к самостоянию в универсуме человеческих связей и отношений.

Это концептуальное изложение педагогики Макаренко вызвало в своё время бурю протеста деятелей соцвоса (социалистического воспитания). Практическая реализация этого положения воспринималась многими как педагогическое преступление. «Казарма, муштра, командирская педагогика, обезличка» – этот неполный список преступлений предъявлялся Макаренко не только в 20 – 30-е годы, но предъявляется и по сей день. Особенно активны деятели бывшей советской педагогики, которые в своё время получали титулы и награды за пропаганду идей Макаренко, а теперь подрабатывают на дискредитации этих же идей.

Традиционного возрастного и педагогического психолога нередко поражает резкая неприязнь Антона Семёновича к педагогическим рекомендациям и предписаниям тогдашних психологов и педологов. Они-то и разоблачали «командирскую педагогику» Макаренко, апеллируя, как правило, к индивидуальным особенностям отдельного ребёнка, который и должен, по господствующему мнению, быть единственным и главным объектом воспитания. Сегодня очевидно, что за всей этой «наукой» скрывался политический заказ на предельную атомизацию «масс трудящихся» для удобства манипуляции их социальным поведением.

Именно такая позиция официальной педагогической и психологической науки, да и господствующей идеологии 20 – 30-х годов для А. С. Макаренко была категорически неприемлема. Романтические идеи перспективных линий развития каждой личности, бодрость, трезвление, предощущение радости завтрашнего дня, умелость, система взаимной ответственности всех перед всеми – всё это создавало условия и духовную основу для становления способности к самостоянию каждого воспитанника. Но эти основы могли сложиться и утвердиться только в коллективных формах совместной жизни и деятельности детей и взрослых.

Живая общность, сплетение и взаимосвязь жизней детей и взрослых, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу указывают на то, что взрослый для ребёнка (вообще один

человек для другого) не просто одно из условий его развития наряду со многими другими (не просто персонификатор и источник общественно выработанных способностей), а фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой реальности, основание нормального развития человека и его полноценной жизни. Именно общность людей есть основание и источник развития сил каждого человека, его базовых способностей быть человеком.

Соответственно, сам ход становления «собственно человеческого в человеке» состоит в возникновении и преобразовании одних форм совместности, единства, со-бытия с другими людьми в новые – более сложные и более высокого уровня единства.

Не будет преувеличением сказать, что именно такую экзистенциальную проблему становления человека в разных формах детско-взрослых общностей и решал А. С. Макаренко со своими друзьями – сотрудниками, соратниками, последователями и учениками на всём протяжении своей педагогической биографии. Всякая индивидуальная жизнь – это тайна, но её деятельностная составляющая может быть нами раскрыта, если удастся подобрать правильный ключ. Я думаю, что таким ключом к пониманию педагогики Макаренко может служить его профессионально-педагогическая и индивидуально-личностная позиции во встречах с детьми, с молодыми людьми, со взрослыми.

И то, что в советской педагогике весь грандиозный социально-педагогический опыт А. С. Макаренко сводится к педагогическим технологиям, к методическому инструментарию, да ещё применимому только к работе с беспризорными и малолетними правонарушителями, – принципиальная ошибка.

Педагогика Макаренко – это не описание того, что есть, не рецептурный справочник, не набор технических отмычек для разных педагогических загадок. Это осмысленный, содержательно насыщенный образ жизни и одновременно выверенная программа деятельности по воплощению этого образа. И если уж использовать слово «технология», то прежде всего это гуманитарная технология, т. е. практика построения условий выращивания, становления и развития человеческого в человеке.

В конце 20-х – начале 30-х годов Антон Семёнович направил на своеобразное апостольское служение своего гениального ученика –

Семёна Афанасьевича Калабалина (Карабанова – в «Педагогической поэме»). Гениальным его называл сам Макаренко. Он говорил: «Я – только талант, в лучшем случае; вот Семён – это гений в работе с хлопцами».

С. А. Калабалин должен был показать тогдашней педагогической общественности, что воспитательная система Макаренко даёт блестящие результаты не только в детских колониях, но и в обычных детских домах. И он показал и доказал это своим более чем сорокалетним опытом воспитательной работы. Свидетелем чего в 50-х годах был и автор этих строк.

Мало кто помнит, что в начале 60-х годов прошлого века Макаренко был переоткрыт, правда, почти никто в этом не признавался. С началом хрущёвской «оттепели» в СССР развернулось коммунарское движение, одним из идеологов которого был С. Соловейчик. О. Газман и С. Шмаков в Новосибирске создали «Снежную республику», И. Иванов в Ленинграде – «Коммуну юных фрунзенцев». Эти же люди и многие другие стояли у истоков педагогики Всероссийского пионерского лагеря «Орлёнок» и т. д.

Внутренней сущностью всех возникающих тогда форм организации, совместной детско-взрослой жизни и деятельности была педагогика А. С. Макаренко. И именно в этих формах она впервые стала фактом советского педагогического сознания и педагогической практики воспитания. Но уже в 1970-х годах произошёл срыв практически всех перспективных линий развития коммунарского движения. А сегодня в педагогику вместо полноценного воспитания пришла «её величество» профилактика аддиктивных форм поведения. Как говорится – приехали!

До сегодняшнего дня мы всё ещё имеем дело с плохо прочитанным и плохо понятым Макаренко. Наши западные коллеги делают это более успешно. Ещё ждёт своего часа сочувственное, внимательное изучение наследия А. С. Макаренко, в котором он раскроется и как гениальный педагог, и как блестящий социальный психолог, и как теоретик педагогической антропологии.

Слободчиков В. И. Педагогика Антона Семёновича Макаренко – социально-педагогическое открытие XX века // Народное образование. 2006. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kommunarstvo.ru/biblioteka/bibsloped.html> (дата обращения: 17.09.2017).

А. С. Макаренко
ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ

Кем, как и когда могут быть установлены цели воспитания и что такое цели воспитания?

Я под целью воспитания понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера, причем в понятие характера я вкладываю все содержание личности, т. е. и характер внешних проявлений и внутренней убежденности, и политическое воспитание, и знания – решительно всю картину человеческой личности; я считаю, что мы, педагоги, должны иметь такую программу человеческой личности, к которой мы должны стремиться.

В своей практической работе я не мог без такой программы обойтись. Ничто так человека не учит, как опыт. Когда-то мне дали в той же коммуне Дзержинского несколько сот человек, и в каждом из них я видел глубокие и опасные стремления характера, глубокие привычки, я должен был подумать: а каким должен быть их характер, к чему я должен стремиться, чтобы из этого мальчика, девочки воспитать гражданина? И когда я задумался, то увидел, что на этот вопрос нельзя ответить в двух словах. Воспитать хорошего советского гражданина – это мне не указывало пути. Я должен был прийти к более развернутой программе человеческой личности. И, подходя к программе личности, я встретился с таким вопросом: что – эта программа личности должна быть одинакова для всех? Что же, я должен вгонять каждую индивидуальность в единую программу, в стандарт и этого стандарта добиваться? Тогда я должен пожертвовать индивидуальной прелестью, своеобразием, особой красотой личности, а если не пожертвовать, то какая же у меня может быть программа! И я не мог этого вопроса так просто, отвлеченно разрешить, но он у меня был разрешен практически в течение десяти лет.

Я увидел в своей воспитательной работе, что да, должна быть и общая программа, «стандартная», и индивидуальный корректив к ней. Для меня не возникал вопрос: должен ли мой воспитанник выйти смелым человеком или я должен воспитать труса? Тут я допускал «стандарт», что каждый должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым, патриотом. Но как поступать, когда приходишь к таким нежным отделам личности, как талант? Вот иногда по отно-

шению к таланту, когда стоишь перед ним, приходится переживать чрезвычайные сомнения. У меня был такой случай, когда мальчик окончил десятилетку. Его фамилия Терентюк. Он очень хорошо учился – на пятерках (у нас в школе была пятибалльная система), потом пожелал пойти в технологический вуз. Я в нем открыл большой артистический талант раньше этого, причем талант очень редкой наполненности комика, чрезвычайно тонкого, остроумного, обладающего прекрасными голосовыми связками, богатейшей мимикой, умного тонкого комика. Я видел, что именно в области актерской работы он может дать большой результат, а в технологическом училище он будет средним студентом. Но тогда было такое увлечение, что все мои «пацаны» хотели быть инженерами. А уж если заведешь речь о том, чтобы идти в педагоги, так прямо в глаза смеялись: «Как это, сознательно, нарочно идти в педагоги?» – «Ну, иди в актеры». – «Да что вы, какая это работа у актера?» И вот он ушел в технологический институт при моем глубочайшем убеждении, что мы теряем прекрасного актера. Я сдался, я не имею права, в конце концов, совершать такую ломку <...>

Но здесь я не удержался. Он проучился полгода, участвовал в нашем драматическом кружке. Я подумал-подумал и решился – вызвал его на собрание коммунаров, говорю, что вношу жалобу на Терентюка: он не подчинился дисциплине и ушел в технологический вуз. На общем собрании говорят: «Как тебе не стыдно, тебе говорят, а ты не подчиняешься». Постановили: «Отчислить его из технологического института и определить в театральный техникум». Он ходил очень грустный, но не подчиниться коллективу он не мог – он получал стипендию, общежитие в коллективе. И сейчас он прекрасный актер, уже играет в одном из лучших дальневосточных театров, в два года он проделал путь, который люди делают в 10 лет. И сейчас он мне очень благодарен.

Но все-таки, если бы теперь передо мной стояла такая задача, я бы боялся ее решить – кто его знает, какое я имею право произвести насилие? Вот право производить такую ломку – вопрос для меня нерешенный. Но я глубоко убежден, что перед каждым педагогом такой вопрос будет вставать – имеет ли право педагог вмешиваться в движение характера и направлять туда, куда надо, или он должен пассивно следовать за этим характером? Я считаю, что вопрос должен быть

решен так: имеет право. Но как это сделать? В каждом отдельном случае это надо решать индивидуально, потому что одно дело – иметь право, а другое дело – уметь это сделать. Это две различные проблемы. И очень возможно, что в дальнейшем подготовка наших кадров будет заключаться в том, чтобы учить людей, как производить такую ломку. Ведь учат врача, как производить трепанацию черепа. В наших условиях, может быть, будут учить педагога, как такую «трепанацию» производить – может быть, более тактично, более успешно, чем я это сделал, но как, следуя за качествами личности, за ее наклонностями и способностями, направить эту личность в наиболее нужную для нее сторону.

Макаренко А. С. Цель воспитания (Прочитана 10 января 1938 г.) // Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 5. М. : Педагогика, 1985. С. 118– 120.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Прочтите текст статьи. Найдите и выпишите фрагмент, в котором раскрывается смысл понимания А. С. Макаренко цели воспитания. Как можно проинтерпретировать ее с современных позиций? Остается ли она актуальной до настоящего времени?

2. Почему А. С. Макаренко позволил себе пойти против выбора жизненного пути одним из своих воспитанников? Как вы оцениваете его поступок с позиций современных представлений о воспитании личности?

3. А. С. Макаренко понимал под воспитанием целенаправленный процесс, причем, по его мнению, цель определяет не ребенок, а взрослый. Согласны ли вы с ним и почему?

МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

Вот в области цели, в области целесообразности я убежден, что педагогическая теория погрешила прежде всего. Все ошибки, все уклоны в нашей педагогической работе происходили всегда в области логики целесообразности. Условно будем называть это ошибками.

Я вижу в педагогической теории три типа этих ошибок: это тип дедуктивного высказывания, тип этического фетишизма и тип уединенного средства.

Я в своей практике очень много страдал от борьбы с такими ошибками. Берется какое-нибудь средство, и утверждается, что следствие из него будет вот такое; к примеру, возьмем известную вам всем историю комплекса. Рекомендуются средство – комплексный метод преподавания; из этого средства спекулятивно, логическим путем выводится утверждение, что этот способ преподавания приводит к хорошим результатам.

Вот это следствие, что комплексный способ приводит к хорошим результатам, утвердилось до проверки опытом; но утвердилось, что результат обязательно будет хороший; в каких-то тайниках психики, где-то будет спрятан хороший результат.

Когда скромные работники-практики требовали: покажите нам этот хороший результат, – нам возражали: как мы можем открыть человеческую душу, там должен быть хороший результат, это – комплексная гармония, связь частей. Связь отдельных частей урока – она обязательно в психике человека должна отложиться положительным результатом.

Значит, проверка опытом здесь и логически не допускалась. И получался такой круг: средство хорошее – должен быть хороший результат, а раз хороший результат, значит, хорошее средство.

Таких ошибок, проистекающих из преобладания дедуктивной логики, не опытной логики, было много.

Много было ошибок и так называемого этического фетишизма. Вот вам, например, трудовое воспитание.

И я в том числе тоже погрешил такой ошибкой. В самом слове *труд* столько приятного, столько для нас священного и столько оправданного, что и трудовое воспитание нам казалось совершенно точным, определенным и правильным. А потом оказалось, что в самом слове *труд* не заключается какой-либо единственно правильной, законченной логики. Труд сначала понимался как труд простой, как труд самообслуживания, потом труд как трудовой процесс бесцельный, непроизводительный – упражнение в трате мускульной энергии. И слово *труд* так освещало логику, что казалась она непогрешимой, хотя на каждом шагу обнаруживалось, что непогрешимости настоя-

щей нет. Но настолько верили в этическую силу самого термина, что и логика казалась священной. А между тем мой опыт и многих школьных товарищей показал, что вывод какого-либо средства из этической окраски самого термина невозможен, что и труд в применении к воспитанию может быть организован разнообразно и в каждом отдельном случае может дать различный результат. Во всяком случае, труд без идущего рядом образования, без идущего рядом политического и общественного воспитания не приносит воспитательной пользы, оказывается нейтральным процессом. Вы можете человека заставить трудиться сколько угодно, но если одновременно с этим вы не будете его воспитывать политически и нравственно, если он не будет участвовать в общественной и политической жизни, то этот труд будет просто нейтральным процессом, не дающим положительного результата.

Труд как воспитательное средство возможен только как часть общей системы.

И, наконец, еще одна ошибка – это тип уединенного средства. Очень часто говорят, что такое-то средство обязательно приводит к таким-то результатам. Одно средство. Возьмем как будто бы на первый взгляд самое несомненное утверждение, которое часто высказывалось на страницах педагогической печати, – вопрос о наказании. Наказание воспитывает раба – это точная аксиома, которая не подвергалась никакому сомнению. В этом утверждении, конечно, были и все три ошибки. Тут была ошибка и дедуктивного предсказания, и ошибка этического фетишизма. И, наконец, была ошибка уединенного средства – наказание воспитывает раба. А между тем я убежден, что никакое средство нельзя рассматривать отдельно взятое от системы. Никакое средство вообще, какое бы ни взяли, не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если мы рассматриваем его отдельно от других средств, от целой системы, от целого комплекса влияний. Наказание может воспитывать раба, а иногда может воспитывать и очень хорошего человека, и очень свободного и гордого человека. Представьте себе, что в моей практике, когда стояла задача воспитывать человеческое достоинство и гордость, то я этого достигал и через наказание.

Потом я расскажу, в каких случаях наказание приводит к воспитанию человеческого достоинства. Конечно, такое следствие может быть только в определенной обстановке, т. е. в определенном окружении других средств и на определенном этапе развития. Никакое

средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим. Возьмите даже такое средство, как коллективное воздействие, воздействие коллектива на личность. Иногда оно будет хорошо, иногда плохо. Возьмите индивидуальное воздействие, беседу воспитателя с глаза на глаз с воспитанником. Иногда это будет полезно, а иногда вредно. Никакое средство нельзя рассматривать с точки зрения полезности или вредности, взятое уединенно от всей системы средств. И, наконец, никакая система средств не может быть рекомендована как система постоянная.

*Макаренко А. С. Методы воспитания
(Прочитана 10 января 1938 г.) // Там же. С. 114 – 117.*

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Сделайте конспект работы А. С. Макаренко.
2. Как вы думаете, почему А. С. Макаренко категорически выступает против идеализации и использования в воспитании одного какого-нибудь метода? Ответ аргументируйте.
3. Как вы поняли, что такое три типа педагогических ошибок: тип дедуктивного высказывания, тип этического фетишизма и тип уединенного средства? Ответ поясните.
4. Почему, по вашему мнению, А. С. Макаренко не выступает против наказаний в воспитании?
5. Нашли ли вы что-то новое в идеях А. С. Макаренко?

О «ВЗРЫВЕ»

<...> Я никогда не придавал особенного веса эволюционным путям. В опыте своем я убедился, что, как бы здорово, радостно и правильно ни жил коллектив, никогда нельзя полагаться только на спасительное значение одной эволюции, на постепенное становление человека. Во всяком случае, самые тяжелые характеры, самые убийственные комплексы привычек никогда эволюционно не разрешают-

ся. В эволюционном порядке собираются, готовятся какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения.

Я не имел никогда возможности нарочито организовать широкий опыт в этом направлении, я не имел права организовывать такие взрывы, но, когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать их великое значение. Я много, очень много думал по этому вопросу, потому что это один из центральных вопросов педагогики перевоспитания. К сожалению, я имел очень ограниченные возможности проверить свои предчувствия лабораторным порядком. Что такое взрыв? Я представляю себе технику этого явления так. Общая картина запущенного «дефективного» сознания не может быть определена в терминах одного какого-нибудь отдела жизни. И вообще, дефективность сознания – это, конечно, не техническая дефективность личности, это дефективность каких-то социальных явлений, социальных отношений – одним словом, это прежде всего испорченные отношения между личностью и обществом, между требованиями личности и требованиями общества. Как эта дефективность отношений проектируется в самочувствии личности, разумеется, очень сложный вопрос, который здесь неуместно разрешать. Но в общем можно сказать, что это отражение в последнем счете принимает форму пониженного знания, пониженных представлений личности о человеческом обществе. Все это составляет очень глубокую, совершенно непроходимую толщу конфликтных соприкосновений личности и общества, которую почти невозможно раскопать эволюционно. Невозможно потому, что здесь две стороны и обе стороны активные, следовательно, эволюция, в сущности, приводит к эволюции дефективной активности личности. Так это и бывает всегда, когда мы все надежды полагаем на эволюцию. Так как мы имеем дело всегда с отношением, так как именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы, то перед нами всегда стоит двойной объект – личность и общество.

Выключить личность, изолировать ее, вынуть ее из отношения совершенно невозможно, технически невозможно, следовательно, невозможно себе представить и эволюцию отдельной личности, а можно представить себе только эволюцию отношения. Но если отношение в самом начале уже дефективно, если оно в отправной точке уже

испорчено, то всегда есть страшная опасность, что эволюционировать и развиваться будет именно эта ненормальность, и это будет тем скорее, чем личность сильнее, т. е. чем более активной стороной она является в общей картине конфликта. Единственным методом является в таком случае не оберегать это дефективное отношение, не позволять ему расти, а уничтожить его, взорвать. Взрывом я называю доведение конфликта до последнего предела, до такого состояния, когда уже нет возможности ни для какой эволюции, ни для какой тяжбы между личностью и обществом, когда ребром поставлен вопрос – или быть членом общества, или уйти из него. Последний предел, крайний конфликт может выражаться в самых разнообразных формах: в формах решения коллектива, в формах коллективного гнева, осуждения, бойкота, отвращения, важно, чтобы все эти формы были выразительны, чтобы они создавали впечатление крайнего сопротивления общества. Вовсе не обязательно при этом, чтобы это были выражения всего коллектива или общих собраний. Вполне даже допустимо, чтобы это были выражения отдельных органов коллектива или даже уполномоченных лиц, если заранее известно, что они безоговорочно поддерживаются общественным мнением. Но чрезвычайно важно, чтобы эти выражения сопровождались проявлениями общественных или личных эмоций, чтобы они не были просто бумажными формулами. Выраженный в ярких, эмоционально насыщенных высказываниях решительный протест коллектива, неотступное его требование является тем самым «категорическим императивом», который так давно разыскивала идеалистическая философия.

Для меня в этой операции очень важным моментом является следующий: в составе коллектива никогда не бывает только одно дефективное отношение, их всегда бывает очень много, разных степеней конфликтности от близких к пределу противоречий до мелких трений и будничных отрывков (неразборчиво написано слово. – *Ред.*). Было бы физически невозможно разрешить все эти конфликты, возиться с ними, изучать и доводить до взрывов. Конечно, в таком случае вся жизнь коллектива превратилась бы в сплошную трескотню, нервную горячку, и толку от этого было бы очень мало. Меньше всего коллектив нужно нервировать, колебать и утомлять. Но этого и не требуется. Я всегда выбирал из общей цепи конфликтных отношений самое яркое, выпирающее и убедительное, для всех понятное. Разваливая его вдребезги, разрушая самое его основание, коллективный

протест делается такой мощной, такой все сметающей лавиной, что остаться в стороне от нее не может ни один человек. Обрушиваясь на голову одного лица, эта лавина захватывает очень многих компонентов других дефективных отношений. Эти компоненты в порядке детонации переживают одновременно собственные местные взрывы, гнев коллектива бьет и по ним, представляя их взору тот же образ полного разрыва с обществом, угрозу обособления, и перед ними ставит тот же «категорический императив». Уже потрясенные в самой сущности своих отношений к обществу, уже поставленные вплотную перед его силой, они не имеют, собственно говоря, никакого времени выбирать и решать, ибо они несутся в лавине, и лавина их несет без спроса о том, чего они хотят или чего не хотят. Поставленные перед необходимостью немедленно что-то решить, они не в состоянии заняться анализом и в сотый, может быть, раз копаться в скрупулезных соображениях о своих интересах, капризах, аппетитах, о «несправедливостях» других. Подчиняясь в то же время эмоциональному внушению коллективного движения, они, наконец, действительно взрывают в себе очень многие представления, и не успеют обломки их взлететь на воздух, как на их место уже становятся новые образы, представления о могучей правоте и силе коллектива, ярко ощутимые факты собственного участия в коллективе, в его движении, первые элементы гордости и первые сладкие ощущения собственной победы.

Тот же, кого в особенности имеет взрывной момент, находится, конечно, в более тяжелом и опасном положении. Если большинство объектов взрывного влияния несутся в лавине, если они имеют возможность пережить катастрофу внутри себя, главный объект стоит против лавины, его позиция действительно находится на «краю бездны», в которую он необходимо полетит при малейшем неловком движении. В этом обстоятельстве заключается формально опасный момент всей взрывной операции, который должен оттолкнуть от нее всех сторонников эволюции. Но позиция этих сторонников не более удачна, чем позиция врача, отказывающегося от операции язвы желудка, в надежде на эволюцию болезни, ибо эволюция болезни есть смерть. Надо прямо сказать, что взрывной маневр – вещь очень болезненная и педагогически трудная.

Макаренко А. С. О «взрыве» // Там же. С. 507 – 510.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Что такое «взрыв» в методике А. С. Макаренко? Как вы думаете, возможно ли применение такого метода сегодня? Если да, то при каких условиях?

2. Приведите пример использования метода «взрыва» в практике А.С. Макаренко, обратившись к его «Педагогической поэме».

3. Почему А. С. Макаренко так активно выступает против эволюционного подхода в воспитании?

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Органы самоуправления

Главным органом самоуправления является общее собрание всех воспитанников детского учреждения. Оно должно собираться в период организации и прорывов в работе учреждения или в коллективе не реже одного раза в шестидневку, а остальное время – не реже двух раз в месяц.<...>

В начале полугодия на общем собрании избираются следующие органы самоуправления: совет коллектива, санкомиссия, хозкомиссия.

Личный состав этих органов до выборов должен быть назначен в виде списка кандидатов учебно-воспитательной частью и комсомолом. Когда комсомольская организация занимает в учреждении соответствующее руководящее место, право намечать кандидатов необходимо предоставить ей.

Работа всех органов самоуправления в детском учреждении должна протекать точно по плану, кроме центрального органа – совета коллектива (совета командиров), которому приходится разрешать очень много текущих вопросов, и все их планом предусмотреть невозможно.

В работе органов самоуправления решающим обстоятельством является ее регулярность. Каждый орган самоуправления, если он почему-либо долго не собирается, теряет свой авторитет и фактически должен считаться несуществующим.

Регулярность работы органов самоуправления не обеспечивается одним календарем и указанием точных дней, в которые должно собираться то или другое заседание.

Работа органов самоуправления только в том случае будет актуальной и важной, если вся жизнь воспитательного учреждения так построена, что замирание деятельности того или другого органа сейчас же отражается на работе учреждения и ощущается коллективом как недостаток. Для того чтобы органы самоуправления имели именно такое значение регулярно действующих институтов, необходимо следующее:

а) администрация учреждения, в том числе и педагогическая, ни в коем случае не должна подменять органы самоуправления и самостоятельно решать вопросы, подлежащие ведению этих органов самоуправления, даже если бы решение руководства и казалось очевидно правильным или более быстрым;

б) каждое решение органов самоуправления необходимо должно быть выполнено, и при этом без волокиты и откладывания;

в) если администрация считает невозможным выполнение ошибочного решения того или другого органа самоуправления, она должна апеллировать к общему собранию, а не просто отменять решение;

г) основным методом работы администрации должно быть влияние в самих органах самоуправления, и тот товарищ, который таким влиянием не пользуется и у которого всегда происходят конфликты с органами самоуправления, совершенно очевидно, для работы в этом учреждении не годится;

д) работа в органах самоуправления не должна отнимать у воспитанников чересчур много времени, чтобы они не тяготились своими обязанностями и не превращались бы в «чиновников»;

е) нельзя органы самоуправления загружать различными мелочами, которые могут быть разрешены в порядке обычной административной и текущей работы;

ж) учет работы всех органов самоуправления должен быть поставлен очень точно, и все решения их должны быть записаны. Желательно, чтобы такой учет был сосредоточен в одном месте, например у секретаря совета коллектива. <...>

Весьма важной формой самоуправления, значительно разгружающей работу его органов и имеющей много других полезных воспитательных сторон, является работа отдельных уполномоченных, несущих персональную ответственность за свою работу. Эта форма в значительной мере подводит работу коллектива воспитанников к принципам единоначалия, приучает к личной ответственности, сокращает прения и обсуждения, сообщает всей жизни коллектива необходимый деловой темп.

Каждый уполномоченный должен работать от имени того или другого органа самоуправления, перед ним отчитываться, иметь строгие границы деятельности. Могут быть уполномоченные и от имени общего собрания. Об этих формах самоуправления будет сказано дополнительно.

В каждом воспитательном учреждении должен быть порядок, предусматривающий систему проверки решений органов самоуправления и исполнение их. Функция проверки может быть доверена всем первичным коллективам по очереди сроком на месяц.

Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Там же. С. 17 – 20.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Сделайте конспект работы А. С. Макаренко.
2. Попробуйте представить в виде схемы структуру органов самоуправления в учреждениях А. С. Макаренко.
3. Почему такую важную роль А. С. Макаренко отводит порядку в воспитательном учреждении?
4. Сравните идеи А. С. Макаренко и С. Т. Шацкого. Что общего и особенного вы в них нашли? Ответ оформите в виде сравнительной таблицы.
5. Что отличает идеи А. С. Макаренко и К. Н. Вентцеля? Ответ обоснуйте.

СУХОМЛИНСКИЙ ВАСИЛИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ (1918 – 1970)



Сухомлинский Василий Александрович (1918 – 1970) – советский педагог, учитель русского и украинского языка и литературы.

Основные труды: «Сердце отдаю детям» (1973), «Рождение гражданина» (1970), «Сто советов учителю», «Разговор с молодым директором школы», «Мудрая власть коллектива» (1969).

М. В. Богуславский
НАСТОЯЩИЙ СУХОМЛИНСКИЙ

Если кратко описать фабулу жизни Василия Александровича Сухомлинского, то складывается просто канонический евангельский сюжет. Родился человек в сельской глуши, в автономной, замкнутой среде. Воистину, по И. Бродскому, «если суждено в империи родиться, надо жить в провинции у моря». А если не у моря, то на берегу Днепра, который катит свои воды рядом с Павлышом.

Дальше постепенно внутри стало зреть его Учение. Среди учителей Павлышской школы появились последователи-апостолы. Затем Он всенародно провозгласил свое Учение. И потом мы тоже очень хорошо знаем, что должно было произойти. Последует клеветнический донос. Он будет публично распят. Вознесется. А следом, по мере движения истории, его Учение будет все больше и больше расширяться, и Он станет бессмертным.

Вот в этом облике-апокрифе, в такой притчевой фабуле, которой уже две с лишним тысячи лет, заложено, наверное, понимание как общего Крестного пути всех великих педагогов, так и особой миссии В. А. Сухомлинского. Ни его близкие, ни даже жена, дочь и сын, ни тем более мы, исследователи, наверное, никогда не проникнем во всю глубину его Личности. Там есть, определенно, какая-то тайна! И, наверное, самое большое таинство скрыто в последних пяти годах жизни Василия Александровича, которые вместили все, что дано пережить человеку на Земле.

Перенесемся мысленно в то время. В середине 60-х годов XX столетия Сухомлинский – уже всесоюзно известный и признанный педагог, его знает и любит учительство, которое вообще как-то по-особому тепло относилось к Василию Александровичу. *Он был плоть от плоти образа народного учителя, олицетворялся таким понятием как «наш».*

Павлышский учитель не был обделен в то время и высшими государственными наградами. Он стал заслуженным учителем УССР. Избран членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР. Удостоен звания Героя Социалистического Труда и награжден двумя орденами Ленина. *Ни один директор школы, да что директор, никто вообще из деятелей просвещения за всю историю советского образования не был удостоен такого иконостаса.*

Казалось бы, живи себе спокойно, работай и радуйся. Но бывает так, что человека на определенном витке его судьбы начинает неуклонно и неудержимо что-то вести вперед. Да так, что остановить это движение невозможно. Просто Рок какой-то.

И когда пришел в движение внутренний дух Сухомлинского, он уже не смог сдерживать в себе те мысли и чувства, которые были накоплены за предыдущие 30 лет педагогической работы. Эти идеи были больше и масштабнее, чем вмещала его физическая плоть, и не могли далее находиться в земной оболочке.

Складывается ощущение, что, оставаясь предельно скромным и даже застенчивым человеком, Василий Александрович внутренне осознает масштаб своего педагогического дара. Более того, у Сухомлинского во второй половине 60-х годов явно обострилось понимание своего главного жизненного предназначения – миссии педагога-гуманиста в авторитарной стране.

У Василия Александровича есть фраза, поражающая своей обостренной резкостью. Когда его особенно беспощадно травили, он написал в доверительном письме: «Я не из пальца высосал свои убеждения, а нажил их горбом с детьми в обеих руках». И вот эти дети в обеих руках давали ему право говорить от имени всего народного учительства. То право, которое упорно хотели у него отнять, но которое именно на изломе жизненного бытия обрело у него особенно сильное звучание. И став на этот Крестный путь – миссии педагога-гуманиста – он наперегонки со смертью прошел по нему до конца. Здесь, несомненно, *совершился мощный качественный прорыв В. А. Сухомлинского к высотам педагогической мысли.*

В эти излетные, засыпанные осенним листопадом годы Василий Александрович создает свои главные труды, которые вошли в золотой фонд отечественной и мировой педагогики и дают основания рассматривать его как классика педагогики: «Сердце отдаю детям», «Разговор с молодым директором школы», «Сто советов учителю», «Рождение гражданина» и ряд других, где высказывает новые идеи прогностического плана.

Одновременно В. А. Сухомлинский на разных галсах в целом расходится с советской педагогикой, которая возвращалась от парадигмы трудовой школы к несколько модифицированному варианту «школы учебы». В ней тогда возобладала герbartианская модель воспитывающего обучения.

Осмысливая в целом завершающий этап творчества В. А. Сухомлинского, есть основания выделить следующие черты философско-методологического характера.

В качестве основных качеств воспитательной системы «позднего Сухомлинского» можно назвать трактовку формирующейся личности как самооценности; понимание воспитания как феномена, в значительной степени не зависящего от требований общества; выдвижение главной цели – воспитание ребенка как активной личности; раскрытие его индивидуальности, способной противостоять нивелирующей тенденции.

Для павлышского учителя в воспитании ведущей становится педагогическая установка на синхронный процесс воздействия двух субъектов. В центре педагогического процесса находится ребенок с его активностью, интересами, индивидуальными творческими способностями, на которые прежде всего и должны были ориентироваться учителя. В данной связи главной задачей педагогов становится создание благоприятных условий для развития детей.

Поэтому в Павлышской школе акцент в образовании делался на расширение представлений детей об окружающем мире, развитие у них критичности мышления и независимости поведения, на формирование системы моральных ценностей, а также умений и навыков самостоятельного получения и использования информации.

С точки зрения природы формируемой личности Сухомлинский трактовал воспитание ребенка как процесс реализации («развертывания») неотъемлемо присущих ему врожденных биологических свойств, спонтанных реакций и импульсов, изначально генетически заложенных в нем природой. Вместе с тем большое значение придавалось и специально организованному воспитывающему социуму.

И еще. Постепенно учебная и трудовая деятельность теряют в Павлышской школе самооценность и приобретают инструментальный характер, направленный на воспитание и социализацию детской личности. Сухомлинским предлагается очень тонкая система стимулирующих влияний на личность воспитанника. Вот название одной из последних статей: «Нам нужны самые тонкие инструменты».

Наблюдается даже отход от, казалось бы, незыблемого постулата – строгой педагогической системы. Теперь *модель воспитательных воздействий носит скорее синергетический характер, в ней*

большое значение придается микрофакторам личностного и среднего плана.

Наряду с прежним акцентом на интернациональное воспитание в работах Василия Александровича все более мощно начинает звучать национальная украинская педагогика, рассматриваются народные ценности. На смену прежнему атеизму приходит уважение к фольклорной основе воспитания, различным мифам, поверьям, легендам. Вместо доминирующей установки на формирование всесторонней личности выдвигается идея иерархичности воспитания ребенка (телесное, душевное, духовное). Ведущей, так же как в христианской педагогике, у Сухомлинского теперь выступает духовность, опосредующая остальные страты личности.

Эпицентр экзистенциальных переживаний приходится на самый сложный период жизни Сухомлинского – 1967 – 1968 годы. В мае 1967 года в статье в «Учительской газете» под хлестким названием «Нужна борьба, а не проповедь» он был пригвожден к всесоюзному позорному столбу.

За что?!

Он так писал об этом в «Письме к сыну»: «Итак, сын, меня обвинили в том, что я ввел туманное понятие, именуемое человечностью. Это обвинение изумило меня. Выходит, человечность – нечто чуждое коммунистическому идеалу и коммунистическому воспитанию. Меня обвинили также в абстрактном гуманизме!

Что это такое? Я объясню тебе это вот так: это когда речь идет о любви к человеку вообще. Не говорится, о каком человеке идет речь, в каких условиях он живет. Это несправедливое обвинение.

Я не заслуживаю его, сын. Я не могу согласиться с тем, что ребенка надо любить с какой-то оглядкой, что в человечности, в чуткости, ласковости, сердечности заключается какая-то опасность.

Для меня это кажется какой-то нелепостью».

И дальше следует кредо: *«Я убежден, что только человечностью, лаской, добротой можно воспитать настоящего человека»*. И в заключение как завет: *«Я считаю одним из важнейших принципов воспитания – взаимное доверие педагога и ребенка. Воспитание человечности, гуманности, оттачивание всех граней этого драгоценного камня (какие слова! – М. Б.), без этого нельзя представить ни школу, ни педагога»* (Свободное воспитание. ВЛАДИ. 1993. № 3. С. 3).

От проторенных педагогических дорог и утвержденных идеологем мыслитель переходит к неизведанным тропам и запретным темам: таинствам семейной и народной педагогики, тонким психологическим, на грани психоанализа, процессам формирующейся личности.

В последние два-три года жизни в своем творчестве *Сухомлинский стал переходить от расширения смыслов педагогической деятельности к их возвышению*. Особенно показательным в этом плане нарастающее обращение В. А. Сухомлинского к имеющему многовековые педагогические традиции приватному жанру «Писем к сыну».

Более того, педагог вступает в систематическую переписку с несовершеннолетними заключенными и священниками. Его последние труды носят исповедальный характер. А названия! Вчитайтесь в заголовки работ: «Слово к ученикам», «Слово к преемнику»... Воистину «В начале было Слово»!

Меняется даже место публикаций. Теперь это центральная союзная пресса, причем не педагогическая, а общественно-политическая.

Но дело не только в этом. С самых первых публикаций материалы Василия Александровича постоянно подвергались очень жесткой редакции, поскольку его художественный стиль не отвечал официальным канонам педагогических изданий. Это приводило к постоянным внутренним и внешним конфликтам, которые он очень тяжело переживал.

С середины же 60-х годов он решает и добивается права писать так, как он хочет и умеет, то есть метафорично и публицистично. Это сразу же буквально распахнуло его творческий потенциал. Наконец-то форма соединилась с содержанием, и это *означало рождение нового, настоящего Сухомлинского, того, какого мы знаем и любим*.

В это время у Василия Александровича окончательно складывается *новая иерархия философско-педагогических ценностей*. Если для первой половины 60-х годов это Советское государство – Труд – Коммунизм, то теперь новая триада доминант выглядит так: Родина – Любовь – Семья.

И даже футурологическая направленность его работ приобретает Вселенский, воистину Космический характер. В своих последних произведениях Василий Александрович как бы мысленно воспаряет над Павлышом, над Украиной, над СССР. Он не укладывается в прокрустово ложе ни одной из педагогик, ни европейской, ни советской,

ни украинской, ни народной. Более того, ни одной из парадигм: ни свободного воспитания, ни трудовой школы, ни тем более школы учебы.

У Сухомлинского *определенно начинает формироваться целостная и самобытная философско-педагогическая система интегрального характера*. Более того, в его работах остро чувствуется новая личностно-экзистенциальная проповедническая позиция. Кстати заметим, что эта тенденция была с тревогой встречена официальной педагогикой. Ведь неслучайно приснопамятная погромно-установочная статья Б. Т. Лихачева в «Учительской газете» называлась «Нужна борьба, а не проповедь». И основой этой проповеднической позиции было то, что в результате своей многолетней педагогической деятельности Сухомлинский в полной мере убедился в ее правомерности и продуктивности.

...Второго сентября 1970 года завершился земной путь Василия Александровича Сухомлинского, и началась его жизнь в вечности, которая будет продолжаться, пока существует теплый мир Детства, надежным защитником которого он так самозабвенно был.

Богуславский М. В. Настоящий Сухомлинский // Проблемы современного образования. 2010. № 5. (Новые исследования в образовании). С. 40 – 43. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/nastoyaschiy-suhomlinskiy> (дата обращения: 17.09.2017)

В. А. Сухомлинский МУДРАЯ ВЛАСТЬ КОЛЛЕКТИВА

Формирование воспитательного влияния коллектива на личность

Процесс социализации

В человеке его человеческие черты формируются только потому, что с первого в своей жизни вдоха он – существо общественное. Общественная сущность человека проявляется в его отношениях, связях, взаимоотношениях с другими людьми. Познавая мир и себя как частицу мира, вступая в разнообразные отношения с людьми, отношения, удовлетворяющие его материальные и духовные потребности,

ребенок включается в общество, становится его членом. Этот процесс приобщения личности к обществу и, следовательно, процесс формирования личности ученые называют социализацией. К сожалению, педагогический аспект социализации до сих пор не только не изучается с надлежащей глубиной и обстоятельностью, но и не рассматривается.

А между тем именно процесс социализации является одной из важнейших предпосылок формирования той воспитательной силы коллектива, о которой в педагогической литературе нередко приходится читать как о чем-то таком, что будто бы дается уже в готовом виде. Эта наивная вера в какую-то фантастическую силу коллектива часто приводит учителей к разочарованию. От того, как каждый индивидуум, который потом стал членом коллектива, включается в общество, зависит формирование, с одной стороны, способности коллектива влиять на личность, с другой – способности личности поддаваться влиянию других людей. Опыт свидетельствует: неправильное, уродливое (к сожалению, иногда бывает и так) включение человека в общество приводит к тому, что он становится трудно восприимчивым к воспитательному влиянию других людей, а иногда и совсем утрачивает восприимчивость к нормальным, эффективным для других детей способам влияния.

<...> Огромное значение для нормального процесса воспитания ребенка имеет реакция на его желания. От нее зависит отношение ребенка – будущего гражданина-коллективиста – к другим людям. Сначала к матери, отцу, а потом и к «чужим», «далеким» – соотечественникам, товарищам по работе и оружию, единомышленникам и союзникам в борьбе за достижение цели, идеалов. Неправильное, уродливое воспитание ведет к опасности, которую я назвал бы извращением желаний. Эта опасность состоит в том, что ребенок с первых шагов своей сознательной жизни не учится различать желания и потребности. Привычка удовлетворять любое желание притупляет чувствительность к интеллектуальному, эмоциональному миру других людей. Если эта привычка укоренилась, если ребенок пришел с нею в школу, то других людей он будет рассматривать только как источник удовлетворения своих желаний. Все, что идет вопреки его желаниям, приносит ему неприятности, недовольство. Познание себя как частицы окружающего мира начинается у такого ребенка с измерения всего

единственным мерилom: собственными желаниями. А правильное включение в жизнь общества, правильная социализация возможны лишь тогда, когда человек сознательно стремится к гармонии собственного «я» с интересами других людей, не только умеет, но и старается поступиться своими желаниями в интересах общего блага. Образу говоря, социализация начинается с того, что ребенок ощущает (а потом и понимает): «Мой крик, мой плач заставляет мать быстрее удовлетворять мое желание, но вместе с тем он причиняет матери боль, волнение». Добро для ребенка оборачивается злом для матери. Научить маленького ребенка ощущать (а потом и понимать), что добро только тогда добро, когда от него не плачут люди, – в этом логика и диалектика воспитания коллективизма. Настоящее мастерство воспитателя состоит в том, чтобы первые чувства печали, тревоги, беспокойства ребенок переживал, видя и принимая близко к сердцу слезы другого человека. Если вам посчастливилось достичь того, что ребенок ваш впервые пережил настоящую горе и заплакал, познав умом и сердцем горе другого человека, – можете быть уверены в том, что вы правильно поставили его на тропинку социализации.

<...> Каковы же они – тончайшие и чувствительнейшие корешки правильной социализации? Как построить фундамент коллектива, чтобы в нем не было трещин? А если уже и есть трещины – как их замуровать? На чем, собственно, держится коллектив? Ведь длительное время воспитатель имеет дело с детьми, в сознании которых еще трудно утвердить убеждения, стойкие взгляды, идеи; их духовная жизнь основывается еще главным образом на представлениях, образах, чувствах, переживаниях.

Опыт убеждает, что правильная социализация основывается на богатстве, идейной полноценности эмоциональной жизни. Нужно научить ребенка прежде всего ощущать и сопереживать. Чувства, переживания – это как бы крохотный магнит, заложенный в детском существе, который притягивает его к другим людям, делает его чувствительным, восприимчивым к словам, поучениям, идеям, наставлениям. Развитые чувства, высокая эмоциональная культура – это, образу говоря, абсолютный музыкальный слух моральной воспитанности. Эмоционально невоспитанный, глухой к тончайшим влияниям ребенок – это потенциальный эгоист.

В нашей системе воспитательной работы есть очень важная форма – этические беседы. Материалом для этих бесед является

«Хрестоматия по этике» – свыше тысячи маленьких рассказов и сказок с ярко выраженным философско-этическим содержанием. Вот одна из первых бесед: *Волоцкие орехи для бабушки*.

«Неподалеку от школы в маленькой хатке жила одинокая бабушка. Старенькая-старенькая, уже зубов у нее не было.

Школьники помогали бабушке: то воды принесут, то нарвут травы на лугу для козы.

В школьном саду созрели волоцкие орехи. Крупные, полнозерные, вкусные. Но такие твердые, что мальчики советовали шепотом друг другу из рогатки орехами стрелять.

– Понесем орехи бабушке, – сказал кто-то из пионеров. Дети нарвали ведерко орехов, принесли бабушке. Высыпали на стол, на белую скатерть.

– Ешьте, бабушка, – защебетали дети и быстренько убежали из хаты.

Бабушка села у стола. Из глаз ее потекли слезы. Дрожащими руками пересыпала она орехи. Они гремели, словно камешки, а со двора слышен был веселый детский щебет...».

Рассказываю и внимательно слежу за детьми, ловлю в их глазах тончайшие оттенки мысли. В тот момент, когда дети представляют, как бабушка сидит за столом и пересыпает орехи, в глазах у преобладающего большинства детей вижу боль и сочувствие: как же бабушка станет есть орехи, если у нее нет зубов? Неужели пионеры, которые принесли ей орехи, не чувствовали, что они причинят зло старой женщине?

Это эмоционально развитые дети, подготовленные к участию в жизни общества. На чувствах этих детей можно строить крепкий фундамент коллектива. Но сердце сжимается от боли, когда я вижу, как несколько дошкольников, не поняв, не ощутив скрытой мысли, смеются. Им смешно, что «бабушка играет орехами, словно камешками». Этот смех таит в себе маленькие корешки большого зла. С такими детьми нужно много, очень много работать, пробуждать в их душах высшие моральные чувства.

Хочу посоветовать учителям первого класса: изучайте эмоциональную воспитанность своих детей! Эмоциональная убогость, невоспитанность отдельных школьников, с которой они пришли в школу, – это полузавязанные глаза. Вам, только вам, ибо никто, кроме

вас, этого не сделает, нужно снять эту повязку с детских глаз, открыть маленькому человеку многогранный мир человеческих чувств. Глухой к другим людям – останется глухим к самому себе; ему будет недоступно самое главное в самовоспитании – эмоциональная самооценка собственных поступков. А без этого не может быть и речи о влиянии коллектива на личность. Там, где нет эмоциональной самооценки, возникает потребность в экстренных, «чрезвычайных», репрессивных методах влияния, а где моральная дисциплина основывается на страхе, там нет ни коллектива, ни настоящей силы воли, ни самодисциплины. Страх – это веревки, которыми связывают не только волю, но и мышление ребенка.

Эмоциональное восприятие – это вообще азбука всякого воспитания; только тот, кто овладел ею в детские годы, способен быстро и с пониманием читать мир человека. Процесс социализации, который начинается с того момента, как ребенок почувствовал, что в ответ на его крик мать дает ему грудь или качает, напевая песню, или сама плачет над его колыбелью, и длится до последнего дыхания человека, – этот процесс воспитатель должен научно осмыслить и обосновать. Тут больше, чем огня, нужно бояться формализма, бездушного «выполнения мероприятия» для отчета...

<...>

Общение в коллективе

«Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения». В этих словах Сент-Экзюпери – великая мудрость воспитания человека. Каким станет человек, зависит от того, каков он в общении с другими людьми, какие мысли вызывает у него это общение и к чему это направляет его волю.

Красота, эмоциональная глубина, духовные полнота и богатство, идейная насыщенность общения – без этих ценностей в жизни коллектива невозможны самопознание и самовоспитание. Человеческое общение – это чрезвычайно широкое, многогранное удовлетворение потребности человека в человеке. Задача воспитания коллектива – сделать это общение таким, чтобы оно облагораживало личность, оттачивало ее моральную красоту, чтобы от общения с товарищами человек ощущал радость, непреодолимое желание быть вместе с людьми. <...>

Вот в этом и состоит одна из великих тайн, а вместе с тем и одна из простейших истин в воспитании коллектива: настоящее наслаждение человеческим общением дети должны переживать потому, что они являются активными творцами красоты.

Первый год жизни классного коллектива. Миновала зима, наступила весна. Мы идем с детьми в поле, в лес. В далекой балке, заросшей кустарником, находим уютное местечко. Оно понравилось нам. Мы советуемся: тут бы сделать наш таинственный уголок для летнего отдыха после походов по степям и лесам... Мечта увлекает, мы приходим сюда еще несколько раз после занятий. Приносим саженцы дикого винограда, сажаем их вокруг кустов; потом кому-то пришло в голову посадить тут и куст калины... Еще нет тут ничего особенного, а нас уже тянет сюда, хочется сидеть под кустами, читать, мечтать, рассказывать и слагать сказки. А когда дикий виноград образовал сплошную зеленую стену, когда наше таинственное местечко стало еще уютнее и красивее, мы назвали его Уголком Сказки, или Уголком Красоты. Нас тянет сюда, мы ощущаем тут большую радость, ибо мы сами создали эту красоту. И чем больше мы вкладываем сюда своего труда и своих забот, тем дороже для нас делается эта красота, тем более счастливы мы от того, что собираемся тут вместе, сидим, тесно прижавшись плечом к плечу, и затаив дыхание слушаем сказки и были. <...>

Уголок Красоты был маленьким гнездышком нашей духовной жизни до той поры, пока ученики не закончили школу. <...>

Эмоциональное богатство жизни коллектива

Формирование воспитательного влияния коллектива на личность зависит от того, чем и как живет коллектив. Необходимым условием положительного влияния коллектива на личность является эмоциональное богатство жизни коллектива.

Переживание – это обратная сторона идейного убеждения. Эмоциональное отношение, эмоциональная оценка, эмоциональное восприятие коллективом происходящего вокруг является одной из самых необходимых предпосылок того, чтобы личности, даже недостаточно воспитанной до поступления в школу, добро нравилось, а зло вызывало чувство презрения. Идейное богатство коллектива, богатство устремлений, отношений, взаимных оценок и требований – все это тончайшими корешками питает эмоциональную чувствитель-

ность коллектива. И чем она глубже, сильнее – тем меньше опасность равнодушия, бессердечности, «эмоциональной толстокожести» отдельных учеников.

Вместе эмоционально переживая познаваемое, дети должны стремиться к активной деятельности, в коллективных действиях проявлять свои чувства, личное отношение к миру, к людям, к самим себе. В этом состоит формирование идейного единства коллектива. Воспитывать школьный коллектив означает идейно направлять детей так, чтобы сердца их ускоренно бились, а руки дрожали от нетерпения воплотить в активной деятельности чувства, охватившие коллектив. В этой коллективной увлеченности не может остаться невозмутимым самый равнодушный, «эмоционально толстокожий».

В коллективной деятельности, побуждением к которой стало одобрение добра или непримиримость к злу, формируются моральные представления, понятия, убеждения, идеи. Об убеждениях и идеях вообще не может быть и речи, если в коллективе нет яркой эмоциональной жизни. Поэтому подготавливать поступки, в которых от искорки чувств вспыхивают факелы идей, – это та естественная закономерность воспитания коллектива, о которой необходимо помнить каждому педагогу. Особенно большое значение имеет учет этой закономерности в работе воспитателя старшей группы дошкольного учреждения и учителя младших классов. Эмоционально насыщенные поступки – это окошко, через которое детям открывается мир идей. И нужно, чтобы каждый ребенок прошел школу эмоционально богатого, идейно полноценного поведения в коллективе, пока ему не откроются горизонты гражданства. <...>

Ребенка привлекают красота, моральное благородство, готовность прийти на помощь слабому существу. Ему хочется быть щедрым, великодушным. Он способен принимать близко к сердцу радости и горе других людей. Но высокие качества души нужно творить, воспитывать. Есть особая область духовной жизни коллектива, которую можно назвать эмоциональным состоянием (ситуацией, взаимоотношением).

Жизнь коллектива – это тысячи и тысячи самых неожиданных и тончайших прикосновений человека к человеку: сердца к сердцу, мысли к мысли, радости к горю, радости к радости, счастья к смятению и безнадежности... От того, кто ведет воспитанников по тропке

морального совершенствования и самосовершенствования, зависит, в конце концов, какими станут сердца, которые ежеминутно касаются друг друга, – нежными и чуткими или заскорузлыми, затвердевшими. Учителю нужно иметь очень чуткое и открытое сердце, чтобы видеть, чувствовать, понимать тысячи нежнейших прикосновений маленьких людей друг к другу, чтобы эти прикосновения творили человеческую красоту, а не причиняли людям боль.

<...>

О чем бы вы ребенку ни рассказывали, какую бы сторону жизни он ни познавал, о чем бы ни думал – во всем есть эмоциональная подкладка. Нужно быть очень чутким к состоянию ребенка, к эмоциональному оттенку каждого слова. Иногда бывает, что в процессе обучения, раскрывая ученикам причинно-следственную связь между явлениями, учитель забывает об эмоциональном и эстетическом мире ребенка. К чему это приводит, видно из маленькой истории, которая приключилась несколько лет назад в нашей школе.

Олеся любила бабочек. Ранним-рано, когда первые лучи солнца золотили розы, она шла в сад. Красочные бабочки сидели на цветах, тихо поднимали и опускали крылышки, а Олеся боялась дохнуть, чтобы не испугать нежных красавиц... Сегодня на урок учительница принесла большой рисунок. Рассказала и показала, как бабочка превращается в отвратительную, вредную гусеницу. «Бабочки – это вредители. Их нужно уничтожать», – сказала учительница. Ночью Олеся плакала... Утром она опять пошла к цветущим розам, любовалась красивыми бабочками, но при этом пугливо озиралась: не видит ли кто?

Излишне объяснять, как нужно было учительнице раскрыть детям суть научной истины. Научные знания необходимо преподносить так, чтобы не нарушать гармонии эмоционального, интеллектуального, эстетического мира детей; чтобы дети понимали: кроме понятий полезного и вредного, есть еще понятия красивого и отвратительного.

<...> Готовясь к уроку, продумывая, что ученики будут делать и над чем думать, учитель-воспитатель должен рассматривать свою работу и работу учеников с такой точки зрения: в какой мере и в какой форме все это будет поисками и находками, как научить детей мыслить? Важно, чтобы ребенок постоянно что-то искал и, отыскав, переживал радость открытия истины, чтобы приобретенные знания он рассматривал как личные находки. Чувства, которые испытывает ре-

бенок в процессе овладения знаниями, – это нежная ниточка, на которой держится желание учиться. В начальных классах эта ниточка особенно тонка. Но если познание сопровождается яркими и волнующими переживаниями, она становится очень крепкой и никогда не рвется.

В поисках и находках – самый главный, а в начальных классах – единственный источник напряжения интеллектуальных, волевых сил. Только благодаря этому ребенок осознает обучение как труд, а себя – как труженика. Без поисков и находок, а следовательно, и без напряжения сил немислимы увлеченность, вдохновение. Увлечение умственной работой, которое переживает один ученик, передается другому; эмоциональное состояние увлеченности и вдохновения является как бы искрой, из которой разгорается костер насыщенной, полноценной духовной жизни коллектива. <...>

Формирование воспитательной силы коллектива в сфере обучения, умственного развития, овладения знаниями в значительной степени зависит от того, как учителю удастся перебороть интеллектуальный застой, умственное окостенение, равнодушие учеников со слабыми умственными способностями, плохой памятью. Такие ученики есть в каждом классе. Отрицательно влияет на коллектив и то обстоятельство, если слабый ученик всегда остается слабым, а поскольку требования к его знаниям все возрастают, то часто бывает так, что, переходя из класса в класс, ученик, чем дальше, становится все слабее. Каким бы слабым ни был школьник, он должен с каждым этапом обучения подниматься хотя бы на невысокую ступень в своем умственном развитии. Этот рост ученика зависит от интеллектуального состояния любознательности, которое господствует в коллективе. Дух мышления, которым проникнуты взаимоотношения между учителями и учениками, между одноклассниками, между старшими и младшими, является могучим эмоциональным побуждением и моральной поддержкой тому, кому трудно учиться. <...>

Мудрая власть педагога над личностью и коллективом

Но все же наш воспитанник – ребенок, наш коллектив – детский. Чтобы иметь доступ в чудесный дворец, имя которому – детство, мы должны перевоплощаться, становиться в какой-то мере детьми. Только при этом условии нам будет доступна мудрая власть над ребенком. Только при этом условии дети не будут смотреть на нас как на существа, которые случайно попали в их дворец, как на сторожей, охраня-

ющих их детский мир, но равнодушных к тому, что происходит в чудесном дворце детства.

Есть у Ф. М. Достоевского прекрасные слова: «Войдем в зал суда с мыслью о том, что и мы виновны». Войдем в дивный мир детства с горячим сердцем, в котором живет, трепещет пульс детской жизни.

Не подумайте, уважаемый читатель, что я идеализирую мир детства. Я прекрасно понимаю, что детство создается из того, что мы, взрослые, оставляем в своих детях. Но именно потому, что ребенок – нежный побег, слабая веточка, которая станет могучим деревом, детство и требует особой заботы, нежности, осторожности.

Мудрость власти педагога – это прежде всего способность все понять. И если вы хотите войти в чудесный дворец – детство, с его особыми законами, усвойте прежде всего ту истину, что у ребенка никогда не бывает желания нарочно чинить зло. «Нет большего преступления, как подшивать действиям ребят плохие мотивы», – писала Н. К. Крупская. Педагогическое невежество в том и проявляется, что воспитатель приписывает ребенку желание делать зло, выставляя его перед коллективом как злоумышленника, принуждая думать коллектив так, как ошибочно думает он, воспитатель. Это тоже элементарная истина, игнорирование которой жестоко мстит воспитателю: там, где детям навязываются ошибочные мнения, никогда не может быть веры в педагога, воли коллектива; да по существу и самого коллектива там нет. Обвинение в нарочитом зле, которого чаще всего нет, ребенок переживает как несправедливость, это отталкивает его от воспитателя. Ребенок теряет доверие к воспитателю и больше никогда не стремится найти у него какую-либо защиту. А это уже большая опасность. Три-четыре «злоумышленника» в классе, которых воспитатель оттолкнул от себя, – и единства убеждений в коллективе, единомыслия, коллективной веры в воспитателя нет.

Не торопитесь объявлять детские шалости злоумышленным нарушением порядка, детскую невнимательность – ленью, детскую забывчивость – нерадивостью. Поймите, что детские шалости, невнимательность, забывчивость – все это было, есть и вечно будет. Все это нужно понять; не ломать, а старательно, мудро исправлять и направлять. Пытаясь что-то в ребенке сломать, да еще с помощью коллектива, вы ломаете детское доверие к себе. Вы толкаете ребенка на то, что он начинает защищаться непокорностью, нарочитым (не злонамерен-

ным!) непослушанием, своеволием, стремлением делать наперекор вашим советам и требованиям. Все это появляется там, где детское доверие к вам дало трещину.

С исключительной мудростью и осторожностью нужно относиться к разным опрометчивым поступкам детей, в которых – не нарочитое зло, а ошибка, которую ребенок, если он старается найти защиту у воспитателя, сам способен остро переживать или уже переживает (если у ребенка еще нет этой способности, ее непременно нужно воспитывать). Не торопитесь в таких случаях обращаться к коллективному осуждению. Вообще берегите коллективное осуждение на тот крайний случай, который (пусть вам посчастливится поработать без него десятилетия), может никогда и не встретиться.

Нередко бывает, что о предосудительном детском поступке нужно знать только вам. Десятилетия работы в школе твердо убедили меня, что воспитание через коллектив не является единственным, универсальным средством воспитания. Воспитательная сила коллектива и проявляется именно тогда, когда к этой силе обращаются не на каждом шагу. Непосредственное влияние воспитателя на душу воспитанника такой же необходимый и важный элемент воспитания, как и воспитательная сила коллектива. Больше того, без прямого влияния педагога на воспитание в повседневных непредусмотренных эпизодах невозможна власть педагога над коллективом. И нужно считать большим достижением школы, если каждый воспитатель в совершенстве будет владеть «парной педагогикой» – искусством и мастерством влиять на личность.

Это было в первый послевоенный год. Человек, о котором идет речь, уже семьянин, отец трех детей – учеников нашей школы. А тогда он, Сашко, был пятиклассником, одному его товарищу отец купил цветные карандаши – в селе тогда это было настоящим богатством. Владелец этого богатства положил карандаши в классный шкаф, чтобы каждый, кто хочет порисовать, мог в свободную минуту тут же, в классе, развлечься. С каким волнением открывал коробку Сашко... Рисуя, он забывал обо всем, перед его глазами была не бумага, раскрашенная карандашами, а живой зеленый луг, синее небо, таинственные лесные чащи. Помню, с каким увлечением рисовал Сашко аиста на фоне вечерней зари.

И вот карандаши исчезли. Это было горем для всех. Никто, кроме наших одноклассников, взять карандаши не мог, в этом не было

сомнения. У меня возникла мысль, в которой я и сам боялся признаться себе: карандаши взял тот, кто больше всех любил рисовать, – Сашко.

– Никто карандашей не украл, – старался я убедить детей. – Просто произошла ошибка. Кто-то из вас забыл положить их в шкаф: понес домой. Ошибочно. Лежат они у кого-нибудь на столе. А завтра будут в шкафу: принесет тот, кто ошибся. Меньше говорите об этом, и все будет хорошо.

При первых же моих словах Сашко наклонил голову. Лицо его то вспыхивало, то бледнело, а в глазах – тревога. Да, карандаши взял он. И ничего страшного нет, принесет, положит в шкаф.

Утром я пришел в школьный сад, читаю. Слышу – кто-то перелез через забор. Это был Сашко. Сердце заболело, когда я посмотрел в глаза мальчика: в них была такая мучительная мольба, что я невольно встал со скамьи и пошел навстречу.

– Что случилось, Сашко?

– Карандаши...

– Ну и хорошо. Положи в шкаф.

– Школа закрыта. Что ж теперь делать? – спросил мальчик. Он был в отчаянии.

– Дай мне, не говори никому об этом... И о том, что ты ошибся. А я возьму карандаши на день домой. Порисую.

Сашко облегченно вздохнул. Мы пришли в класс, когда почти все дети уже собрались. В детских глазах я увидел ожидание, тревогу.

– А карандаши у меня, – весело сказал я детям. – Как это я их положил в портфель – сам не знаю. Нарисую березку у пруда – и принесу завтра.

Тревога сменилась радостью. Я чувствовал, что в эти минуты каждый из моих воспитанников словно бы внутренне перестраивается: отказывается от назойливой и неприятной мысли о воровстве и привыкает к мысли об ошибке. Мы встретились взглядом с Сашко. В его глазах светилась благодарность. Я чувствовал, что мальчику хотелось сейчас, в эту минуту, подойти ко мне и что-то сказать. Это желание не давало ему покоя. Я остался на перемене в классе, стал просматривать тетради. Сашко уже подошел к столу, но кто-то его позвал, и он вышел из класса.

После уроков мы возвращались домой вдвоем. Как боялся я в те минуты, что мальчик станет высказывать свою благодарность! К счастью, этого не произошло. Сашко молчал, и его молчание было выразительнее взволнованных слов. Меня радовали его теплые, доверчивые глаза. Я был счастлив, что спас мальчика от сердечного надлома, который мог лечь рубцом на детское сердце и напоминать о себе очень долго – возможно, всю жизнь. Был счастлив, что сберег доверие и искреннее детское желание искать защиты у воспитателя.

Это событие всю жизнь напоминает мне, что в детский мир нельзя механически переносить представления, принципы, закономерности отношений из мира взрослых. Особенно осторожно нужно подходить к обвинению детей в воровстве, лени, обмане. У ребенка никогда не бывает злого умысла. Он ошибается. И если мы помогли ему правильно понять и пережить ошибку, он всем сердцем постигнет моральный смысл своего поступка и будет стараться избегать аналогичной ошибки, хотя не всегда это ему и будет удаваться. Ребенок очень чутко реагирует на обвинение, даже на невысказанное подозрение в злом умысле. У нежного детского сердца – открытые чувствительные нервы, которые еще не защищены, как у взрослых, жизненной мудростью. Не допускайте, чтобы оно, чувствительное и нежное, ошупывалось со всех сторон и осматривалось любопытствующими взглядами. Чем чаще в годы детства и отрочества человек был в роли подсудимого, тем равнодушнее он будет к суду людскому в зрелые годы. Детские ошибки в преобладающем большинстве случаев не нужно делать предметом обсуждения коллектива. Знайте о детской ошибке только вы – так будет несравненно лучше.

Что было бы, если бы об ошибке Сашка узнал коллектив, если бы было «организовано», как это иногда бывает, «общественное мнение»? Что вообще бывает в таких случаях? Морально травмируется и тот, кто допустил ошибку, и коллектив. Прикосновение к своему чувствительному сердцу чересчур любопытных товарищей, обнажение своей души ребенок переживает как великую несправедливость: ведь поступок его почти всегда бывает незлоумышленным, он искренне раскаивается. Слишком раннее выставление человека на осуждение коллектива делает его нечувствительным. Это большая травма, которая оставляет свои следы часто на всю жизнь. Нельзя допускать, чтобы ребенок стоял под взглядами своих товарищей, которые выражают

изумление, удивление злом, непорядочностью человека. В те минуты, когда детский коллектив удивляется злонамеренности (а злонамеренности ведь нет!), рождаются боль и обида. «Коллективное реагирование» на детскую ошибку, как правило, не дает того результата, на который надеется воспитатель. Несправедливость откладывается в сердце обидой, память сердца сохраняет нередко на многие годы каждое слово, сказанное товарищами или учителем. Если человек чувствует, что на него смотрят как на злоумышленника, он старается замкнуться, обособиться от коллектива. Человек носит в сердце обиду на людей; трудно найти что-либо более недопустимое в воспитании. Порождением этой обиды является озлобленность. А если ошибки повторяются и ребенка без конца «прорабатывают», если он в детстве не переживает радости от мысли, что люди радостно удивляются его моральной красоте, доблести, чистоте, порядочности – озлобленность может превратиться в жестокость, в недоверие к людям, в том числе к воспитателям, в разочарование в добрых, искренних надеждах и намерениях.

Что может быть в школе более недопустимо и бессмысленно, чем жестокий ребенок? Ребенок должен быть только добрым, сердечным, с открытым сердцем. Лишь это творит в нем благородную способность ненавидеть зло, быть его непримиримым врагом. Затаенная жестокость – заряд, который ежеминутно угрожает взрывом. Вероятно, вам приходилось встречаться в школьной жизни с такими случаями: казалось бы, нет никакого видимого повода для поступка, который кажется злоумышленным, а ребенок действует так, будто нарочно хочет причинить людям неприятность. В чем дело? Почему ребенок действует вопреки здравому смыслу, собственным интересам? Это и есть взрыв, для которого достаточно неосторожного, неосмотрительного, казалось бы, легкого, но очень болезненного прикосновения к детскому сердцу. И очень часто эти взрывы случаются не сразу после того, как в душу ребенка был вложен «заряд», а через довольно долгое время; учитель только с удивлением пожимает плечами: что происходит?

А что происходит с коллективом, когда воспитатель «организует осуждение» детской ошибки? В детях утверждаются бездумность, бессердечность. Что могли бы сказать дети, например, о поступке Сашка? Готовые фразы, взятые из уст взрослых. Ведь у детей еще нет жизненной мудрости – глубокого понимания того, что случилось. Они назвали бы ошибку воровством, но не почувствовали бы серд-

цем, что это действительно кража, и их слова звучали бы фальшиво. Сашко чувствовал бы, что слова товарищей – фальшь, но не мог бы сказать об этом, потому что далеко не все понятное сердцу ребенок может обратить в слово. Вот почему во время коллективного обсуждения предосудительного поступка виновный чаще молчит, и «признание» вины, слово раскаяния воспитателю приходится вытаскивать из него. Это развращает коллектив, воспитывает лицемеров, болтунов, готовых говорить что угодно и давать любые обещания.

Маленькие дети еще не умеют разумом своим вникать в мотивы поступков, моральный опыт сопереживания и сочувствия у них еще ограниченный, а потому они легко осуждают товарища – точнее, соглашаются с осуждением, высказанным педагогом. Нельзя утверждать коллективные убеждения на видимости единого отношения к тому, что дети еще не понимают. <...>

Непонимание мира детства ведет к непониманию сути мотивов детских поступков. Воспитатель не понимает, почему малыши на звонок не бегут в класс, а хотят «еще чуточку, одну минутку» побегать по зеленой поляне; почему Федько не слушает условий задачи, а смотрит затаив дыхание на пчелу, залетевшую в класс; почему Оксанка не читает то, что все читают, а рисует цветок; почему во время экскурсии в лес Миколка, Пилипко и Петрик нарочно отстали от класса, спрятавшись в кустах. Да, нарочно, но не злоумышленно. Нарочного в школе бывает очень много, а злоумышленного в морально здоровом коллективе не бывает никогда. Нарочное никогда не сможешь предвидеть и предупредить, а злоумышленное можно предупредить, не допустить. Если бы мы всегда знали, почему ребенок делает так, а не иначе, воспитание стало бы наукой не только в теории, но и на практике. Почему, почему, почему?.. – сотни «почему» и сотни конфликтов (по частоте повторения слово «почему» стоит в школьной жизни на втором месте после слова «должен»).

Конфликт между педагогом и ребенком, между педагогом и коллективом – большая беда школы. Чаще всего конфликт возникает тогда, когда учитель думает о ребенке несправедливо. «Чтобы думать о ребенке справедливо и правильно, – писал Н. И. Пирогов, – нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселиться в его духовный мир». Думайте о ребенке справедливо – и конфликтов не будет. Чем меньше конфликтов, тем глубже входит в духовную жизнь

коллектива взаимное доверие, тем ярче выражается, раскрывается личность. Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя. Предупреждая конфликт, педагог не только сохраняет, но и создает воспитательную силу коллектива. <...>

Настоящее воспитание не там, где педагог с вершин спускается на землю, а там, где он поднимается до тонких истин мира детства. Подняться, а не спуститься. Не сюсюкать с ребенком, не подстраиваться под детскую ограниченность интересов (нет этой ограниченности, если мы сами не ограничиваем миропонимания ребенка!), а быть мудрым наставником – владеть мудрой властью, все понимать, видеть ребенка в тесной духовной связи с другими детьми.

<...> Мудрость власти педагога над личностью и коллективом предусматривает глубокое понимание сердцем того, что ребенок все время находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания. Ему хочется в чем-то показать себя, прежде всего, утвердить свою волю, ум, изобретательность, сообразительность. Человек, который с вашей помощью познает мир и старается взаимодействовать с ним, постепенно становится личностью. И в этом нелегком становлении личности власть педагога должна быть особенно осторожной. Воля старшего иногда может превратиться в своеволие и в расправу над человеком. Самоутверждаясь, дети нередко допускают поступки, которые содержат, как кажется на первый взгляд, не просто ошибку, а посягательство на принципы социалистического общежития (как у Сашка с карандашами.) Очень важно понять, как в этих поступках здоровые, животворящие источники активности сливаются с детским безрассудством, незрелостью. <...>

Не сломать, а поднять, поддержать, не обезличить духовные силы ребенка, а утвердить чувство его достоинства – только так нужно осуществлять свою власть над ребенком. Если ребенок делает что-то не так, как огня бойтесь сильных, волевых средств влияния на него. Сильные средства свидетельствуют о вашем бессилии. Не допускайте, чтобы в вашу лабораторию гуманизма ворвался стук кулака по столу и окрик. Пусть не привлекает вас перспектива увидеть подвижного, смелого, вечно неугомонного шалуна угасшим и угнетенным, с печальными глазами, согнутым и несчастным. Плохая это перспектива! Как наивысшую ценность берегите гордость, неприкосновенность личной чести ребенка. Помните, что шалун, у которого обо всем есть

собственное мнение, на все существует свой взгляд, – это ваше счастье; а безвольный, как тень, воспитанник, у которого собственные мысли выбиты из головы вашими сильными средствами влияния, человек, который безмолвно во всем подчиняется вам, – это ваше несчастье. Знайте, что невыдержанный шалун и забияка в нужную минуту проявит себя добрым, сердечным человеком, а безвольный, тот, кто безмолвно подчиняется, часто оказывается равнодушным, нередко жестоким, готовым переступить через беду ближнего во имя собственного благополучия. Сильные и волевые средства влияния – это средства, которые ломают волю ребенка, делают его бессердечным. <...>

Я иду сегодня в класс с тяжелым душевным переживанием. Как бы я ни хотел скрыть свою душевную боль, глаза выдают меня. И ни о какой мудрости моей власти над детьми не может быть и речи, если дети не увидят боль в моих глазах, если через глаза не заглянут в мое сердце. Я не говорю детям, что мне нелегко, не прошу их посидеть сегодня тихонько, но они уже поняли все. В классе тишина, сосредоточенность – это и есть настоящая власть над детской душой. С первого дня пребывания ребенка в школе я стараюсь беречь и развивать сердечную мягкость, тонкость чувств. От того, насколько тонкими, тактичными, нежными, чувствительными к окружающему миру будут чувства ребенка, зависит моя власть над ним. Ведь власть эта – не окрик и не наказание (к сожалению, кое-кто из учителей представляет, что власть педагога – это какое-то дополнительное право на наказание воспитанников). Моя власть над ребенком – это способность ребенка реагировать на мое слово, которое может быть теплым и нежным, ласковым и тревожным, строгим и требовательным, но всегда оно должно быть правдивым и доброжелательным. И чем нежнее, тоньше детские чувства, чем чувствительнее откликается детское сердце на правду, красоту, человечность, тем сильнее мое слово, которое выражает власть над ребенком. Я твердо верю в то, что воспитать ребенка можно прежде всего лаской, добром.

<...> Властвуя над миром детских мыслей, чувств, переживаний, нельзя ни на минуту забывать о том, что у каждого ребенка есть добрая воля, добрые намерения. Никакого крика, никаких угроз, никаких попыток уязвить детское сердце. Нельзя превращать детское сердце в пугливую птичку, которая забилась в угол клетки, ждет расправы. Моя власть над ребенком оправдана и мудра до тех пор, пока я

обращаюсь к добрым и деятельным силам его ума и сердца. Сердце, чуткое к добру, ласке, справедливости, доброжелательности, не потребует не только крика, но и повышения голоса. Взаимное уважение и согласие, доброжелательность, сердечность, дружелюбие – вот то моральное богатство, которым нужно дорожить и на котором нужно строить наши отношения с детьми. Мудрая власть педагога состоит в том, чтобы моя воля стала желанием ребенка. Гармония воли воспитателя и желаний воспитанников – необходимейшая и сложнейшая гармония духовной жизни коллектива. В ней проявляются отношения взаимного доверия, общего стремления воспитателя и воспитанников к единой цели – моральному совершенствованию, духовному богатству, полноте и счастьем жизни на благо народа.

Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива. М. : Молодая гвардия, 1975. 238 с.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Законспектируйте работу В. А. Сухомлинского, выделяя важные, с вашей точки зрения, мысли автора.
2. Как автор оценивает роль учителя в становлении школьного коллектива?
3. Почему В. А. Сухомлинский назвал свою работу «Мудрая власть коллектива»?
4. Почему, по вашему мнению, автор уделяет столько внимания эмоциональной жизни ребенка?
5. Какие идеи В. А. Сухомлинского вы считаете инновационными для второй половины XX века? А может они остаются инновационными и сегодня?
6. Что, с вашей точки зрения, учитель не должен делать ни при каких условиях?
7. Как вы думаете, правильно ли поступил педагог, взяв вину ребенка на себя в эпизоде с карандашами?
8. Какой из приведенных В. А. Сухомлинским примеров из жизни школы произвел на вас наибольшее впечатление и почему?
9. Изучив работу В. А. Сухомлинского и работы А. С. Макаренко, определите, чем отличаются их взгляды на роль коллектива в воспитании личности?

ВЫГОТСКИЙ ЛЕВ СЕМЕНОВИЧ (1896 – 1934)



Выготский Лев Семенович (1896 – 1934) – психолог, автор культурно-исторической теории развития поведения и психики человека.

Основные работы: «Умственное развитие детей в процессе обучения» (1935), «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» (1933), «Основные проблемы современной дефектологии» (1929), «Педология подростка» (1929 – 1931), «Педагогическая психология» (1929) и др.

Сергей Степанов

ЖИЗНЬ И СУДЬБА: Л. С. ВЫГОТСКИЙ

Выдающийся советский психолог А. Р. Лурия в научной автобиографии, отдавая дань своему наставнику и другу, писал: «Не будет преувеличением назвать Л. С. Выготского гением». В унисон звучат и слова Б. В. Зейгарник: «Он был гениальный человек, создавший советскую психологию». С этими оценками, наверное, согласится любой российский психолог – по крайней мере, каждый, кто не пожелал под напором рыночной стихии сменить квалификацию психолога на массовика-затейника или толкователя снов. По сей день идеи Выготского и его школы составляют основу научного мировоззрения тысяч настоящих профессионалов, в его научных трудах черпают вдохновение новые поколения психологов не только в России, но и по всему миру.

Биография Л. С. Выготского небогата внешними событиями. Жизнь его была наполнена изнутри. Тонкий психолог, эрудированный искусствовед, талантливый педагог, большой знаток литературы, блестящий стилист, наблюдательный дефектолог, изобретательный экспериментатор, вдумчивый теоретик. Все это так. Но прежде всего Выготский был мыслителем.

«Лев Семенович Выготский, бесспорно, занимает исключительное место в истории советской психологии. Именно он заложил те ос-

новы, которые стали исходными для ее дальнейшего развития и во многом определили ее современное состояние... Нет почти ни одной области психологических знаний, в которую Л. С. Выготский не внес бы важного вклада. Психология искусства, общая психология, детская и педагогическая психология, психология аномальных детей, пато- и нейропсихология – во все эти области он внес новую струю», – так журнал «Вопросы психологии» писал к 80-летию со дня рождения Выготского. Трудно поверить, что эти слова относятся к человеку, посвятившему психологии немногим более десяти лет своей жизни – и лет нелегких, отягощенных смертельной болезнью, сложностями быта, непониманием и даже травлей.

Лев Семенович Выготский, второй из восьми детей банковского служащего, родился 5 (17) ноября 1896 года в Орше, недалеко от Минска. Его родители были людьми небогатыми, но высокообразованными, владели несколькими языками. Их примеру последовал и сын, в совершенстве овладевший английским, французским и немецким.

В 1897 году семья переехала в Гомель, который Выготский всегда считал своим родным городом. Здесь прошли его детские годы, здесь в 1913 году он с отличием закончил гимназию. Продолжить образование Выготский решил в Московском университете. Ему повезло, он попал в «процентную норму» для лиц еврейского происхождения. Перед этой категорией молодых людей выбор факультетов был невелик. Наиболее реальные перспективы профессиональной карьеры сулила специальность либо врача, либо юриста.

При выборе специальности юноша поддавался уговорам родителей, которым казалось, что медицинское образование сможет обеспечить сыну в будущем интересную работу и средства к существованию. Но занятия на медицинском факультете не увлекли Выготского, и менее чем через месяц после поступления в университет он перевелся на юридический факультет. Окончив этот факультет, он мог поступить в адвокатуру, а не на государственную службу. Это давало разрешение жить вне «черты оседлости».

Наряду с государственным университетом Выготский посещал занятия в учебном заведении особого типа, созданном на средства либерального деятеля народного образования А. Л. Шанявского. Это был народный университет, без обязательных курсов и посещений, без зачетов и экзаменов, где мог обучаться всякий желающий. Ди-

плом университета Шанявского официального признания не имел. Однако уровень преподавания был там чрезвычайно высок. Дело в том, что после студенческих волнений 1911 года и последовавших за этим репрессий Московский университет в знак протеста против политики правительства покинули свыше ста выдающихся ученых (в их числе Тимирязев, Вернадский, Сакулин, Чебышев, Чаплыгин, Зелинский и др.), и многие из них нашли приют в народном университете Шанявского. Психологию и педагогику в этом университете преподавал П. П. Блонский.

В университете Шанявского Выготский сблизился с либерально настроенной молодежью, а его наставником стал известный литературный критик Ю. Айхенвальд. Сама атмосфера народного университета, общение с его студентами и преподавателями значили для Выготского намного больше, чем занятия на юридическом факультете. И вовсе не случайно, что годы спустя, тяжело больной, он обратился с просьбой об издании своих работ именно к Айхенвальду.

Юридическое образование наложило отпечаток на мировоззрение Выготского. Друг его юности С. Ф. Добкин вспоминал, как в 1916 году, приехав на каникулы в Гомель, Выготский вместе с товарищами организовал своеобразный «литературный суд». Для обсуждения был избран рассказ Гаршина «Надежда Николаевна», герой которого совершает убийства из ревности.

При распределении ролей Выготскому предстояло выбрать роль либо прокурора, либо защитника. Он соглашался и на то и на другое, готовый отстаивать противоположные точки зрения. Товарищей это поначалу удивило: как же так – хоть суд и литературный, но возможно ли защищать любую из непримиримых позиций? Добкин пишет: «Потом я понял, в чем тут было дело. Он умел увидеть аргументы в пользу как одной, так и другой стороны. Именно такой подход к обстоятельствам дела воспитывали у будущего юриста на факультете. Но Лев Семенович и по самому складу мышления был чужд односторонности, предвзятости, излишней уверенности в правильности именно такой-то концепции. Замечательная способность понимать не только то, что было ему внутренне близко, но и чужую точку зрения, характерна для всей его научной деятельности».

Интерес к психологии пробудился у Выготского в студенческие годы. Первые книги из этой области, о которых с достоверно-

стью известно, что они были им прочитаны, – это известный трактат А. А. Потебни «Мысль и язык», а также книга У. Джемса «Многообразие религиозного опыта». С. Ф. Добкин называет также «Психопатологию обыденной жизни» З. Фрейда, которая, по его словам, сильно заинтересовала Выготского. Вероятно, этот живой интерес впоследствии привел Выготского в ряды Русского психоаналитического общества, что, впрочем, стало нехарактерной страницей его научной биографии. Судя по его трудам, идеи Фрейда заметного влияния на него не оказали. Чего не скажешь о теории А. Адлера. Понятие компенсации, центральное для индивидуальной психологии Адлера, впоследствии становится краеугольным камнем дефектологической концепции Выготского.

Зародившееся в студенческие годы увлечение психологией определило всю последующую судьбу Выготского. Сам он об этом писал так: «Еще в университете занялся специальным изучением психологии... и продолжал его в течение всех лет». И позже подтверждал: «Научные занятия по психологии начал еще в университете. С тех пор ни на один год не прерывал работы по этой специальности». Небезынтересно, что специального психологического образования как такового в ту пору практически не существовало, и Л. С. Выготский, подобно большинству пионеров этой науки, дипломированным психологом не был.

В официальной справке о своей научно-исследовательской работе Выготский записал: «Начал заниматься исследовательской работой в 1917 году по окончании университета. Организовал психологический кабинет при педтехникуме, где вел исследования».

Эти слова относятся к гомельскому периоду его деятельности. В родной город Выготский вернулся в 1917 году и занялся преподавательской работой. В Гомеле им были написаны две большие рукописи, вскоре привезенные в Москву, – «Педагогическая психология» (издана в 1926 году, новое издание – 1991 год) и «Психология искусства», защищенная как диссертация, но опубликованная лишь через много лет после его смерти. До этого она ходила в списках и пользовалась популярностью как среди немногочисленных в то время психологов, так и деятелей искусства.

Оба произведения дают основание оценить «раннего» Выготского как зрелого самостоятельного мыслителя, высоко эрудирован-

ного и ищущего новые пути разработки научной психологии в той исторической ситуации, когда психология на Западе охвачена кризисом, а в России идеологическое руководство страны требовало внедрять в науку принципы марксизма.

В России в предреволюционный период в научном изучении психики возникла парадоксальная ситуация.

С одной стороны, существовали психологические центры (главный из них – Психологический институт при Московском университете), где доминировала отживавшая свой век психология сознания, которая строилась на субъективном методе.

С другой стороны, руками русских физиологов была создана наука о поведении, опиравшаяся на объективный метод. Ее исследовательские программы (авторами которых были В. М. Бехтерев и И. П. Павлов) позволили изучать закономерность механизма поведения исходя из тех же принципов, которым следуют все естественные науки.

Концепция сознания оценивалась как идеалистическая. Концепция поведения (основанная на условных рефлексах) – как материалистическая. С победой революции, когда государственно-партийные органы потребовали повсеместно истребить идеализм, эти два направления оказались в неравном положении. Рефлексология (в широком смысле) получала всемерную государственную поддержку, тогда как со сторонниками воззрений, считавшихся чуждыми материализму, расправлялись с помощью различных репрессивных мер.

В этой атмосфере Выготский занял своеобразную позицию. Он обвинил повсеместно торжествовавших победу рефлексологов в дуализме. Его первоначальный план сводился к тому, чтобы объединить знание о поведении как системе рефлексов с зависимостью этого поведения, когда речь идет о человеке, от сознания, воплощенного в речевых реакциях. Эту идею он положил в основу своего первого программного доклада, с которым выступил в январе 1924 года в Петрограде на съезде исследователей поведения.

Речь докладчика, «просвещенца» из Гомеля, обратила на себя внимание участников съезда новизной мысли, логикой изложения, убедительностью аргументов. Да и всем своим обликом Выготский выделялся из круга привычных лиц. Четкость и стройность основных положений доклада не оставляли сомнений, что провинциал хорошо

подготовлен к представительному собранию и удачно излагает лежавший перед ним на кафедре текст.

Когда же после доклада один из делегатов подошел к Выготскому, то с удивлением увидел, что никакого текста пространного доклада не было. Перед выступавшим лежал чистый лист бумаги. Этим делегатом, пожелавшим выразить восхищение выступлением Выготского, был к тому времени уже хорошо известный, несмотря на молодость, своими экспериментальными работами (которым патронировал сам Бехтерев) и своими занятиями психоанализом (с ним переписывался сам Фрейд), а впоследствии и всемирно известный психолог А. Р. Лурия. В своей научной биографии Лурия писал, что жизнь свою делит на два периода: маленький, несущественный – до встречи с Выготским, и большой и существенный – после встречи с ним.

Доклад, сделанный Выготским, произвел на Лурия такое впечатление, что он, будучи ученым секретарем Психологического института, сразу бросился убеждать К. Н. Корнилова, возглавлявшего институт, немедленно, сейчас же, этого никому не известного человека из Гомеля переманить в Москву. Выготский предложение принял, переехал в Москву, и его поселили прямо в институтском подвале. Работать он начал в непосредственном сотрудничестве с А. Р. Лурией и А. Н. Леонтьевым.

Он поступил в аспирантуру и формально был как бы учеником Лурии и Леонтьева, но сразу же стал, по существу, их руководителем – образовалась знаменитая «тройка», переросшая потом в «восьмерку».

Никто из входивших в эти своеобразные объединения молодых людей тогда не предполагал, что судьба столкнула их с замечательным человеком, который в свои 27 лет уже был сложившимся ученым. Они не знали, что в 19 лет он написал замечательную работу «Трагедия о Гамлете, принце Датском» и ряд других хорошо известных сегодня работ (психологический анализ басен, рассказов И. А. Бунина), что до приезда в Москву он успел выработать совершенно новый взгляд на психологию искусства и его роль в жизни человека, по сути дела, заложив основы психологического подхода к литературному творчеству. Сам Выготский об этих своих трудах не упоминал, а его товарищам по работе в Психологическом институте не приходило в голову, что у него может существовать еще один обширный круг интересов – настолько глубокими были мысли, которыми он с ними делился,

что, казалось, они не могут оставить в сознании человека места ни для чего другого.

Мысль Выготского развивалась в совершенно новом для тогдашней психологии направлении. Он впервые показал – не почувствовал, не предположил, а аргументированно продемонстрировал, – что наука эта находится в глубочайшем кризисе. Лишь в начале восьмидесятых в собрании его сочинений будет опубликован блестящий очерк «Исторический смысл психологического кризиса». В нем взгляды Выготского выражены наиболее полно и точно. Работа написана незадолго до смерти. Он умирал от туберкулеза, врачи дали ему три месяца жизни, и в больнице он лихорадочно писал, чтобы изложить свои главные мысли.

Суть их в следующем. Психология фактически разбилась на две науки. Одна – объяснительная, или физиологическая, она раскрывает смысл явлений, но оставляет за своими границами все сложнейшие формы человеческого поведения. Другая наука – описательная, феноменологическая психология, которая, наоборот, берет самые сложные явления, но лишь рассказывает о них, потому что, по мнению ее сторонников, явления эти недоступны объяснению.

Выход из кризиса Выготский видел в том, чтобы уйти от этих двух совершенно независимых дисциплин и научиться объяснять сложнейшие проявления человеческой психики. И вот тут был сделан капитальнейший шаг в истории советской психологии.

Тезис Выготского был таким: чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснения в общественных отношениях этого организма со средой. Он любил повторять: те, кто надеется найти источник высших психических процессов внутри индивидуума, впадают в ту же ошибку, что и обезьяна, пытающаяся обнаружить свое отражение в зеркале позади стекла. Не внутри мозга или духа, но в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях таится разгадка тайн, интригующих психологов. Поэтому Выготский называл свою психологию либо «исторической», поскольку она изучает процессы, возникшие в общественной истории человека, либо «инструментальной», так как единицей психологии были, по его мнению, орудия, бытовые предметы, либо же, наконец, «культурной», потому что эти вещи и явления рождаются и развиваются в культуре – в организме культуры, в теле ее, а не в органическом теле индивида.

Мысли такого рода звучали тогда парадоксально, они были приняты в штыки и абсолютно не поняты. Не без сарказма вспоминал Лурия, как Корнилов говорил: «Ну, подумаешь, “историческая” психология, зачем нам изучать разных дикарей? Или – “инструментальная”. Да всякая психология инструментальная, вот я тоже динамоскоп применяю». Директор института психологии даже не понял, что речь идет вовсе не о тех инструментах, которые используют психологи, а о тех средствах, орудиях, что применяет сам человек для организации своего поведения...

Культурно-историческая концепция Выготского вызвала активное сопротивление. Стали появляться статьи, в которых автор ее уличался в различного рода отклонениях от истинной науки. Одна из наиболее опасных была написана неким Феофановым, сотрудником того же института. Он назвал ее «Об одной эклектической теории в психологии», но типография напечатала «Об одной электрической теории...» Эта забавная опечатка сильно снизила убойную силу статьи, но следующие за нею были набраны более тщательно. Новые идеи не просто входили в науку.

Еще в «Психологии искусства» Выготский ввел понятие эстетического знака как элемента культуры. Обращение к знаковым системам, которые творятся культурой народа и служат посредниками между тем, что обозначается системами знаков, и субъектом (личностью, которая ими оперирует), изменило общий подход Выготского к психическим функциям. Применительно к человеку, в отличие от животных, он рассматривает знаковые системы как средства культурного развития психики. Это глубоко новаторское представление побудило его включить в круг психических функций человека знаково-опосредованный уровень их организации.

Знакомясь с марксизмом, он переносит на знаки марксистское учение об орудиях труда. Знаки культуры – это также орудия, но особые – психологические. Орудия труда изменяют вещество природы. Знаки же изменяют не внешний материальный мир, а психику человека. Сперва эти знаки используются в общении между людьми, во внешнем взаимодействии. А затем этот процесс из внешнего становится внутренним (переход извне внутрь был назван интериоризацией). Благодаря этому и происходит «развитие высших психических функций» (под таким названием Выготский написал в 1931 году новый трактат).

Руководствуясь этой идеей, Выготский и его ученики провели большой цикл исследований развития психики, прежде всего таких ее функций, как память, внимание, мышление. Эти работы вошли в золотой фонд исследований развития психики у детей.

В течение ряда лет главная исследовательская программа Выготского и его учеников заключалась в детальном экспериментальном изучении отношений между мышлением и речью. Здесь на передний план выступило значение слова (его содержание, заключенное в нем обобщение). То, как значение слова изменяется в истории народа, давно изучалось лингвистикой. Выготский и его школа, проследив стадии этого изменения, открыли, что подобные изменения происходят в процессе развития индивидуального сознания. Итоги этой многолетней работы обобщила монография «Мышление и речь» (1934), которую он, к сожалению, так и не увидел напечатанной, но которая стоит на книжной полке тысяч психологов во многих странах мира.

Работая над монографией, он одновременно подчеркивал важность изучения мотивов, которые движут мыслью, тех побуждений и переживаний, без которых она не возникает и не развивается.

Этой теме он уделил основное внимание в большом трактате об эмоциях, который опять-таки оставался неопубликованным в течение десятков лет.

Следует помнить, что все работы, касающиеся развития психики, Выготский непосредственно связывал с задачами воспитания и обучения ребенка. В этой области им был выдвинут целый цикл продуктивных идей, в частности ставшая особенно популярной концепция «зоны ближайшего развития». Выготский настаивал на том, что эффективным является лишь то обучение, которое «забегает вперед развития», как бы тянет его за собой, выявляя возможности ребенка решать при участии педагога задачи, с которыми он самостоятельно справиться не может.

Выготским было обосновано великое множество других новаторских представлений, в дальнейшем развитых его многочисленными учениками и последователями.

По оценке М. Г. Ярошевского, несмотря на раннюю смерть (он не дожил до 38 лет), Выготский смог обогатить свою науку столь значительно и разносторонне, как ни один из выдающихся психологов мира. Ему приходилось повседневно преодолевать множество труд-

ностей, связанных не только с катастрофически ухудшившимся состоянием здоровья, материальными невзгодами, но и с лишениями, вызванными тем, что ему не предоставлялась достойная работа, а чтобы заработать, приходилось ездить читать лекции в другие города. Ему с трудом удавалось прокормить небольшую семью.

Одна из слушательниц его лекций – А. И. Липкина – вспоминает, что студенты, чувствуя его величие, удивлялись тому, как он бедно одет. Лекции он читал в изрядно потертом пальто, из-под которого виднелись дешевые брюки, а на ногах (в суровом январе 1934 года) – легкие туфли. И это у тяжело больного туберкулезом!

На его лекции стекались слушатели из многих московских вузов. Обычно аудитория была переполнена, и лекции слушали даже стоя у окон. Прохаживаясь по аудитории, заложив руки за спину, высокий, стройный человек с удивительно лучистыми глазами и нездоровым румянцем на бледных щеках, ровным, спокойным голосом знакомил слушателей, которые ловили каждое его слово, с новыми воззрениями на психический мир человека, которые для следующих поколений приобретут ценность классических. К этому нужно добавить, что неортодоксальный смысл психологического анализа, который культивировал Выготский, постоянно вызывал у бдительных идеологов подозрения в отступлениях от марксизма.

После приснопамятного постановления 1936 года его труды, посвященные детской душе, попали в проскрипционный список. С ликвидацией педологии, одним из лидеров которой он был объявлен, они оказались в «спецхране». Прошли десятки лет, прежде чем Выготский был признан во всем мире величайшим новатором и началось триумфальное шествие его идей. Возвращенные в московских школах и лабораториях, они придали мощный импульс движению научно-психологической мысли как в нашей стране, так и во многих странах мира.

Когда весной 1934 года Выготского из-за очередного страшного приступа болезни отвезли в санаторий в Серебряный Бор, он взял с собой только одну книгу – любимого шекспировского «Гамлета», заметки к которому служили для него на протяжении многих лет своего рода дневником. В трактате о трагедии он еще в юности записал: «Не решимость, а готовность – таково состояние Гамлета».

По воспоминаниям медсестры, лечившей Выготского, его последними словами были: «Я готов». За отведенный ему срок Выгот-

ский исполнил больше любого психолога за всю предшествующую историю науки о человеке.

Создатели американского биографического словаря по психологии, включившие Выготского в когорту великих, завершают статью о нем такими словами: «Нет смысла гадать, чего мог бы достичь Выготский, проживи он столько, сколько, например, Пиаже, или доживи он до своего столетия. Он наверняка подверг бы конструктивной критике современную психобиологию и теории сознания, однако нет сомнений в том, что он сделал бы это с улыбкой».

Степанов С. Жизнь и судьба: Л. С. Выготский [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?id=200003607> (дата обращения: 10.10.2017).

Л. С. Выготский

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Мы можем схематически свести все существующие решения вопроса об отношении развития и обучения ребенка к трем основным группам. <...>

Первая группа решений, которая предлагалась в истории науки, имеет своим центром положение о независимости процессов детского развития от процессов обучения. Обучение в этих теориях рассматривается как чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но который сам по себе не участвует активно в детском развитии, ничего в нем не меняет и скорее использует достижения развития, чем подвигает самый его ход и изменяет его направление. <...>

Развитие должно совершить свои определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря одному этому наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе разви-

тия и созревания тех функций, которые активируются ходом обучения. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу.

Вторая группа решений этого вопроса может быть объединена, как вокруг своего центра, вокруг противоположного тезиса, который гласит, что обучение и есть развитие. Это есть самая сжатая и точная формула, которая выражает самую суть этой группы теорий. Сами эти теории возникают на самой различной основе.

С первого взгляда может показаться, что эта точка зрения является гораздо более прогрессивной по сравнению с предыдущей, ибо если та в основу кляла полное разъединение процессов обучения и развития, то эта придает обучению центральное значение в ходе детского развития. Однако ближайшее рассмотрение этой второй группы решений показывает, что при всей видимой противоположности этих двух точек зрения они в основном пункте совпадают и оказываются очень похожими друг на друга. <...>

Однако при всем сходстве обеих теорий в них есть и существенное различие, которое можно наиболее ярко представить, если обратить внимание на временную связь процессов обучения и процессов развития. Как мы видели раньше, авторы первой теории утверждали, что циклы развития предшествуют циклам обучения. Созревание идет впереди обучения. Школьный процесс плетется в хвосте психического формирования. Для второй теории оба эти процесса совершаются равномерно и параллельно, так что каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии. Развитие следует за обучением, как тень следует за отбрасывающим ее предметом. Даже это сравнение кажется слишком смелым для взглядов этой теории, ибо она исходит из полного слияния и отождествления процессов развития и обучения, не различая их вовсе, и, следовательно, предполагает еще более тесную связь и зависимость между обоими процессами. Развитие и обучение для этой теории совпадают друг с другом во всех своих точках, как две равные геометрические фигуры при наложении одной на другую. Разумеется, что всякий вопрос о том, что предшествует и что следует позади, становится бессмысленным с точки зрения этой теории, и одновременность, синхронность становится основной догмой учений такого рода.

Третья группа теорий пытается преодолеть крайности одной и другой точек зрения путем простого их совмещения. С одной стороны, процесс развития мыслится как процесс, независимый от обучения; с другой стороны, самое обучение, в процессе которого ребенок приобретает целый ряд новых форм поведения, мыслится также тождественным с развитием. Таким образом, создаются дуалистические теории развития. <...>

Новыми в этой теории являются три момента. Во-первых, как уже указано, соединение двух противоположных точек зрения, из которых каждая в истории науки, как это описано выше, встречалась раньше порознь. Уже самый факт соединения в одной теории этих точек зрения говорит за то, что эти точки зрения не являются противоположными и исключают друг друга, но, в сущности, имеют между собой нечто общее.

Вторым новым моментом в этой теории является идея взаимной зависимости, взаимного влияния двух основных процессов, из которых складывается развитие. <...> Процесс обучения как бы стимулирует и продвигает вперед процесс созревания.

Наконец, третьим и самым существенным новым моментом этой теории является расширение роли обучения в ходе детского развития. <...>

Три рассмотренные нами теории, по-разному решая вопрос об отношении обучения и развития, позволяют нам, отталкиваясь от них, наметить более правильное решение того же самого вопроса. Исходным моментом для него мы считаем тот факт, что обучение ребенка начинается задолго до школьного обучения. В сущности говоря, школа никогда не начинает на пустом месте. Всякое обучение, с которым ребенок сталкивается в школе, всегда имеет свою предысторию. Например, ребенок начинает в школе проходить арифметику. Однако задолго до того, как он поступит в школу, он имеет уже некоторый опыт в отношении количества, ему уже приходилось сталкиваться с теми или иными операциями деления, определениями величины, сложения и вычитания, следовательно, у ребенка есть своя дошкольная арифметика. <...>

Линия школьного обучения не является прямым продолжением линии дошкольного развития ребенка в какой-нибудь области, она может, кроме того, повернуться в сторону в известных отношениях,

может быть даже противоположно направлена по отношению к линии дошкольного развития. Но все равно, будем ли мы иметь дело в школе с прямым продолжением дошкольного обучения или с его отрицанием, мы не можем игнорировать того обстоятельства, что школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда имеет перед собой уже определенную стадию детского развития, проделанную ребенком до поступления в школу. <...>

Само собою разумеется, что этот процесс обучения, как он имеет место до наступления школьного возраста, существенно отличается от процесса школьного обучения, который имеет дело с усвоением основ научных знаний. Но даже тогда, когда ребенок в период первых вопросов усваивает названия окружающих его предметов, он, в сущности говоря, проходит известный цикл обучения. Таким образом, обучение и развитие не встречаются впервые в школьном возрасте, но фактически связаны друг с другом с самого первого дня жизни ребенка.

Таким образом, вопрос, который мы должны поставить себе, приобретает двойную сложность. Он распадается как бы на два отдельных вопроса. Мы должны, во-первых, понять отношение, которое существует между обучением и развитием вообще, и затем мы должны понять, каковы специфические особенности этого отношения в школьном возрасте.

Начнем со второго вопроса, который позволит нам выяснить и интересующий нас первый вопрос. Для определения этого мы остановимся на результатах некоторых исследований, имеющих, с нашей точки зрения, принципиальное значение для всей нашей проблемы и позволяющих внести в науку новое понятие чрезвычайной важности, без которого рассматриваемый нами вопрос не может быть правильно решен. Речь идет о так называемой зоне ближайшего развития.

Что обучение так или иначе должно быть согласовано с уровнем развития ребенка – это есть эмпирически установленный и многократно проверенный факт, который невозможно оспаривать. Что грамоте можно начинать обучать ребенка только с определенного возраста, что только с определенного возраста ребенок становится способным к изучению алгебры – это едва ли нуждается в доказательствах. Таким образом, определение уровня развития и его отношения к возможности обучения составляет незыблемый и основной факт, от которого мы можем смело отправляться как от несомненного.

Однако только в недавнее время было обращено внимание на то, что одним только определением уровня развития мы не можем никогда ограничиться, когда пытаемся определить реальные отношения процесса развития к возможности обучения. Мы должны определить по меньшей мере два уровня развития ребенка, без знания которых мы не сумеем в каждом конкретном случае найти верное отношение между ходом детского развития и возможностями его обучения. Первый назовем уровнем актуального развития ребенка. Мы имеем в виду тот уровень развития психических функций ребенка, который сложился в результате определенных, уже завершившихся циклов его развития. <...>

Перед нами два ребенка с одинаковым умственным возрастом в 7 лет, но один из них при малейшей помощи решает задачи на 9 лет, другой – на 7 с половиной. Одинаково ли умственное развитие обоих этих детей? С точки зрения самостоятельной их деятельности одинаково, но с точки зрения ближайших возможностей развития они резко расходятся. То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает нам на зону его ближайшего развития. Это значит, что с помощью этого метода мы можем учесть не только законченный уже на сегодняшний день процесс развития, не только уже завершённые его циклы, не только проделанные уже процессы созревания, но и те процессы, которые сейчас находятся в состоянии становления, которые только созревают, только развиваются.

То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Таким образом, зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывающее не только уже достигнутое в развитии, но и находящееся в процессе созревания. Двое детей в нашем примере показывают одинаковый умственный возраст с точки зрения уже завершённых циклов развития, но динамика развития у них совершенно разная. Таким образом, состояние умственного развития ребенка может быть определено по меньшей мере с помощью выяснения двух его уровней – уровня актуального развития и зоны ближайшего развития.

Этот сам по себе, казалось бы, малозначительный факт на самом деле имеет решающее принципиальное значение и вносит переворот во все учение об отношении между процессом обучения и развития

ребенка. Прежде всего он изменяет традиционную точку зрения на вопрос о том, каким образом должны быть сделаны педагогические выводы из диагностики развития. Прежде дело представлялось в таком виде: с помощью тестового испытания мы определяем уровень умственного развития ребенка, с которым педагогика должна считаться, за границу которого она не должна выступать.

Таким образом, уже в самой постановке этого вопроса заключается мысль о том, что обучение должно ориентироваться на вчерашний день в развитии ребенка, на уже пройденные и завершенные его этапы.

Ошибочность такого взгляда на практике была открыта раньше, чем сделалась ясной в теории. Яснее ясного это может быть показано на примере обучения умственно отсталых детей. Как известно, исследование устанавливает, что умственно отсталый ребенок оказывается малоспособным к отвлеченному мышлению. Отсюда педагогика вспомогательной школы сделала, казалось бы, правильный вывод относительно того, что все обучение такого ребенка должно быть основано на наглядности. Большой опыт в этом отношении привел, однако, специальную педагогику к глубокому разочарованию. Оказалось, что такая система обучения, которая базируется исключительно на наглядности и исключает из преподавания все, что связано с отвлеченным мышлением, не только не помогает ребенку преодолеть свой природный недостаток, но еще закрепляет этот недостаток, приучая ребенка исключительно к наглядному мышлению и заглушая в нем те слабые зачатки отвлеченного мышления, которые все же имеются и у такого ребенка. Именно потому, что умственно отсталый ребенок, предоставленный сам себе, никогда не достигнет сколько-нибудь развитых форм отвлеченного мышления, задача школы заключается в том, чтобы всеми силами продвигать ребенка именно в этом направлении, развивать у него то, что само по себе является в его развитии недостаточным. И в современной педагогике вспомогательной школы мы наблюдаем этот благодетельный поворот от такого понимания наглядности, который и самим методам наглядного обучения придает их истинное значение. Наглядность оказывается нужной и неизбежной только как ступень для развития отвлеченного мышления, как средство, но не как самоцель.

Нечто в высшей степени близкое происходит и в развитии нормального ребенка. Обучение, которое ориентируется на уже завер-

шенные циклы развития, оказывается бездейственным с точки зрения общего развития ребенка, оно не ведет за собой процесса развития, а само плетется у него в хвосте.

В отличие от старой точки зрения учение о зоне ближайшего развития позволяет выдвинуть противоположную формулу, гласящую, что только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития.

Мы знаем из целого ряда исследований, <...> что ход развития высших психических функций ребенка, специфических для человека, вскрывшихся в процессе исторического развития человечества, представляет собой в высшей степени своеобразный процесс. В другом месте мы сформулировали основной закон развития высших психических функций в следующем виде: всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды: сперва как деятельность коллективная, социальная деятельность, т. е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая. <...>

Мы не боялись бы после всего сказанного утверждать, что существенным признаком обучения является тот факт, что обучение создает зону ближнего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка.

Обучение с этой точки зрения не есть развитие, но правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека.

Точно так же, как ребенок глухонемых родителей, не слышавший вокруг себя речи, остается немым, несмотря на то что у него есть все природные задатки для развития речи, а вместе с тем у него не развиваются и те высшие психические функции, которые связаны с речью, точно так же и всякий процесс обучения является источником

развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще в развитии возникнуть не могут. <...>

Мы можем попытаться сейчас подытожить сказанное и сформулировать в общем виде найденное нами отношение между процессами обучения и процессами развития. Забегая вперед, скажем, что все экспериментальные исследования относительно психологической природы процессов обучения арифметике, письменной речи, естествознанию и другим предметам в начальной школе показывают, что все эти процессы обучения вращаются, как вокруг оси, вокруг основных новообразований школьного возраста. Все сплетено с центральными нервами развития школьника. Сами линии школьного обучения пробуждают внутренние процессы развития. Проследить возникновение и судьбу этих внутренних линий развития, возникающих в связи с ходом школьного обучения, и составляет прямую задачу анализа педагогического процесса.

Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы, развития не совпадают с процессами обучения, что процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающими зоны ближайшего развития.

Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что хотя обучение и связано непосредственно с ходом детского развития, тем не менее они никогда не совершаются равномерно и параллельно друг другу. Развитие ребенка никогда не следует, как тень, за отбрасывающим ее предметом, за школьным обучением. Поэтому тесты школьных достижений никогда не отражают реального хода детского развития. В самом деле, между процессом развития и процессом обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой.

Выготский Л. С. Педагогическая психология. М : Педагогика, 1991. С. 374 – 390.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Сделайте конспект работы Л. С. Выготского, выделяя в нем определения понятий, которые раскрывают суть развивающего обучения («зона актуального развития», «зона ближайшего развития», «обучение», «развитие» и др.).

2. Как, по мнению Л. С. Выготского, взаимосвязаны обучение и развитие?

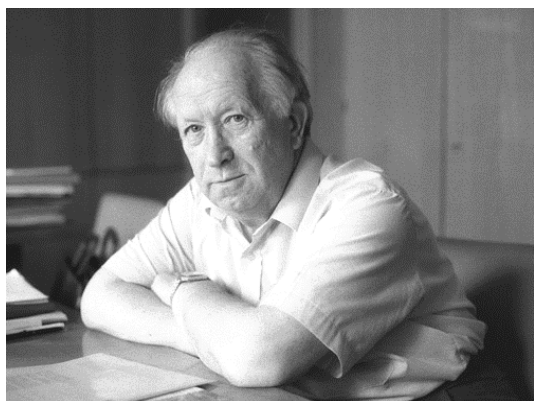
3. Какой существенный признак обучения выделяет автор?

4. Как вы понимаете высказывание Л. С. Выготского: «...только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития»?

5. Почему тесты школьных достижений никогда не отражают реального хода детского развития?

6. В чем вы видите новизну подхода Л. С. Выготского к роли обучения в развитии ребенка?

ДАВЫДОВ ВАСИЛИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ (1930 – 1998)



Давыдов Василий Васильевич (1930 – 1998) – психолог и педагог, доктор психологических наук (1971), профессор (1973), академик и вице-президент Российской академии образования (1992).

Основные работы: «Связь теорий обобщения с программированием обучения» (1966); «Виды обобщения в обучении» (1972); «Учебная деятельность и моделирование» (1981); «Проблемы развивающего обучения» (1986); «О понятии личности в современной психологии» (1988); «Теория развивающего обучения» (1996).

Марина Степанова

ПРОСВЕТИТЕЛЬ ВАСИЛИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ ДАВЫДОВ

Отечественным психологам, а особенно занятым в сфере образования, нет необходимости подробно рассказывать, кто такой В. В. Давыдов и чем он занимался. О системе развивающего обучения сегодня слышаны не только психологи и педагоги, но и родители, озабоченные выбором школы для первоклассника. В. В. Давыдов известен как создатель теории учебной деятельности и нового направления изучения психического развития ребенка в ходе обучения и одновре-

менно как автор учебных и методических пособий для начальной школы. Именно поэтому в профессиональной среде его называют Просветителем в высшем смысле этого слова.

Однако получившая признание в научном психологическом обществе система развивающего обучения Эльконина – Давыдова в последнее время встречает противоречивое отношение со стороны педагогов. Наверняка и школьным психологам, знакомым с ней не по учебникам, есть что сказать по этому поводу. Да и сам В. В. Давыдов признавал, что разработанная им система обучения уязвима для критики, и в качестве первостепенной выдвигал задачу ее усовершенствования на основе обратной связи между учеными и практиками. В частности, в одном из последних выступлений он сказал: *«Нами не разработана... система портативных методик, которые можно было бы дать простому школьному психологу или завучу по выявлению развивающего эффекта в нашей работе...»* Эти слова могут быть расценены по-разному: либо как оправдание собственного бездействия, либо как призыв к развитию идей Давыдова; и то и другое имеет определенные последствия.

Давыдов прожил недолгую по современным меркам жизнь. Многие идеи остались нереализованными. Как сказано в некрологе, «полный планов и замыслов, Василий Васильевич уехал в город Когалым Тюменской области, чтобы встретиться с учителями одной из тысяч школ, обучающих детей по его системе, и не вернулся...». Пока еще живы психологи и педагоги, вместе с которыми Давыдов начинал работать, мы имеем возможность восстановить вехи его научной биографии. Наверное, прав был В. П. Зинченко, когда писал: «Плохо мы его берегли. Возможно, слабой компенсацией этого будет наша долгая и благодарная память...» – память о его научных открытиях и помыслах. В этой связи интересно проследить, как складывалась профессиональная жизнь Давыдова, какие события и встречи способствовали его становлению как психолога – теоретика и практика, до самого последнего дня преданного школе, учителям и детям.

В. В. Давыдов родился в 1930 году в Москве в рабочей семье: его отец был металлургом, а мать – работницей текстильного комбината. По окончании с золотой медалью школы рабочей молодежи в 1948 году он поступил на отделение психологии философского факультета Московского университета, хотя все могло сложиться иначе.

В. В. Давыдов по рекомендации академика И. П. Бардина собирался, как и его отец, стать металлургом и получать высшее образование в Московском институте стали и сплавов, но случайная встреча заставила его принципиально изменить планы. Учебу в университете Давыдов совмещал с работой преподавателем психологии и логики в средних школах Москвы.

По воспоминаниям однокурсника В. В. Давыдова, ныне известного психолога В. П. Зинченко, Давыдов пришел в университет сложившимся субъектом учебной деятельности, для которого учение было естественным состоянием. Наверное, именно поэтому он демонстрировал поразительные успехи: не было учебного предмета, не освоенного им в полной мере. Рассуждая о причинах столь успешного ученичества Давыдова, сторонник культурно-исторической психологии В. П. Зинченко соглашался с Давыдовым, что все психические способности формируются в деятельности, но при этом обращал внимание на его «неуемную энергию и богатый творческий потенциал», составлявшие ядро его личности.

Становление профессионального мировоззрения будущего психолога проходило в весьма благоприятных условиях. В то время на философском факультете работали С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин... Курс общей психологии читал А. Н. Леонтьев, а П. Я. Гальперин вел по его курсу семинарские занятия, а также рассказывал об истории становления психологии. Впоследствии Давыдов стал аспирантом Гальперина. Начало 50-х годов – период, когда П. Я. Гальперин заявил публично о своем понимании психического и предмета психологии. Первый аспирант Гальперина Давыдов выполнил под его руководством исследование о формировании умственных действий на примере овладения дошкольником счета и понятия числа.

Зинченко вспоминает, какие трогательные отношения установились между Гальпериним и Давыдовым: они не только вместе работали, но и отдыхали. Правда, отдых не исключал продолжительных разговоров на психологические темы. Впоследствии, однако, их профессиональные пути разошлись, но это не означало, что кто-то из них изменил своим убеждениям.

Трудно однозначно сказать, кто из ближайшего окружения Давыдова оказал на него наибольшее влияние. По мнению Зинченко,

лекции А. Н. Леонтьева, школа П. Я. Гальперина, дружба с философом Э. В. Ильенковым и его окружением наложили печать не только на научную, но и на личную судьбу Давыдова. <...> Созданная Давыдовым система развивающего обучения не имеет аналогов, этой системе, как заметил Зинченко, не выдвинуто никакой разумной альтернативы.

После окончания аспирантуры Давыдов некоторое время занимался не столько созданием собственных трудов, сколько редактированием чужих. А. Р. Лурия пригласил Давыдова в организованный им журнал «Доклады АПН РСФСР» на должность редактора. <...> Редактором Давыдов проработал недолго: с конца 1956-го по 1959-й. Интересно, что после Давыдова «Доклады...» редактировал А. М. Матюшкин – также впоследствии ставший психологом-исследователем.

Не исключено, что именно эта работа подготовила Давыдова к последующей публикации своих статей и монографий и, в частности, способствовала формированию умения обоснованно и последовательно излагать собственную точку зрения. Те, кому приходилось читать работы Давыдова, наверняка обратили внимание на его стремление найти общепсихологическое и даже более того – методологическое основание конкретно-психологических выводов. Не исключено, что именно это обстоятельство порой отпугивает молодых психологов от чтения основных научных трудов теоретика развивающего обучения.

В нескольких номерах «Докладов АПН РСФСР» Давыдов публиковал и свои материалы, в частности в 1960 году появилась статья о природе мыслительного акта.

Научная встреча Давыдова с Элькониным (ранее Давыдов слушал его лекции по детской психологии) состоялась в 1958 году, когда Давыдов в качестве редактора готовил к изданию книгу Эльконина «Развитие речи в дошкольном возрасте». Эльконин пригласил Давыдова в свою лабораторию. С 1959 года начинается период работы Давыдова в лаборатории психологии детей младшего школьного возраста Института общей и педагогической психологии АПН РСФСР, который в 1970 году вошел в структуру Академии педагогических наук СССР, а с 1992 года преобразовался в Психологический институт РАО.

Это начало творческого взаимодействия молодого психолога В. В. Давыдова и сформировавшегося ученого, ученика и последова-

теля Л. С. Выготского Д. Б. Эльконина. Им удалось создать особое образовательное учреждение, на базе которого проводилось исследование возрастных возможностей усвоения знаний младшими школьниками: в 1959 – 60 учебном году в московской 91-й школе (впоследствии получившей статус экспериментальной) началось обучение по новым программам. В 1961 году Эльконин передал Давыдову лабораторию, которую тот и возглавлял до конца жизни. По мнению современных психологов, именно в этот период начала складываться научная школа Давыдова.

В результате исследований удалось установить существование значительно больших, чем это считалось ранее, познавательных возможностей детей младшего школьного возраста. Эти первые результаты были положены в основу принципиально иного подхода к пониманию содержания и методов обучения, получившего название *развивающего обучения*.

Постепенно все большее число школ включалось в исследование особенностей учебной деятельности: под руководством Давыдова и Эльконина были разработаны психолого-педагогические основы развивающего обучения. В последних работах Давыдов говорил о *развивающем образовании*, так как развивающей функцией обладает не только обучение, но и воспитание. Впоследствии Зинченко назвал систему Эльконина – Давыдова *психологической педагогикой*.

Оглядываясь назад, в начало 60-х годов прошлого века, можно предположить, что возникновение системы развивающего обучения было вызвано не только логикой развития самой психологической науки, но и потребностями повседневной жизни. Вступающий в жизнь молодой человек оказывался перед необходимостью решать большое число разнообразных задач, требующих действия не по готовой инструкции, а в соответствии со спецификой конкретных условий. В этой связи повышалась потребность человека в теоретическом мышлении, которое – в идеале! – формируется лишь в средней и старшей школе за счет включения в содержание образования научных представлений. При этом оказывалось, что многие дети не готовы к восприятию научной информации по причине отсутствия у них соответствующих мыслительных операций.

При традиционном обучении основное внимание в начальной школе уделяется овладению навыками чтения, письма, счета, полу-

чившими сегодня название техник. Например, в течение первых лет обучения дети должны научиться читать с определенной скоростью. Таким образом, показателем усвоения чтения выступает не столько понимание текста, сколько число прочитанных за минуту слов. Конечно, для усвоения программы средней школы умение читать абсолютно необходимо, но вряд ли этого достаточно для проникновения в причины физических явлений или логику исторического процесса. Поэтому сторонники развивающего обучения в качестве приоритетной задачи выдвинули формирование у школьников именно теоретического мышления.

О том, что такое мышление формировалось уже в начальной школе, говорит интересный факт, приводимый Зинченко. Пятиклассники, обучавшиеся в классах развивающего обучения, отказывались воспринимать готовые знания и требовали доказательств декларируемого положения вещей.

В малоизвестной статье 1974 года «Принципы обучения в школе будущего» Давыдов писал о задачах образования. В течение столетий главной задачей массового обучения выступала передача общекультурных знаний и умений. Это обучение формировало «... ориентацию человека в системе уже накопленных сведений о внешних особенностях... предметов и явлений... Такая ориентация необходима... при выполнении стереотипных трудовых действий, но она совершенно недостаточна как для овладения подлинным духом современной науки, так и началами творческого отношения к действительности (подобное отношение предполагает понимание внутренних противоречий вещей) ...»

Еще слишком мало прошло времени, чтобы мы могли оценить сделанное Давыдовым для научной психологии и педагогической практики. Перед нами альтернатива: либо считать сделанное Давыдовым перевернутой страницей отечественного образования, либо постараться вникнуть в его представления о содержании и методах обучения, с тем чтобы максимально точно реализовать задуманное автором. Второе, конечно, значительно сложнее, и не случайно большинство современных психологов и педагогов склоняется в пользу первого. Однако вспомним день похорон Давыдова: в мартовский день 1998 года (как раз начались школьные каникулы) попрощаться с ним в президиум Академии образования на Погодинскую улицу пришли

тысячи людей – педагоги и психологи, теоретики и практики, друзья и последователи. Их чувства были искренними. Что изменилось с тех пор в созданной Давыдовым теории? Он с того времени не написал ни строчки. А что сделали мы, чтобы в ней разобраться?

Полученные Давыдовым результаты теоретико-экспериментального исследования учебной деятельности нашли отражение в его докторской диссертации «Виды обобщения в обучении» (1970), которая спустя два года увидела свет в качестве книги с аналогичным названием. Автор монографии получил за нее в 1973 году премию им. К. Д. Ушинского.

Давыдов не был штатным преподавателем Московского университета, но студенты, специализирующиеся в области педагогической психологии, слушали его курс «Возрастные закономерности развития мышления».

Давыдов выделил два типа мышления: рассудочно-эмпирическое и разумно-теоретическое, в основании которых лежат различные обобщения. Если эмпирическое обобщение фиксирует нечто внешне одинаковое и сходное в группе предметов (формальное обобщение), то теоретическое обобщение представляет собой обобщение содержательное.

Эмпирические обобщения и возникающие на их основе эмпирические представления играют в жизни ребенка большую роль, так как позволяют упорядочить окружающий мир и потому хорошо в нем ориентироваться. Содержательные обобщения помогают человеку проникнуть в генетическое основание системы. Давыдов показал, что традиционная система начального обучения формирует у ребенка лишь эмпирическое мышление, которое начало развиваться еще в дошкольном возрасте. А это значит, что такое обучение не создает необходимых зон ближайшего развития. Лишь полноценная учебная деятельность, по его мнению, связанная с построением содержательных абстракций и обобщений, приводит к образованию теоретических знаний.

При этом Давыдов подчеркивал, что любое разумно построенное обучение способствует развитию мышления и личности. Однако тип развивающего обучения, предложенный Давыдовым и Элькониным, нацелен прежде всего на развитие основ теоретического мышления и творчества как основы личности. Именно этот тип развивающего обучения Давыдов противопоставляет традиционному.

Следует признать, что понимание соотношения теоретического и эмпирического мышления требует специальной философско-методологической подготовки. Здесь проявил себя философский гений Давыдова, воспитанного в традициях диалектической логики, философии и теории познания. На трудность восприятия положения о соотношении эмпирического и теоретического мышления указывали многие читатели и слушатели Давыдова. В то же время для самого Давыдова это положение имело решающее значение. Не в этом ли заключается одна из причин отказа многих российских школ от работы по системе Эльконина – Давыдова? Очевидно, что педагоги не в состоянии вести обучение грамотно, если не понимают лежащих в его основании представлений философского и общепсихологического характера. Интересно, что сам Давыдов возлагал большие надежды на учителей, надеясь, что они помогут сформулировать приемы организации учебного материала в разных предметных областях.

Не так давно в связи с 75-летним юбилеем Давыдова на страницах «Вопросов психологии» было опубликовано данное им в начале 80-х годов интервью. Ответы Давыдова позволяют увидеть его понимание не только состояния современной психологии обучения, но и психологической науки в целом. Причем трудно поверить, что все это было сказано четверть века назад.

Особое внимание Давыдов обращает на необходимость разработки фундаментальных вопросов психологии – общей теории о психике человека, которая создает принципиальную основу для всех психологических дисциплин. Если раньше достижения психологических лабораторий, по мнению Давыдова, существовали как бы сами по себе, то в последние годы появилась возможность реального усовершенствования различных форм человеческой деятельности. Образование выступает для Давыдова той конкретной областью, в которой данное обстоятельство чувствуется особенно остро.

На прямой вопрос о том, не представляют ли вопросы философского характера лишь относительный интерес для практической психологии, Давыдов ответил категоричным «нет»: «... *потребность в точном понимании того, что есть психика, диктуется самыми земными причинами*».

С целью иллюстрации этого положения Давыдов обращается к развивающему обучению и наглядно показывает, чем отличается раз-

вивающее обучение от традиционного. Создаются новые учебные программы, которые предполагают передачу ученикам большого числа сведений, но эта сумма фактов не формирует способности мыслить: «...многознание уму не научает!» По мысли Давыдова, действовать надо противоположным образом и сначала привить школьникам способ теоретического мышления, позволяющий идти от общей картины к деталям.

Говоря о научных достижениях Давыдова, нельзя не упомянуть и о его административной деятельности. В течение многих лет (1973 – 1983; 1991 – 1992) он возглавлял Институт общей и педагогической психологии АПН СССР, а с 1989 года и до конца жизни был вице-президентом РАО (с 1974 года – член-корреспондент, с 1978 – действительный член АПН СССР). В то же время известно, что в 1983 году Давыдов был освобожден от должности директора института за идеализм, который проявлялся в преданности своим идеям и идеалам. Подобные события не проходят бесследно, но Давыдов нашел в себе силы продолжать исследования учебной деятельности.

В 1994 году была создана Международная ассоциация «Развивающее обучение», которая объединяет ученых, учителей, методистов, руководителей школ. Давыдов стал главным редактором «Вестника» – печатного органа ассоциации. В пилотном номере «Вестника» сказано, что основная целью деятельности ассоциации – совершенствование и практическое освоение системы развивающего обучения.

Кроме того, в течение многих лет Давыдов был главным редактором Российской педагогической энциклопедии, выпущенной издательством «Большая Российская энциклопедия» в 1993 (том 1) и в 1999 (том 2) годах.

В 1996 году Давыдов стал лауреатом премии Президента Российской Федерации в области образования за создание учебно-методического комплекса «Система развивающего обучения» (по Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову) для общеобразовательных учреждений (постановление подписано Б. Н. Ельциным в сентябре 1997 года).

Это далеко не полный перечень титулов и заслуг одного из ведущих отечественных психологов ушедшего века. Однако вряд ли будет большим преувеличением сказать, что главным делом его жизни стала созданная им совместно с Эльconiным Школа развивающего

обучения. В марте 1998 года Давыдов поехал на встречу с учителями-единомышленниками: они оказались последними, услышавшими его выступление.

Как всякий настоящий Учитель, Давыдов задумывался не только о конкретных проблемах обучения предметным знаниям. В немалой степени его волновали и вопросы становления человеческой личности.

Свое понимание личности Давыдов выразил короткой формулой: *«Для меня личность – это человек со значительным творческим потенциалом»*. В основе творчества, по мнению Давыдова, лежит воображение, которое развивается в процессе художественной деятельности. Давыдов специально подчеркивал, что лишь приобщение человека к миру искусства создает базу творческих проявлений во всех сферах жизни. Занятие науками может быть успешным при развитии воображении, которое служит *основой свободной творческой личности*.

Название одной из хрестоматийных статей Давыдова *«Личности надо “выделаться”...»* давно стало крылатым выражением в психологии. Он писал:

«Наверное, смысл человеческой жизни и заключается в том, что смерть наступает лишь как печальный итог развития организма, а личность, воплощенная в результатах ее деятельности, может жить еще многие годы, а иногда и вечно... Не секрет, что и сегодня мудрость человеческих рук живет в мире современной культуры в виде всевозможных предметов, способов действий с вещами, в самой форме общения наших современников... Личность тем и отличается от прозябающего “частичного индивида”... что, выразив себя в мире, продолжает жить в своем творении и после биологической смерти человека...»

Догадывался ли автор этих строк об их автобиографичности?

Степанова М. Просветитель Василий Васильевич Давыдов
[Электронный ресурс]. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200701512> (дата обращения: 10.10.2017).

В. В. Давыдов

О ПОНЯТИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

<...> Отношение обучения и развития представляет, по словам Л. С. Выготского, «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены» (Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 374). Таково было положение дел более 60 лет назад, когда написаны эти слова, – оно сохраняется и по сей день. На наш взгляд, многие теоретические и практические аспекты педагогической психологии и психологической педагогики могут быть поняты лишь в зависимости от того, насколько серьезно и глубоко будут исследоваться проблемы развивающего обучения.

Мне как специалисту, давно работающему в этой области, приходится наблюдать тот факт, что многие педагоги-ученые, учителя и методисты не имеют четких понятий о развивающем обучении, о различных его видах и формах, у них отсутствуют ясные представления об основных теориях, так или иначе трактующих данный вопрос. Нами сделана попытка рассмотреть эти моменты и сформулировать свое понимание развивающего обучения.<...>

К началу 30-х гг. XX в. более или менее отчетливо выявились три основные теории о соотношении обучения и развития. Они и были описаны Л. С. Выготским. В основе первой – идея о независимости развития от обучения. Последнее рассматривается как «чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвующий активно в детском развитии, ничего в нем не меняющий и скорее использующий достижения развития, чем подвигающий ход и изменяющий его направление» (Там же. С. 375). Согласно этой теории развитие «должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря одному этому наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, ко-

торые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу» (Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 376).

Этой теории придерживались А. Газелл, З. Фрейд и др. Ей целиком соответствовали взгляды Ж. Пиаже на умственное развитие детей. Да и сегодня значительная часть наших и зарубежных детских психологов и педагогов придерживаются тех же позиций. Многие полагают, что за ними стоит сама педагогическая жизнь, многолетняя практика, ведь этой теории вполне соответствует знаменитый дидактический принцип доступности, согласно которому детей можно и нужно учить лишь тому, что они «могут понять», для чего у них уже созрели познавательные способности. Эта теория не признает так называемого развивающего обучения.

Вторая теория, согласно Л. С. Выготскому, придерживается той точки зрения, что обучение и есть развитие, что обучение полностью сливается с ним, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии, которое сводится в основном к накоплению всевозможных привычек. Ее сторонником, в частности, был В. Джемс (Там же. С. 376 – 378). По этой теории любое обучение становится развивающим. Учителя и методисты, опирающиеся по преимуществу на практический опыт, могут быть сторонниками именно такой теории, не требующей проведения сложной процедуры по дифференциации процессов «обучения» и «развития», которые порой трудно различимы.

В третьей теории сделаны попытки преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. Развитие мыслится как процесс, от обучения независимый, а само обучение, в ходе которого ребенок приобретает новые формы поведения, мыслится тождественным с развитием. Развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание). Согласно этой теории «развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение... Ребенок научился производить какую-либо операцию. Тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения коего шире, чем только операция того типа, на которой этот принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т. е. обучение и развитие не совпадают» (Там же. С. 381 –

382). Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь.

Эти три теории с некоторыми модификациями существуют в современной психологии, имея под собой обоснования экспериментального и практического характера. Каждая из них (особенно первая и третья) имеет своих сторонников, но по внутреннему смыслу они делят своих приверженцев на два лагеря. К первому относятся те, кто не признает влияния обучения на развитие, отрицает самую возможность развивающего обучения (это сторонники первой теории). Второй лагерь составляют те, кто признает наличие развивающего обучения независимо от того, как оно может быть истолковано (это сторонники второй и главным образом третьей теории).

В настоящее время вряд ли можно найти таких российских психологов, которые бы отождествляли обучение и развитие, а последнее сводили бы к накоплению «привычек». Видимо, у нас мало таких учителей, поскольку все больше накапливается сведений, позволяющих вполне определенно различать процесс «обучения» и процесс «развития», а в «развитии» видеть существенные изменения интеллектуальной, эмоциональной и личностной сфер.

В третьей теории Л. С. Выготский выдел две основные черты. Первая – это признание взаимосвязи обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее влияние обучения и то, как определенный уровень развития способствует реализации того или иного обучения. Этот аспект активно разрабатывали Г. С. Костюк (см.: Костюк Г. С. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1988), Н. А. Менчинская (см.: Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М. : Педагогика, 1989) и др.

Вторая ее черта состоит в попытках объяснить наличие развивающего обучения, опираясь на установки структурной психологии, представителем которой был К. Коффка (см.: Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 381). Суть такого объяснения состоит в предположении, что ребенок, овладевая какой-либо конкретной операцией, вместе с тем осваивает некоторый общий структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции. <...>

Некоторые идеи структурной психологии действительно позволяют выявить отдельные условия развивающего обучения. В совет-

ской психологии эти идеи (зачастую без указания первоисточников) использовались, например, при изучении проблем переноса усвоенных знаний и умений в какие-либо другие области (см.: Богоявленский Д. Н. Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959; Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М. : Просвещение, 1968; *Ее же*. О переносе в процессе учения // Советская педагогика. 1965. № 11).

Л. С. Выготский подчеркивал: если отталкиваться от рассмотренных теорий, то можно «наметить более правильное решение» вопроса об отношении обучения и развития (Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 382). Это свидетельствует о том, что сам он не соглашался с решением данного вопроса ни в одной из теорий, даже в третьей, которой симпатизировал, по-видимому, в наибольшей степени. В сжатом виде он формулирует свою позицию так: «Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития... Наша гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход из одного в другое» (Там же. С. 389). И далее: «Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой» (Там же. С. 390). <...>

Далее следует главнейшее его рассуждение: «... Мы не побоялись бы после всего сказанного утверждать, что существенным признаком обучения является то, что оно создает зоны ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка. С этой точки зрения обучение не есть развитие, но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к

жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» (Выготский Л. С. Педагогическая психология. С. 388).

Итак, Л. С. Выготский вопрос о соотношении обучения и развития решал, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающегося в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения, в общении со взрослыми и товарищами. Нечто новое он сможет самостоятельно сделать после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение.

«...Только то обучение является хорошим (т. е. «правильно организованным» – В. Д.), которое забегает вперед развития» (Там же. С. 386). Вне такого обучения в психической жизни ребенка невозможны такие процессы, которые связаны с его развитием. Обучение – внутренне необходимый и всеобщий момент развития.

В работах Л. С. Выготского мы не находим развернутого описания конкретно-предметных проявлений именно так понимаемого развивающего обучения. Многие годы это оставалось только гипотезой, хотя его ученики стремились ее конкретизировать и обосновать определенным предметным содержанием (особенно успешно в этом направлении трудились А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.). По уровню своей перспективной научно-практической значимости она стоит гораздо выше всех теорий, относящихся к обсуждаемому вопросу. <...>

Развернуто и на широкой экспериментальной основе гипотезу Л. С. Выготского начали проверять и конкретизировать с 50-х гг. два научных коллектива – Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина (в начале 60-х гг. к руководству вторым подключился автор этой статьи). В дальнейшем мы будем излагать в основном выводы многолетних исследований этих двух коллективов, тем более что результаты своих экспериментальных поисков они перенесли на практику массовой школы и оформили в виде целостных систем.

Усилия коллектива Л. В. Занкова были направлены на изучение дидактической системы обучения младших школьников в целях их

общего психического развития (см.: Обучение и развитие : эксперимент.-пед. исслед. / под ред. Л. В. Занкова. М. : Педагогика, 1975 ; Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний : эксперимент.-пед. исслед. / под ред. М. В. Зверевой. М. : Педагогика, 1983). Л. В. Занков поставил задачу «построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики» (Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1990. С. 96). Ее предполагалось создавать путем организации экспериментальных исследований, проведение которых изменяло бы существующую практику, демонстрируя эффективность использования особых программ и методов. Результаты воздействия обучения постоянно сравнивались с уровнем развития детей в классах обычных.

Такое обучение было вместе с тем комплексным педагогическим воздействием. Это выражалось в том, что содержанием эксперимента являлись не отдельные предметы, методы и приемы, а «проверка правомерности эффективности самих принципов дидактической системы» (Там же. С. 102). Новая система имеет следующие взаимосвязанные принципы: 1) обучение на высоком уровне трудности; 2) ведущая роль теоретических знаний; 3) изучение материала быстрым темпом; 4) осознание школьниками самого процесса учения; 5) систематическая работа над развитием всех. Эти принципы конкретизированы в программах и методиках обучения грамматике и орфографии русского языка, чтению, математике, истории, природоведению, рисованию, музыке. Особое внимание обращалось на создание условий для литературного творчества детей. Методика эксперимента, реализующая принципы новой дидактики, была направлена на то, чтобы возбуждать у детей самостоятельную, ищущую мысль, связанную с живыми эмоциями, с волевой сферой. Это способствовало преодолению монотонности и скуки самого учения.

Сравнительное исследование общего психического развития младших школьников в экспериментальных и обычных классах проводилось путем индивидуального обследования с помощью специальных методик. Изучались особенности наблюдения (восприятия), мышления, практических действий по изготовлению заданного предмета. Специально прослеживались особенности духовного роста отдельных

детей на протяжении всего начального обучения (Занков Л. В. Избранные педагогические труды. С. 105 – 106). В частности, анализировалось взаимодействие мышления и эмоций, наблюдения и мышления. Иными словами, обследовалось состояние общего психического, а не только умственного развития.

Особенности наблюдения определялись с помощью методики, требующей выявления и описания свойств и качеств предлагаемых незнакомых предметов. Уровень наблюдения оценивался по таким показателям: количество выделенных ребенком свойств и качеств предмета, умение сравнивать данный предмет с каким-либо другим, степень обобщенности описываемого свойства. Результаты исследования выявили следующее: по всем перечисленным показателям у большинства учащихся экспериментальных классов наблюдение находилось на более высоком уровне, чем у учащихся обычных классов.

Особенности мышления изучались с помощью методики по выявлению и обоснованию общности предлагаемых групп предметов по нескольким основаниям. Так, перед детьми располагались геометрические тела, различающиеся по форме, высоте и цвету. Они образовывали четыре группы, каждая из которых имела условное название в соответствии с двумя общими признаками – определенной высотой и формой. Дети должны были разгадать принцип объединения фигур в ту или иную группу и обоснованно выделить каждую из них.

Работа по группировке предметов выявила наличие семи ее ступеней. Для самой низшей характерно, что ученик не понимал смысла самого задания. Находящийся на самой высокой ступени выделял сходство фигур по высоте и форме и давал словесное обоснование группировок по этим признакам. Для всех других ступеней характерны различные виды ориентировки.

Результаты обследования показали, что продвижение детей на последующие, более высокие ступени в эксперименте происходило интенсивнее, чем в обычных классах (Там же. С. 203 – 210). Аналогичный вывод был сделан и в отношении практических действий: учащиеся экспериментальных классов значительно успешнее изготавливали заданный предмет, чем их сверстники. Поскольку наблюдение, мышление и практическое действие являются, по мнению Л. В. Занкова, основными линиями общего психического развития ребенка, то приведенные данные позволили ему сделать вывод о том, что имеется

«фундаментальное превосходство школьников экспериментальных классов над учащимися обычных классов в общем развитии» (Занков Л. В. Избранные педагогические труды. С. 306).

Рассмотрим смысл и содержание исследований коллектива Л. В. Занкова. Прежде всего отметим, что созданная им дидактическая система имеет прямое отношение к разработке проблем развивающего начального обучения на основе ряда идей Л. С. Выготского. Ее использование продемонстрировало развивающий эффект в сфере таких психических процессов, как наблюдение, мышление, ручные поделки. В этом – большое научно-практическое значение поисков коллектива.

Но возникает ряд вопросов. Главный из них следующий: развитие какого нового типа или цикла сознания и мышления обеспечивает данная система? К сожалению, в отчетливой и прямой форме он Л. В. Занковым даже не ставился. А ведь в свете гипотезы Л. С. Выготского это представляет особый интерес. Правомерно спросить: в чем своеобразие мышления младших школьников в отличие от дошкольников, каково принципиальное новообразование в их мыслительной сфере?

Вместе с тем специальный анализ особенностей методик и фактических материалов, получаемых с их помощью, свидетельствует о следующем. Методика по изучению наблюдения позволяет выявить особенности выделения, словесного обозначения и сравнения младшими школьниками свойств чувственного непосредственно данного предмета. Все это характерно для эмпирического сознания. Методика, обследующая мышление, была нацелена на выявление умения группировать предметы по внешним признакам. Такое умение характерно для эмпирического мышления (см.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М. : Педагогика, 1986). Аналогична методика, выявляющая планирование действий в процессе построения предмета по образцу.

Данные детской психологии свидетельствуют о том, что хорошая ориентация в чувственных свойствах предметов, их группировка, т. е. основы эмпирического сознания и мышления, присущи уже детям дошкольного возраста (см.: Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М. : Педагогика, 1977). < ... >

Традиционное начальное образование культивировало у младших школьников основы эмпирического сознания и мышления, или,

как принято говорить в психологии, наглядно-образного или конкретного мышления (см.: Давыдов В. В. Указ. соч.). Все методики, используемые сотрудниками Л. В. Занкова, могли выявить лишь различные уровни их эмпирического сознания и мышления – и это независимо от того, что же реально развивалось у детей, обучающихся в экспериментальных классах согласно установкам новой дидактической системы.

На наш взгляд, эта система и не предполагала выход за пределы эмпирического сознания и мышления, хотя один ее принцип был ориентирован на усвоение именно теоретических знаний. Однако с логико-психологической стороны он не был глубоко проработан. Термин «теоретические знания» в системе Л. В. Занкова не получил сколько-нибудь развернутого истолкования. Рассмотрение содержания многих учебно-методических пособий, подготовленных его коллективом, показывает, что при всем его своеобразии в нем не проведена линия на развертывание собственно теоретических знаний (в нашем их понимании). Содержание этих пособий остается эмпирико-утилитарным.

Однако благодаря использованию принципов системы Л. В. Занкова эмпирическое сознание и мышление у учащихся экспериментальных классов оказалось более развитым, чем у учеников обычных классов. Как объяснить этот факт? Развивающий эффект системы Л. В. Занкова свидетельствует о том, что традиционное начальное образование делало это недостаточно совершенно, оставляя значительные резервы. Именно такие резервы и были выявлены системой Л. В. Занкова. <...>

В его работах отсутствует понимание своеобразия теоретического мышления в отличие от эмпирического. Критикуя нашу позицию, Л. В. Занков подчеркивал, что «само расщепление мышления на эмпирическое и теоретическое как самостоятельные формы познания глубоко ошибочно» (Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. С. 121). Он, видимо, не знал, что такое «расщепление» признавал не только такой крупный наш логик, как Б. М. Кедров (см.: Кедров Б. М. Обобщение как логическая операция // Вопросы философии. 1965. № 12), но и Гегель (см.: Гегель. Ф. Сочинения. В 14 т. Т. 1. М. ; Л. : Гос. изд-во, 1929 – 1959. С. 131 – 140).

Л. В. Занков осознавал внутреннюю связь зон ближайшего развития с психическим развитием детей. Однако в принципах его си-

стемы эта связь никак не отражена. В экспериментальном обучении очень слабо представлены моменты организации учебного общения и сотрудничества как существенных средств создания зон ближайшего развития. Иными словами, остался в тени важнейший аспект отношений обучения и развития.

Коллектив, созданный Л. Б. Элькониным и автором этих строк, стремился с наибольшей точностью следовать всем существенным моментам гипотезы Л. С. Выготского и на широком фактическом материале превратить ее в развернутую теорию. Такая теория, на наш взгляд, в основном создана. Однако это потребовало разработки нескольких «вспомогательных» теорий, которые конкретизировали и углубили основные моменты гипотезы.

Поскольку наш коллектив по преимуществу изучал соответствующую проблематику в младшем школьном возрасте, то прежде всего необходимо было установить, какие психологические новообразования могут возникать именно в этот период. Иными словами, важно было установить роль и значение младшего школьного возраста в общей системе возрастов. Данная задача была решена в концепции Д. Б. Элькониной (Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989), работах некоторых других сотрудников коллектива (см.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения; Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета. 1978. № 178 и др.). Было выявлено, что в современных условиях (именно в современных) этот возраст может решить свои образовательные задачи, если на его протяжении будут возникать и развиваться следующие основные новообразования: учебная деятельность и ее субъект; абстрактно-теоретическое мышление; произвольное управление поведением.

Было обнаружено, что традиционное начальное образование не обеспечивало полноценного развития у большинства младших школьников названных новообразований. Это означает, что оно не создавало в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренировало и закрепляло те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т. п.). Отсюда следует, что необходимо организовывать обучение, способное создавать необходимые зоны ближайшего развития,

которые бы превращались со временем в требуемые новообразования. Такая работа была начата в конце 50-х гг. и продолжается до сих пор.

Далее возникла необходимость сконструировать «вспомогательную» теорию, которая раскрыла бы на современном логико-психологическом уровне содержание основных типов сознания и мышления, видов соответствующих им мыслительных действий, что и было сделано (см.: Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М. : Педагогика, 1972). Установлено, что эмпирическое сознание и мышление направлены на группировку (или классификацию) предметов, опираясь при этом на сравнение и формальное обобщение. Формальные (или эмпирические) обобщения и возникающие на их основе представления, осуществляющееся на их основе мышление играют в жизни ребенка очень большую роль. Они позволяют упорядочивать окружающий предметный мир, ориентироваться в нем. С помощью эмпирического мышления ребенок решает многочисленные задачи, которые возникают в ходе обучения.

В основе теоретического сознания и мышления лежит содержательное обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее основание. Выделение и фиксация этого основания есть содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, человек способен затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее основания. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее всеобщего основания.

Как видим, цели и способы осуществления эмпирического и теоретического мышления различны, отличаются и результаты их функционирования – эмпирических знаний (представлений) и теоретических знаний (понятий). Приведем перечень основных различий.

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить одинаковые, общие свойства. Теоретические – возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходным основанием всех ее проявлений.

2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному классу, независимо от того, связаны эти предметы между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3. Эмпирические знания отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические – их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. Теоретические знания фиксируют связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов; теоретических – в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания выражаются прежде всего в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах.

Оперирование знаниями человек осуществляет с помощью определенных мыслительных действий. О двух видах обобщения, соответствующих эмпирическому и теоретическому мышлению, мы уже говорили. Важными компонентами мышления являются такие действия, как анализ, планирование и рефлексия, имеющие две основные формы – эмпирико-формальную и теоретико-содержательную. Так, для теоретико-содержательной рефлексии характерно то, что она связана с отражением существенных отношений, с поиском и рассмотрением существенных оснований собственных действий. Содержательный анализ направлен на поиск и отчленение в некотором целостном объекте существенного от привходящих и частных особенностей. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы возможных действий и определении оптимального действия.

При всем различии эмпирического и теоретического мышления, соответствующих им мыслительных действий и знаний, оба эти типа

мышления необходимы каждому человеку, поскольку они дополняют друг друга. Например, теоретическое мышление решает присущие ему задачи в самых различных сферах развитого общественного сознания – научного познания, создания художественных образов, разработки правовых норм, поиска нравственных и религиозных ценностей. Поэтому неправомерно связывать его с оперированием лишь научными понятиями.

В основе психического развития младших школьников лежит формирование учебной деятельности в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования, рефлексии. Именно это определяет развитие всей познавательной и личностной сферы. Поэтому наш коллектив большое внимание уделяет изучению процесса формирования учебной деятельности и ее субъекта. При обследовании детей, обучающихся в экспериментальных классах, выявляются особенности и уровень сформированности главных психологических новообразований, их проявления в мышлении, памяти, воображении, в личности. Наша основная задача состоит в том, чтобы, опираясь на материалы исследования, дать характеристику того уровня психического развития, который достигается при усвоении теоретических знаний в ходе выполнения учебной деятельности.

Основой нашего понимания сути развивающего обучения является теория учебной деятельности и ее субъекта. Она представлена во многих работах, отметим лишь основные из них: Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов наглядного обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск : Пеленг, 1992; Репкин В. В. Указ. соч.; Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, Й. Ломпшера, А. К. Марковой. М. : Педагогика, 1982; Эльконин Д. Б. Указ. соч.; Lompsher J. Psychologische Analisen der Lerntatigkeit. Berlin, 1989 и др. В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления школьник овладевает теоретическими знаниями. Их содержание отражает происхождение, становление и развитие какого-либо предмета.

Учебная деятельность включает соответствующие потребности, мотивы, задачи, действия и операции. У детей, приходящих в 1-й

класс, целостной ее структуры еще нет. Она формируется в течение нескольких лет, особенно интенсивно в начальных классах. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других ее видов. Чтобы у младших школьников формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи. Главная их особенность состоит в том, что при ее решении школьник ищет и находит общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются как бы с ходу и сразу правильно.

Учебная задача решается посредством системы действий. Первое из них – принятие учебной задачи, второе – преобразование ситуации, входящей в такую задачу. Она нацелена на поиск генетически исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое служит всеобщим основанием последующего решения всех остальных. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают это исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают процесс решения.

Усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов. Ее осуществление предполагает выполнение анализа, планирования и рефлексии содержательного характера. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия развития именно этих мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления <...>

Носитель учебной деятельности – ее субъект. Младший школьник в этой роли выполняет собственную учебную деятельность первоначально вместе с другими и с помощью учителя. Развитие субъекта происходит в самом процессе ее становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т. е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя. Для этого он должен знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, стремиться и уметь преодолеть свою собственную ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т. е. рефлексировать.

Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует укреплению желания учиться. Овладение учебными действиями формирует умение учиться.

Именно желание и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, поддерживают друг друга в принятии и решении задачи, проводят диалоги и дискуссии о выборе лучшего пути поиска (именно в этих ситуациях и возникают зоны ближайшего развития). Иными словами, на первых этапах учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Постепенно ее начинает самостоятельно осуществлять каждый становящийся индивидуальным ее субъектом (см.: Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 4; Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск : Пеленг, 1993).

Наше понимание развивающего обучения синтезирует основные возможности нескольких «вспомогательных» теоретических подходов. В принципе любое разумно построенное обучение в той или иной степени способствует развитию мышления, личности. Мы же рассмотрели здесь не развивающее обучение вообще, а только такой его тип, который соотносим с младшим школьным возрастом и нацелен прежде всего на развитие основ теоретического мышления, творчества как основы личности (см.: Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. № 1 – 2). Именно этот тип развивающего обучения мы противопоставляем традиционному. Нельзя говорить о развивающем обучении вообще, необходимо четко выделять и сопоставлять разные его типы, соотносить с определенными историческими условиями, с определенным возрастом.

Согласно основным идеям научной школы Л. С. Выготского, всеобщими и необходимыми формами психического развития человека являются его обучение и воспитание. Они могут быть стихийными и целенаправленными, но всегда благодаря им человек присваивает ценности материальной и духовной культуры. Это осуществляется в ходе собственной деятельности, адекватно воспроизводящей те виды деятельности и способностей ранее живших людей, посредством которых эти ценности сами возникали и развивались (см. Леонтьев А. Н. Проблемы психического развития. 4-е изд. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981).

Очень важно то, что процессы обучения и воспитания человека сами протекают внутри его собственной, личной деятельности (см.: Выготский Л. С. Педагогическая психология. М : Педагогика, 1991) и что только на основе формирования конкретных типов и видов деятельности у человека возникают и развиваются определенные психологические новообразования.

Иными словами, согласно теории Л. С. Выготского и его последователей, процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием. Между общением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность (см.: Эльконин Д. Б. Указ. соч.).

Вот почему, исследуя развивающее начальное образование, необходимо тщательно проанализировать содержание и структуру учебной деятельности, с которой неразрывно связано психическое развитие. С нашей точки зрения, о развивающем обучении и воспитании можно вести речь только в русле представлений о тех типах ведущей деятельности, которые присущи определенным возрастным периодам.

Термин «развивающее обучение» остается пустым до тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий реализации по ряду существенных показателей. Перечислим основные: 1) главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают и развиваются в этом возрастном периоде; 2) ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований; 3) содержание и способы совместного осуществления этой деятельности; 4) взаимосвязи с другими видами деятельности; 5) система методик, позволяющая определять уровни развития новообразований; 6) характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей и смежных с нею других видов деятельности.

По мере наполнения конкретным содержанием этих показателей исследователь, педагог-практик постепенно переходят к оперированию собственно понятием развивающего обучения применительно к определенному возрастному периоду, к тем средствам обучения, с помощью которых осуществляется организация их ведущей деятельности.

Интересное понимание обсуждаемой проблемы содержится в последних работах В. В. Репкина. «Развивающее обучение, – пишет он, – это обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития» (Репкин В. В. Что такое развивающее обучение? // Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Харьков ; Томск, 1982. С. 3). Организовать такое обучение можно в форме учебной деятельности, одна из главных общих целей которой состоит в развитии заинтересованности и потребности в самоизменении. «Превращение ребенка в субъекта, – продолжает В. В. Репкин, – заинтересованного в самоизменении и способного к нему, превращение ученика в учащегося характеризует основное содержание развития школьника в процессе школьного обучения. Обеспечение условий для такого превращения является основной целью развивающего обучения, которая принципиально отличается от цели традиционной школы – подготовить, ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни» (Там же. С. 4). <...>

Сопоставление системы Л. В. Занкова и нашей обнаруживает их принципиальное различие. Оно – в конкретных теоретических предпосылках ожидаемых результатах, путях их достижений. Вместе с тем каждая из них нуждается в надлежащих условиях для практической реализации, конкретизации и уточнении на основе новых данных и аргументов.

В российском образовании в настоящее время разрабатывается и проверяется еще несколько теорий развивающего обучения. Так, в работах Ш. А. Амонашвили и его сотрудников были детально раскрыты и описаны закономерности превращения различных зон ближайшего развития в зоны актуального развития. В актах такого превращения большую роль играет духовная общность учителя с учащимися, постоянное общение школьников между собой. Подобное общение предполагает споры, умение ставить вопросы, оценивать старания и результаты друг друга. В этих условиях у детей развивается своеобразная «социально зависимая самостоятельность» (Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? М. : Просвещение, 1986. С. 42). Изучение процессов ее становления позволило Ш. А. Амонашвили по-новому взглянуть на проблемы «педагогике сотрудничества», выявить развивающее значение обучения младших школьников, которое строится

на содержательно-оценочной основе, заменяющей традиционные школьные отметки (см.: Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. М., 1994).

В 80-е гг. начались под руководством В. С. Библера теоретические и экспериментальные исследования в области «школы диалога культур». Поскольку каждая существующая культура своеобразна и несводима к другим, их общение является диалогом (см.: Библер В. С. От наукоучения – к логике культур. М. : Изд-во полит. лит. 1991). Содержанием «школы диалога» как раз и становится диалог античной, средневековой и культуры нового времени. Современный школьник может понять слово, число, предмет природы, художественное произведение только тогда, когда они последовательно и одновременно рассматриваются с точки зрения различных культур.

Согласно этому подходу, в I – II классах у детей могут завязываться те начальные «узелки» понимания перечисленных основных предметов, которые в последующем будут осваиваться в диалоге, в их «разноречии». Если в обучении придерживаться принципа одновременности различных форм внимания, присущих исторически различным культурам, то это предполагает введение особого содержания и особых методов. Его усвоение приводит к своеобразной «траектории» психического развития детей, существенно отличающейся от «траектории» обычных школьников. В настоящее время уже создаются экспериментальные программы «школы диалога культур» (см.: Курганов С. Ю. Экспериментальная программа школы диалога культур. I – IV классы. Кемерово : Алеф, 1993), делаются попытки их реализации в различных классах (см.: *Его же*. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М. : Просвещение, 1989).

Теория и экспериментальная практика описанного типа образования достаточно интересны. Здесь может найти свое место и учебная деятельность. Однако эта теория требует развернутого экспериментального обоснования, в частности конкретно-психологического.

Отметим, что она отрицает сформулированное в диалектике единство логического и исторического в развитии сознания и мышления человеческих индивидов. Мы признаем единство, которое предполагает сохранение в логическом всего того, что в исторических явлениях существенно значимо для развития современной культуры. Теоретические знания, усваиваемые в учебной деятельности, пред-

ставляют требуемое единство логического и исторического (см.: Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении). Усвоение теоретических знаний протекает как раскрытие процесса их происхождения. Например, младший школьник в логической форме «проходит» античную стадию, не выделяя специально для себя частные исторические особенности античного взгляда на предметы математики, лингвистики и т. д. (как того требует теория В. С. Библера). Это, конечно, не исключает специального развернутого изучения истории культур в качестве особого учебного курса.

Итак, сейчас имеется несколько достаточно известных теорий развивающего обучения. Время покажет, какая из них в отдельности или в синтезе с другими оправдывает себя. <...>

Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. №1.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Какие три теории соотношения обучения и развития выделяет В. В. Давыдов?
2. Какую из этих теорий он считает соответствующей сущности развивающего обучения?
3. В чем В. В. Давыдов видит принципиальное различие своей теории и теории Л. В. Занкова?
4. Что лежит в основе понимания В. В. Давыдовым сути развивающего обучения?
5. Составьте сравнительную таблицу эмпирического и теоретического мышления, выбрав за основу критерии В. В. Давыдова.
6. Почему, с точки зрения В. В. Давыдова, невозможно оценивать результативность развивающего обучения в общем, а возможно только применительно к конкретному возрасту и к конкретным условиям?
7. Какие подходы к разработке идей развивающего обучения выделяет В. В. Давыдов? Перечислите их. Опишите, чем они отличаются друг от друга.
8. Являются ли идеи В. В. Давыдова инновационными для педагогики? Ответ аргументируйте.

ЗАНКОВ ЛЕОНИД ВЛАДИМИРОВИЧ (1901 – 1977)

Занков Леонид Владимирович (1901 – 1977) – педагог, психолог, дефектолог, доктор педагогических наук (1943), автор более 150 работ. Работал в НИИ дефектологии (1929 – 1951), НИИ теории и истории педагогики АПН (1951 – 1977).

Основные работы: «Очерки психологии умственно отсталого ребенка» (1935); «Память школьника, ее психология и педагогика» (1944); «Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении» (1958); «Обучение и развитие» (1975) и др.



Марина Степанова **ОБУЧЕНИЕ «ПО ЗАНКОВУ»**

О системе развивающего обучения Эльконина – Давыдова сказано значительно больше, чем о претендующей на такое же отличие от традиционной системе Занкова. О новом подходе к обучению Эльконина – Давыдова писали и продолжают писать восторженные статьи, с содержанием которых или соглашаются, или спорят.

Что касается системы обучения Занкова, то она не вызывает среди педагогической общественности ни бурных восторгов, ни резкой критики. Да и школы пока не собираются отказываться от этой достойной альтернативы другим программам обучения.

Чтобы разобраться в причинах сложившегося положения вещей и определить место системы обучения «по Занкову» среди других программ обучения в начальной школе, будет полезным обратиться к работам самого Леонида Владимировича Занкова (1901 – 1977) и представить задачи школьного обучения в авторском изложении.

Результаты наблюдений и специальных обследований позволили Л. В. Занкову прийти к выводу, что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах при традиционном обучении

не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся. В то же время хорошо известно, что успешное овладение знаниями в среднем звене, а также темпы и качество развития школьников существенно зависят от содержания учебно-воспитательной работы в начальной школе. Именно поэтому Занков поставил исследовательскую и практическую задачу: разработать такую дидактическую систему, использование которой обеспечит не только полноценное усвоение знаний, но и значительное общее психическое развитие. Он писал, что задуманная им система перестройки начального обучения пронизана идеей эффективности обучения для общего развития учащихся.

И такая система была создана. Ее главной особенностью стал комплексный характер педагогического воздействия: содержанием эксперимента являлись не отдельные учебные предметы, методы и приемы, а проверка продуктивности принципов дидактической системы в целом, охватывающей развивающее начальное обучение.

Занков начал экспериментальное обучение первоклассников в сентябре 1957 года в Москве и в течение четырех лет работал с одним и тем же составом учащихся. Спустя несколько лет эксперимент был значительно расширен и проходил уже в нескольких десятках школ Калинина (нынешней Твери) и Тулы. При этом постоянно проводилось сравнение результатов экспериментального обучения и обучения в обычных классах. Было показано, что программа четырехлетней начальной школы может быть пройдена в течение трех лет без перегрузки школьников и даже более того – обогащена и углублена по сравнению с действующей в школе. Полученные данные позволили Л. В. Занкову сформулировать принципиальные положения новой системы.

Занков считал, что дидактическим принципам принадлежит направляющая и регулирующая роль по отношению к процессу обучения. Он выделил пять таких принципов.

1. Принцип обучения на высоком уровне трудности – главный принцип новой дидактической системы. По мнению автора, неправильно понимать этот принцип как повышение некоторой абстрактной «средней нормы трудности». Дело заключается в другом: обучение должно давать простор и направление духовным силам ребенка, активизировать процессы умственной деятельности. Если усвоение

нового материала не вызывает никаких препятствий, то развитие идет вяло и слабо. При обучении на высоком уровне трудности происходит не только «добавление» новых знаний к уже имеющимся, но и их переосмысление, что в итоге обеспечивает их систематизацию. Сказанное, однако, не исключает необходимости соблюдения меры трудности – ребенок, не разбирающийся в материале, поневоле пойдет по пути механического запоминания. Главное требование к предлагаемому детям новому учебному материалу – возможность его осмысления. Поэтому данный принцип неразрывно связан с принципом ведущей роли теоретических знаний.

2. Принцип ведущей роли теоретических знаний не принижает значения умений и навыков, а лишь меняет взгляд на пути их формирования, которое происходит на основе более глубокого понимания соответствующих понятий, отношений и зависимостей. Занков специально подчеркивал, что не отрицает значения орфографических, вычислительных и других навыков, но их приобретение учащимися должно происходить на базе осмысления закономерностей языка, понятия числа и действий над числами.

3. Принцип изучения программного материала быстрым темпом выполняет служебную функцию по отношению к принципу высокого уровня трудности, но вместе с тем играет существенную самостоятельную роль. При традиционном обучении учебная деятельность идет «по накатанным путям», так как многократное повторение неправомерно замедляет темп. В условиях экспериментального обучения быстрый темп требует постоянного движения вперед и тем самым позволяет раскрывать разные стороны приобретаемых знаний, устанавливать между ними связи, что способствует их глубокому осмыслению. Всем занятым в образовании хорошо понятны слова Занкова: «... пережевывание уже известного, осуществляемое в виде многократных однообразных повторений, приводит к умственной лени, к духовной апатии...»

4. Принцип осознания школьниками процесса учения приобретает особое звучание благодаря вниманию к усвоению теоретических знаний. Этот принцип отличается от принципа сознательности обучения в его традиционном понимании. Обычно объектом осознания выступают сведения, умения и навыки, а при экспериментальном обучении перед ребенком встает задача понимания оснований расположе-

ния материала, необходимости заучивания определенных его элементов и пр. Сознательность касается не только содержания учебного материала, но и самого процесса учения. Как связаны между собой усваиваемые знания, каков механизм возникновения ошибок и их преодоления – эти вопросы должны становиться объектом пристального внимания школьников.

5. Принцип систематической работы над развитием всех учащихся, в том числе и слабых. Занков обратил внимание на то, что при традиционном обучении страдают и слабые, и сильные ученики: слабые все больше отстают в учении, а развитие сильных тормозится. Источник подобного положения он видел в том, что задача общего развития учащихся не выступает в качестве важнейшей. По мнению Занкова, добиться прогресса в развитии всех учащихся можно только в том случае, если будет поставлена задача формирования и рационального использования индивидуальных склонностей и способностей каждого ученика.

По мысли Занкова, система развивающего обучения оказывает существенное влияние на состояние мотивационной сферы младших школьников. Он писал о необходимости повышения удельного веса познавательной стороны начального обучения.

В традиционной методике самым сильным мотивом учения является получение хороших отметок. В этой ситуации овладение знаниями и преодоление трудностей становится лишь средством достижения поставленной цели. В экспериментальной методике в условиях отсутствия давления на школьников с помощью отметок и других подобных способов наблюдается возникновение и углубление внутренних мотивов учения. Обогащение новыми знаниями, раздумья, стремление самому докопаться до истины – все это отличает интенсивное и устойчивое внутреннее побуждение к учению.

Это ни в коем случае не означает, что учение проходит легко, без труда, но усилие, вплетенное в содержательную деятельность, принципиально отличается от усилия, навязанного извне. Именно поэтому принцип обучения на высоком уровне трудности нельзя понимать как преодоление внешних требований, которые вызывают напряжение в учебе.

Сравнительное исследование общего психического развития младших школьников, обучавшихся в экспериментальных и обычных

классах, проводилось путем индивидуального обследования процессов наблюдения, мышления и практических действий по изготовлению конкретного предмета. Уровень развития наблюдения оценивался по количеству выделенных ребенком свойств и качеств незнакомого объекта (чучела птицы, растения). Анализ мышления проводился с помощью специальной методики, требующей выявления и обоснования общих признаков у группы предметов по нескольким основаниям (например, высота и форма геометрических тел), в результате были выделены различные виды ориентировки на основания группировок. Вывод о состоянии практических действий делался по итогам изготовления детьми заданного предмета.

Именно эти процессы, по мнению Занкова, являются основными линиями общего психического развития ребенка. Полученные результаты позволили сделать вывод о «фундаментальном превосходстве школьников из экспериментальных классов над учащимися из обычных классов в общем развитии». Следует специально вслед за автором отметить, что в данном случае речь идет не только об умственном, но и об общем психическом развитии детей.

В силу того что одновременно появились две системы развивающего обучения – Эльконина – Давыдова и Занкова, между их создателями не могла не развернуться научная полемика. В 1963 – 1964 годах в журнале «Советская педагогика» прошла дискуссия. Л. В. Занков выступил со статьей «Проблемы начального обучения», в которой изложил основные дидактические принципы предлагаемой им системы экспериментального обучения. В. В. Давыдов описал иное понимание принципов развивающего обучения в статье «Об изменении содержания начального обучения».

Давыдов специально отметил, что система Занкова в целом направлена на введение новых методов начального обучения, обеспечивающих развивающий эффект. Однако обучение по этой системе не выходит за рамки эмпирического мышления. И те методики, которые использовались для обследования детей, могли выявить лишь уровни их эмпирического сознания и мышления – независимо от того, что реально развивалось у детей. Занков выделял в качестве одного из дидактических принципов принцип ведущей роли теоретических знаний. Однако этот принцип не получил необходимой проработки с логико-психологической стороны. Проведенный В. В. Давыдовым и его

сотрудниками анализ содержания учебно-методических пособий системы Занкова установил, что оно остается эмпирико-утилитарным. Давыдов же считал, что основную роль для получения развивающего эффекта должно играть содержание обучения. Эта позиция Давыдова была не только теоретически обоснована, но и прошла экспериментальную проверку.

Критика системы Занкова со стороны Давыдова заслуживает специального внимания, так как способствует осознанию принципиальных отличий между двумя системами развивающего обучения. По мнению Давыдова, Занков основой психического развития младших школьников считал новые способы организации их обучения, игнорируя при этом определяющую роль его содержания. Оценивая большое значение дидактической системы Занкова, Давыдов подчеркивал, что при практической реализации она не может иметь сдвига в психическом развитии детей. Он при этом ссылается на Эльконина, который говорил об отсутствии определяющего влияния на формирование основных умственных новообразований обучения, содержанием которого являются эмпирические знания.

В последующие годы разработанная Занковым система развивающего обучения продолжала внедряться в практику. В 1993 году был создан Федеральный научно-методический центр имени Л. В. Занкова, который объединил всех его соратников и учеников. Главными задачи центра были названы разработка учебно-методических комплектов для начального и основного звена школы и повышение квалификации учителей.

Сегодня многие учителя начальной школы продолжают работать «по Занкову». Чтобы докопаться до причин большей популярности и живучести одной системы по сравнению с другой, необходимо провести не одно научное исследование и много времени отдать анализу реальной практики школьного образования.

Проведенный к настоящему времени анализ двух систем развивающего обучения уже показал их принципиальное различие: одна направлена преимущественно на изменение методов преподавания, что приближает ее к традиционной, а другая – его содержания, что, наоборот, отдаляет от накопленного многолетнего педагогического опыта. Не здесь ли кроется одна из причин распространенности системы развивающего обучения Занкова – понятной и доступной и пе-

дагогам, и руководителям учреждений, а также родителям? Но это тоже пока только предположение.

В этой связи весьма актуальным видится продолжение начатого еще Элькониным и Давыдовым научно-психологического анализа существующих систем и подходов к обучению. Трудно не согласиться с Занковым: *«В педагогическом исследовании проблемы обучения и развития выявление объективной закономерности учебного процесса есть в то же время изыскание тех путей, благодаря которым могут быть достигнуты желаемые результаты в развитии учащихся...»*

*Степанова М. Обучение «по Занкову» [Электронный ресурс].
URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200701513>
(дата обращения: 10.10.2018)*

Л. В. Занков

ПРИНЦИПЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В основу построения экспериментальной дидактической системы обучения положена идея возможно большей ее эффективности для общего развития школьников.

<...> Идея оптимального общего развития школьников подчеркивается нами потому, что в этом прежде всего и главным образом – соответственно проблематике исследования – заключаются характерные свойства экспериментального обучения.

Речь идет о дидактической системе с определенной иерархией ее частей.

Направляющая и регулирующая роль по отношению к процессу обучения в его многообразных формах принадлежит дидактическим принципам. Мы имеем в виду принципы, созданные нами с той целью, чтобы обучение в наибольшей степени служило оптимальному общему развитию школьников. Дидактические принципы нашей экспериментальной системы начального обучения отличаются по своему генезису и лежат в другой плоскости, чем принципы, упоминающиеся обычно в трудах по дидактике (наглядности, сознательности, систематичности, прочности и др.): наши принципы не заменяют их и не стоят рядом с ними. Соответственно построению нашего исследова-

ния принципы рождались и получали свое оформление в процессе эксперимента, проводившегося в практической работе класса.

Принципы, фигурирующие в дидактических трудах, в значительной мере позаимствованы из прогрессивной педагогики прошлого, причем они подвергались критической переработке и дополнению сообразно задачам советской школы. Принципы нашей системы вытекают из ее руководящей идеи, которая заключается в достижении возможно более высокой эффективности обучения для общего развития школьников. И в этом отношении они резко отличаются от обычных дидактических принципов, которые имеют в виду успешный результат в усвоении знаний. Это не следует понимать в том смысле, что наши принципы якобы отрешены от задачи высокого качества овладения знаниями и навыками. Как показывает обширный и разносторонний фактический материал экспериментального исследования, успехи в общем развитии школьников становятся надежной основой сознательного и прочного усвоения.

Принципы экспериментальной системы в основном были созданы на первом этапе исследования. Однако тогда они еще не получили достаточно четкого оформления. Так, обучение на высоком уровне трудности и изучение материала быстрым темпом представляли собой единый принцип. Здесь было правильно схвачено единство, однако еще не осознавалось своеобразие этих двух требований, каждого из них.

Место теоретических знаний в начальном обучении не выступало на первом этапе во всем своем подлинном значении. Оно было определено неполно и связывалось главным образом с глубиной изучения материала. Отсюда и формулировка: «Повышение удельного веса теоретических знаний и глубина изучения материала» (Занков Л. В. Развитие учащихся в процессе обучения (I – II классы) / М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. С. 50). Когда было обнаружено резкое превосходство в ходе общего развития школьников экспериментальных классов над учащимися обычных классов и сопоставлено с построением обучения, истинная зависимость развития школьников от сущности экспериментальной системы привела к адекватной оценке теоретических знаний в начальном обучении. Тогда соответствующий принцип прозвучал как ведущая роль теоретических знаний, внутреннее содержание его было раскрыто.

Отсутствовали принципы осознания процесса учения школьниками и необходимость работы над развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых. В дальнейшем углубленный анализ процесса овладения знаниями и навыками, а также материала по изучению индивидуальных вариантов развития младших школьников на протяжении полного цикла начального обучения позволил выдвинуть указанные два принципа, и они органически вошли в состав принципиального дидактического обоснования экспериментальной системы.

Возможность их органического включения в состав системы обусловлена тем, что эти принципы, как еще не отточенные и не сформулированные в их теоретическом значении требования к учебному процессу, фактически действовали в методике экспериментального обучения. Данный факт служит еще одним подтверждением становления наших дидактических принципов в процессе экспериментального исследования, их рождения из методики, которая создается в практике учебно-воспитательной работы.

В неразрывном единстве с дифференциацией, оттачиванием, углублением дидактических принципов, формулированием новых обнаруживались их взаимосвязи. Таким образом, когда лаборатория подошла к третьему этапу эксперимента, дидактические принципы, как единство в многообразии, существовали уже в том виде, в каком они действовали на дальнейших этапах исследования.

В числе дидактических принципов нашей экспериментальной системы решающая роль принадлежит принципу обучения на высоком уровне трудности. Понятие «трудность» находит применение в дидактике в разных контекстах и в неодинаковых значениях. Один из аспектов данного понятия – это преодоление препятствий. Высказываясь о труде в широком социально-психологическом плане, К. Д. Ушинский писал, что в понятие труда органически входит задача борьбы с препятствиями. «Мы любим труд, но не любим трудностей труда, не соображая, что труд без трудностей невозможен» (Ушинский К. Д. Собрание сочинений. В 11 т. Т. 9. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. С. 248). Другой аспект – это напряжение сил учащихся. Так, в определении принципа доступности говорится о том, что принцип доступности требует постепенного повышения трудности в преподаваемом материале. Правило «от легкого к трудному» конкретизируется как постепенный переход от конкретных, хорошо известных фактов к обоб-

щениям, от простейших обобщений к более сложным. Правило «от простого к сложному» разъясняется следующим образом: простым является то, что может быть без напряжения понято (Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. Основы дидактики. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957). Как видим, здесь трудность понимается как сложность учебного материала и вместе с тем как «напряжение сил» учащихся.

Принцип обучения на высоком уровне трудности характеризуется не тем, что повышает некую абстрактную «среднюю норму трудности», но прежде всего тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет вяло и слабо.

Здесь, следовательно, дело не в том, что просто требуется некоторое напряжение умственных сил учащихся, как об этом говорится в дидактике, когда речь идет о постепенном повышении трудности. Обучение на высоком уровне трудности вызывает своеобразные процессы психической деятельности школьника в овладении учебным материалом. Здесь происходит не только добавление к имеющимся знаниям и их объединение. Существенное заключается в том, что усвоение определенных сведений, становясь достоянием школьника, вместе с тем ведет к их переосмыслению в дальнейшем течении познания. Так происходит систематизация знаний, имеющая сложную структуру.

Степень трудности регулируется соблюдением меры трудности. На первый взгляд может показаться, что мера трудности уничтожает самый принцип (и по данной линии иногда идет критика принципа). Однако это заблуждение, поскольку упускается из виду, что мера трудности имеет не абсолютный, а относительный характер. Она может действовать как при высоком, так и при низком уровне трудности обучения. В том и другом случае мера различна, поскольку она определяется уровнем трудности.

Мера трудности в нашем понимании отнюдь не направлена на снижение трудности, но выступает как необходимый компонент целесообразного применения принципа. Это обусловлено, в частности, тем, что при его реализации предлагается учебный материал, который может быть осмыслен школьниками. Если не соблюдать меры труд-

ности, ребенок, не будучи в состоянии разобраться в предлагаемом материале, поневоле пойдет по пути механического запоминания. Тогда высокий уровень трудности из положительного фактора превратится в отрицательный.

Мера трудности конкретизирована в программах, учебниках, в методических путях и приемах обучения. Ее реализация в повседневной учебной работе обусловлена также тем, что учитель постоянно следит за процессом и результатами усвоения детьми знаний и навыков. Главное в контроле результатов усвоения не суммарная оценка знаний и навыков посредством отметок, а дифференцированное и возможно более точное определение качества усвоения, его особенностей у разных учеников данного класса.

Сведения о ходе усвоения знаний и навыков школьниками служат тем дополнительным материалом, который необходим для конкретизации меры трудности применительно к классу в целом, а также и к отдельным школьникам, соответственно индивидуальному своеобразию усвоения учебного материала.

Поскольку принцип обучения на высоком уровне трудности определяет и построение содержания образования, учебный материал не только является более обширным и глубоким, но и несет в себе качественное своеобразие. Характер трудности очерчен благодаря неразрывной связи упомянутого принципа с другим, который требует ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении. Следовательно, имеется в виду не любая трудность, а трудность, заключающаяся в познании взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи.

Принцип, который утверждает ведущую роль теоретических знаний, не принижает значения умений и навыков и их формирования у младших школьников (это специально подчеркивалось нами и ранее; см.: Занков Л. В. О начальном обучении. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 26). О том, что в экспериментальном обучении навыкам уделяется много внимания, свидетельствуют наши программы, методические указания, учебные материалы, учебники. Что касается путей формирования навыков, то они действительно отличаются от традиционной методики. В экспериментальном обучении формирование навыков происходит на основе общего развития, на базе возможно более глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей.

Принцип высокого уровня трудности, являясь кардинальным в экспериментальной системе, в то же время находится в определенной зависимости от другого принципа – в изучении программного материала идти вперед быстрым темпом. Неправомерное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности, поскольку учебная деятельность школьника идет преимущественно «по накатанным путям».

Выполняя служебную функцию по отношению к высокому уровню трудности, упомянутый принцип вместе с тем играет существенную самостоятельную роль. Он требует постоянного движения вперед. Непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием создает благоприятные условия для все более глубокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко развернутую систему.

Суть дела заключается не в том, чтобы дети в течение урока решили как можно больше примеров, выполнили как можно больше упражнений и т. п. Идти вперед быстрым темпом вовсе не значит торопиться на уроке, давать в спешке как можно больше сведений школьникам. Спешка и погоня за рекордами глубоко чужды нашей экспериментальной системе. Столь же неприемлемы и многократные однообразные повторения. Быстрый темп изучения дает возможность раскрывать разные стороны приобретаемых знаний, углублять их и связывать. Данный принцип имеет не столько количественную, но главным образом качественную характеристику.

Ведущая роль теоретических знаний обретает свое инобытие в принципе осознания школьниками процесса учения. Данный принцип не близок к общепринятому принципу сознательности усвоения знаний и существенно отличается от него.

Принцип сознательности в дидактике трактуется по-разному (см.: Иванов С. В. О сознательности в обучении // Советская педагогика. 1947. № 10; Скаткин М. Н. О принципах обучения в советской школе // Советская педагогика. 1950. № 1 ; Лордкипанидзе Д. О. Принципы, организация и методы обучения. М. : Учпедгиз, 1957 ; Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. С. 188 ; Ганелин М. И. Дидактический принцип сознательности. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. С. 7). Сопоставляя различные трактовки принципа сознательности, следует

отметить лишь некоторые их характерные черты. Признается необходимость сознательности во всех звеньях учебного процесса, подчеркивается понимание учебного материала и умение применять знания на практике, указываются мыслительные операции, входящие в состав процесса сознательного усвоения знаний. Очень существенно то, что уделяется внимание отношению школьников к учебному труду. Благодаря этому трактовка принципа сознательности не ограничивается областью интеллекта. К сожалению, эта сторона осталась нераскрытой.

Принцип сознательности в его обычном понимании и наш принцип осознания школьниками процесса учения отличаются друг от друга по объекту и по характеру осознания. Если в первом осознание обращено вовне, имея своим объектом сведения, умения и навыки, которыми надо овладеть, то во втором оно обращено внутрь, на протекание учебной деятельности.

Данный наш принцип можно пояснить, воспользовавшись одним из моментов обучения математике в начальных классах. Например, когда проходят табличное умножение, то, согласно традиционной методике, применяются разные приемы, способствующие твердому усвоению таблицы умножения. При их использовании, как говорят авторы методики, «сокращаются сроки изучения этого раздела и устраняются многие трудности» (Основы методики начального обучения математике / под ред. А. С. Пчелко. М. : Просвещение, 1965. С. 233).

Мы строим учебный процесс так, чтобы школьник уяснил себе основания определенного расположения материала, необходимость заучивания определенных его элементов, источники ошибок при его усвоении и т. д. Так, например, ему не преподносится просто для заучивания таблица умножения числа 3, которая начинается строчкой $3 \times 3 = 9$, а ставится вопрос: «Почему в таблице умножения числа 3 не нужно заучивать, сколько будет 3×2 ?!» Благодаря сравнению таблиц школьник находит ответ: в таблице умножения числа 3 нет строчки 3×2 , ее не нужно заучивать, потому что $3 \times 2 = 6$ и $2 \times 3 = 6$, а $2 \times 3 = 6$ есть в таблице умножения числа 2 (см.: Занков Л. В. Учебник математики для 1 класса. М. : Просвещение, 1965).

Указанный принцип реализуется не только в различных разделах обучения математике, но и в других учебных предметах. Так, когда дети изучают орфографические правила, нередко возникает сме-

шение в силу их сходства (например, правил, предписывающих изменить слово или подобрать «родственное» слово). В экспериментальном обучении детям разъясняется, что в этих случаях надо быть особенно осмотрительным, поскольку правила похожи друг на друга, их можно перепутать. Таким образом, процесс овладения знаниями и навыками в известной мере становится объектом осознания.

Как связаны между собой усваиваемые знания, каковы разные стороны овладения правописанием или вычислительными операциями, каков механизм возникновения ошибок и их предупреждения — эти и многие другие вопросы, относящиеся к процессу овладения знаниями и навыками, представляют предмет пристального внимания школьников.

На уроках труда указанный принцип находит свое выражение в том, что при антиципации (планировании) изготовления объекта школьники осознают последовательность и внутреннюю связь необходимых операций, их отношение к заданному объекту, а также необходимость тщательно контролировать себя в процессе работы.

Итак, мы рассмотрели четыре принципа нашей экспериментальной дидактической системы. Поле их действия уточняет принцип, требующий, чтобы учитель вел целенаправленную и систематическую работу над общим развитием всех учащихся класса, в том числе и наиболее слабых.

Особая роль данного принципа обусловлена тем, что в обычной практике начальных классов самым слабым школьникам предоставляется менее всего возможностей подлинно интеллектуальной деятельности. Дополнительные занятия и огромные дозы тренировочных упражнений считаются средством, необходимым для того, чтобы преодолеть отставание неуспевающих школьников. Между тем неуспевающие не меньше, а, по-видимому, более других учеников нуждаются в том, чтобы велась систематическая работа над их развитием. Наш опыт показывает, что такая работа приводит к большим сдвигам в развитии слабых учеников, а благодаря этому и к высоким результатам в овладении знаниями и навыками. Наоборот, перегрузка неуспевающих тренировочными заданиями не только не способствует развитию этих детей, но лишь увеличивает их отсталость.

Наши дидактические принципы взаимосвязаны. Однако эти связи не единообразны: они действуют в разных планах, отличаются по

своей роли и функции. Принципы экспериментальной системы реализуются в построении содержания начального образования, в методическом построении работы по учебным предметам. Экспериментальная система охватывает все начальное обучение в целом, а не отдельные учебные предметы или их части. Основу системы составляют не какие-либо изолированные, разнородные положения, а принципы, органически связанные между собой.

Нельзя представлять себе дело так, что дидактические принципы реализуются раздельно: один – в таких-то разделах или моментах учебной работы, другой – в иных и т. д. Каждый принцип конкретно обнаруживается сообразно его роли в дидактической системе, его функциям, а также особенностям его связей с другими принципами.

Наши дидактические принципы действуют внутри экспериментальной системы, характерные черты которой выходят за пределы собственно учебной работы. В традиционной методике исключительная роль принадлежит таким мотивам учения, которые не связаны внутренне, по существу с познанием. Наиболее сильным мотивом этого рода является получение хороших и отличных отметок. Когда действуют подобные мотивы, преодоление трудностей, напряжение, о котором говорится в дидактике, происходят для достижения цели, которая является внешней по отношению к познанию, а овладение знаниями становится средством. В экспериментальной системе, где отсутствует давление на школьников с помощью отметок и других подобных способов, реализация наших дидактических принципов приводит к возникновению, росту и углублению внутреннего побуждения к учению. Обогащение все новыми и новыми знаниями, раздумья, стремление самому доискаться истины, выполнение сложных заданий – все это отличает интенсивное и устойчивое внутреннее побуждение. Конечно, и здесь нередко присутствует усилие, однако, вплетаясь в содержательную деятельность, глубоко укорененную в стремлении к познанию, усилие лишено того тягостного характера, которое связано с давлением извне. Поэтому принцип обучения на высоком уровне трудности нельзя понимать как преодоление таких требований, которые вызывают напряжение в учебной деятельности.

В том же русле идет еще одна характерная черта экспериментальной системы. Стремясь раскрыть возможности школьника, создать благоприятные условия для их развития, мы считаем необходимым дать простор индивидуальности. Это отнюдь не означает, разумеется, что принижается роль коллектива в развитии школьников. Расцвет индивидуальности возможен не в уединении, не в обособлении, а лишь в условиях содержательной, разносторонней жизни детского коллектива, имеющей должную идейную направленность и в то же время выражающей побуждения школьников, их желания и стремления.

Индивидуальное не представляет собой просто своеобразной окраски тех сторон или черт личности, которые присущи вообще школьнику на определенной стадии его развития, тех возможностей, которые скрыты в нем. Индивидуальное есть форма существования общего. Следовательно, унификация, которая подавляет индивидуальное, подавляет тем самым духовные силы школьника, препятствует раскрытию и формированию его возможностей, препятствует общему развитию школьника.

Занков Л. В. Обучение и развитие // Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1990. С. 112 – 120.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Выпишите из текста принципы дидактической системы Л. В. Занкова. Как их понимает автор?
2. В чем заключается суть принципа осознанности школьниками процесса обучения и чем этот принцип отличается от принципа сознательности обучения?
3. Почему, по мнению Л. В. Занкова, в первую очередь необходимо работать над развитием неуспевающих учащихся?
4. Какое место в данной дидактической системе занимает развитие индивидуальности?
5. Как вы понимаете, что такое «мера трудности»? Какую роль она играет в развитии учащихся?
6. Что нового вы обнаружили для себя в идеях Л. В. Занкова?

ЛЕРНЕР ИСААК ЯКОВЛЕВИЧ (1917 – 1996)

Лернер Исаак Яковлевич (1917 – 1996) – доктор педагогических наук (1971), профессор (1990), член-корреспондент АПН СССР (1990), действительный член РАО (1992), заслуженный деятель науки РСФСР (1987). Развил теорию проблемного обучения. Раскрыл дидактические основы и разработал систему методов обучения. Раскрыл связь между методами обучения, организационными формами, средствами и приёмами обучения. Обосновал состав и структуру содержания образования, адекватные социальному опыту, выделив в них кроме знаний, умений и навыков опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. В 1985 – 89 гг. разработал целостную концепцию учебно-воспитательного процесса как системы. Предложил (совместно с М. Н. Скаткиным) культурологическую модель базового содержания общего образования (1990 – 1991). В 1985 – 1991 гг. руководил разработкой теории построения современного школьного учебника.



Основные работы: «Содержание и основные методы обучения истории» (1963); «Проблемное обучение» (1974); «Процесс обучения и его закономерности» (1980); «Дидактические основы методов обучения» (1981); «Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории» (1982); «Теоретические основы содержания общего среднего образования» (1983; ред. и соавт.); «Теоретические основы процесса обучения в современной школе» (1989; соред. и соавт.).

Е. Н. Селиверстова

ИДЕЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ДИДАКТИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ И. Я. ЛЕРНЕРА: СВЯЗЬ ВЕКОВ

Жизнедеятельность человека как субъекта культуросозидающей активности обусловлена ценностями наличной культуры, присущими ей кодами, матрицами и стереотипами, вызывающими определенную несвободу, удерживая личность в «плену» своих символических об-

разцов. Но в периоды культурных переворотов вдруг обнаруживается, что старые основания утрачивают свое ценностное значение.

Еще более обостренно и рельефно подобные противоречия возникают в деятельности современного ученого-исследователя, пробивающего свой путь в непознанное, живущего в ситуации постоянной неудовлетворенности достигнутым, выработки обновленных представлений в логике не столько реального, сколько прогнозируемого порядка вещей, требующей смыслового диалога прошлого, настоящего и будущего. По-видимому, именно это имел в виду М. Хайдеггер, когда для характеристики специфики нового уклада жизни человека использовал весьма неожиданный и даже парадоксальный подход. Вопреки всем сложившимся пониманиям, по убеждению М. Хайдеггера, успех жизни человека зависит не столько от тех достижений, которыми человечество уже обладает, сколько от готовности «время времени из будущего», т. е. от готовности к предвосхищению будущего в его функциональных и структурно-содержательных проявлениях.

Бытует справедливое мнение, что осуществить переход к новым смысловым основаниями жизни есть дело гения, который оказывается способным не только порождать этот новый смысл, но и отстаивать его в борьбе между новым и старым. Очевидно, не у каждого человека получается выдерживать такие испытания. Поэтому имена тех ученых, которым это удается сделать, навсегда остаются в культуре, а плоды их научных изысканий украшают историческую память науки. Тем самым обеспечивается ее непрерывное и гармоничное развитие посредством реализации культуросообразных механизмов, которые характеризуются единством научных традиций и зарождающихся в их недрах инновационных преобразований методологических установок, проблемного поля науки и ее методов исследования.

К числу таких масштабных личностей, имевших свой яркий авторский подчёрк и предопределявших горизонты развития отечественной, да и мировой дидактики, безусловно, относится Исаак Яковлевич Лернер. Его научная и жизненная биография к 2017 году исчисляется уже столетием. Нет сомнения в том, что научные достижения И. Я. Лернера, принадлежа к эпохе ушедшего XX века, своими перспективными влияниями были устремлены в век XXI с его неклассическими проявлениями, связанными с актуализацией идеи субъект-

ности как современного принципа систематизации научных представлений и значимого ориентира для организации и объяснения образовательной практики. Именно в такие периоды смены научных и образовательных парадигм с большой вероятностью возникает соблазн нарушения внутренней логики движения науки по причине как недооценки дидактических традиций, так и преувеличения важности инновационных поисков. Поэтому в подобные периоды с особой остротой обнаруживается необходимость изучения и анализа тех генетических корней, которые обусловили развитие научного знания в единстве его традиций и инноваций.

В этом отношении научное наследие И. Я. Лернера обладает неиссякаемой методологической и теоретической силой, демонстрирует образцы продуктивных исследовательских решений, ориентированных на специфику мироощущения человека и исследователя XX века и одновременно создающих «зоны роста», которые уходят в будущие научные свершения XXI века. Не случайно существует мнение о том, что на И. Я. Лернере закончился этап классической дидактики, но не завершилось ее развитие. Именно И. Я. Лернер системой достигнутых теоретических результатов и вновь сформулированных научных проблем наметил продуктивные ценностно-целевые ориентиры, которые обусловили дальнейшее развитие отечественной дидактики, но уже по пути ее обогащения за счет разработки неклассических решений.

Не претендуя на целостный, системный анализ педагогического наследия выдающегося отечественного дидакта, остановимся лишь на конкретизации высказанного утверждения посредством установления сопряженности разработанных И. Я. Лернером идейных линий со смысловыми ориентирами современной теории и практики образования, наиболее полно сфокусированными в идее субъектности.

Поскольку идея субъектности/субъекта, несмотря на ее принципиальную значимость для выхода на новый уровень осмысления современной теории и практики обучения, еще недостаточно полно осмыслена в педагогике и в известной степени фрагментарно освещена в дидактической литературе, предпримем попытку ее предварительного теоретического анализа. Освоение дидактикой понятия «субъект», которое изначально имеет философско-психологическое происхождение, его вписывание в понятийно-терминологическую систему дидактики посредством разработки междисциплинарной, фило-

софско-психолого-педагогической проблематики, осуществляется в русле тех тенденций, которые отражают гуманитарную (человековедческую) направленность в научных поисках. Попытка использовать категорию субъекта к раскрытию специфики развития сущностно человеческих сил в самом обобщенном виде обнаруживала себя еще в первой половине XX века в исследованиях Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна. Так, Л. С. Выготский, рассматривая человека как *активного индивида*, отмечал, что «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет для других» (Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. С. 196). А С. Л. Рубинштейн, как известно, выделяя роль *собственных усилий человека и инициированной им внутренней активности* в процессе освоения мира, в качестве ведущего механизма развития выдвинул принцип «внешнее только через внутреннее». Однако заметное движение в направлении освоения этого понятия как научного наметилось лишь во второй половине XX века, когда человечество вступило в фазу постиндустриального, информационного общества, что и стимулировало формирование представления о сущности человека как субъекте, действующем в условиях сложности, нелинейности и случайности бытия под знаком собственного «негарантированного и непредопределенного» выбора.

В составе современного психологического знания понятие «субъект» используется как базовое понятие для раскрытия теоретического представления о развитии не просто как о «прогрессивном изменении вообще», а как о *самодвижении* (В. А. Петровский), предполагающем инициирование и осуществление человеком активности в соответствии с проектируемым им собственным замыслом. Понимание субъектности человека акцентирует его готовность к самоорганизации, предполагающей различные формы самостимуляции собственной активности (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский и др.), осмысливается в качестве специфической человеческой способности к самоизменению и самоорганизации, рассматривается как основа механизма развития, который обеспечивает переход на качественно более высокие уровни. По утверждению А. В. Брушлинского, субъект – это наиболее широкое понятие, которое обобщенно раскрывает *внутреннюю природу развивающегося единства* всех качеств человека. Быть субъектом – «значит иници-

ровать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» (Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 94). В качестве субъекта человек способен «относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы» (Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека : Введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995. С. 250). Поэтому основными характеристиками субъекта признаются активность, способность к саморегуляции, самостоятельность и творчество. С этой точки зрения *субъектные проявления школьников в обучении* целесообразно понимать как характеристику их готовности *самостоятельно организовывать* свою *продуктивную* познавательную деятельность, *активно изменять и совершенствовать* ход и результаты познания, *управлять им* на основе механизмов *саморегуляции*, способность к которой исследователи выделяют в качестве главной характеристики субъекта (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский), как его функциональное средство, позволяющее человеку мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности для осуществления собственной активности, для достижения субъектом принятых целей в процессе поиска способов решения возникающих перед ним задач (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А.К. Осницкий).

При всей широте и разнообразии научных интересов И. Я. Лернера он был одним из первых отечественных исследователей, которые, опираясь на психологические идеи деятельностного подхода, подходили к изучению сущности процесса обучения с субъектных позиций, несмотря на то что сам термин «субъект» еще не был введен в активный научный оборот. Есть основания для предположения, что в качестве его синонима использовалось тогда понятие «самостоятельность», позволявшее акцентировать внимание на познавательной активности, инициативности и готовности учащегося к самоорганизации в учебном процессе. Подчеркивая значимость фигуры школьника в процессе обучения, И. Я. Лернер основывался на идее о том, что специфика дидактических закономерностей состоит в неременном отражении устойчивых зависимостей между всеми тремя важнейши-

ми элементами обучения, среди которых кроме содержания образования как объекта усвоения особую роль играют его субъекты – учитель и ученик, – а также, что наиболее существенно, отношения между ними. Таким образом, в поле особого исследовательского внимания И. Я. Лернера, в отличие от его многих предшественников, изначально попадали как раз проявления учащегося как субъекта деятельности учения, а также субъекта общения (отношений) в ходе познавательной деятельности. Это и отразилось на специфике его доминантной исследовательской проблематики: центральное место в научных изысканиях занимала проблема разработки научных основ формирования познавательной самостоятельности школьников в процессе организованной и руководимой учителем познавательной деятельности. Именно эта проблема выступила в качестве предмета специального исследования в рамках докторской диссертации, защищенной в 1971 году. Однако уже начиная с середины 60-х годов XX века И. Я. Лернер активно разрабатывал идею обязательного использования при организации обучения таких методов, которые, несмотря на наличие педагогического руководства в обучении, позволяли целенаправленно повышать уровень самостоятельной познавательной деятельности учащихся, переводя их от преимущественно репродуктивной к преимущественно творческой познавательной (исследовательской) деятельности (Лернер И. Я., Скаткин М. Н. О методах обучения // Советская педагогика. 1965. № 3. С. 115 – 127). В целях фиксации этих нетипичных для дидактики рассматриваемого периода идейных акцентов И. Я. Лернер впервые ввел в понятийно-терминологический аппарат дидактики понятие познавательной задачи (Лернер И. Я. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам // Народное образование. 1966. № 3. С. 41 – 43), которая мыслилась им как задание, представляющее для учащихся проблему, содержащую доступное познавательное противоречие и требующее от них познавательного напряжения. Тем самым познавательная задача приобретала в исследованиях И. Я. Лернера силу действенного средства активизации познавательной деятельности школьников и расширения их творческих возможностей. Мы полагаем, что идея использования в обучении познавательных задач открывала пути для перспективного изменения взгляда на сущность познавательной позиции учащихся в обучении, поскольку сдвигала фокус внимания с представления о приобретае-

мом учащимися знания как о конечной истине, «передаваемой» учителем в готовом виде, на позиции процессуального понимания как собственного достижения учащихся, полученного в результате осуществленного поиска, наполненного интересом, увлеченностью открытием нового, а поэтому и влияющего на становление ценностно-смыслового отношения школьников к познанию в целом. Несомненно, разработанный И. Я. Лернером подход был отражением новой методологии дидактики, зарождавшейся на пересечении классического и неклассического понимания, связанного с акцентированием творчески-созидательных, ценностно-смысловых начал в обучении. Поэтому крайне важны и сегодня сформулированные И. Я. Лернером принципы построения содержания учебного материала как системы познавательных задач, которая, отражая логику движения исследовательской мысли, одновременно обеспечивает формирование у школьников прежде всего внутренней готовности к творческой познавательной деятельности (Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении истории. М. : Просвещение, 1968. 94 с. ; *Его же*. Типология познавательных задач в обучении истории // Новые исследования в педагогических науках. 1969. № 13. С. 31 – 36). Новые методологические установки, заложенные И. Я. Лернером, получили свое последующее обогащение и систематизацию в связи с разработкой им научных основ организации проблемного обучения как особой дидактической системы, ориентированной на развитие познавательного интереса (наиболее надежного мотива успешной познавательной деятельности) и опыта самостоятельного осуществления творческой познавательной деятельности, основанной на открытии нового.

В исследованиях И. Я. Лернера 70 – 80-х гг. XX века, связанных с расширением и систематизацией представлений о педагогических средствах организации самостоятельной познавательной деятельности школьников, дальнейшее укрепление научных позиций в рассматриваемом направлении происходило в связи с углублением взгляда на сущность познавательной самостоятельности школьников с точки зрения идеи самодеятельности учащихся – идеи, которая занимает центральное место в методологии современных дидактических исследований, ярко выражая их неклассическую направленность. Убедительным научным аргументом в этом отношении, как мы полагаем, выступает тот факт, что представленные И. Я. Лернером

в этот период научно-педагогическому сообществу культурологическая теория содержания образования и коррелировавшая с ней дидактическая система методов обучения отражали нацеленность ученого на серьезную системную разработку представлений о том, какими должны быть базовые инструменты педагогической деятельности, чтобы они оказывались продуктивным в отношении формирования у обучающихся опыта познавательной и практической самостоятельности. Полагаем, что эти теории не нуждаются в каком-либо, даже кратком описании, поскольку сегодня они перешли в разряд классических составляющих дидактического знания. Вместе с тем достаточно востребован и их инновационный потенциал. Убедительное доказательство тому – выделение авторами стандартов ФГОС ООО второго поколения культурологической теории содержания образования в качестве научного основания для организации инновационной образовательной практики, целевые ориентиры которой в соответствии с новыми стандартами характеризуются направленностью на достижение не только предметных и метапредметных, но и личностных результатов обучения. В связи с этим возьмем на себя ответственность лишь оттенить тот неклассический потенциал этих теорий, который в 70 – 80-е гг. XX века отстаивал свою значимость в процессе многочисленных дискуссионных выступлений И. Я. Лернера и его учеников-последователей.

Прежде всего обратимся к культурологической теории содержания образования, поскольку категория содержания образования (и соответственно обучения как составляющей последнего), характеризуя один из наиболее существенных механизмов образовательного процесса, выступает центральной в дидактике. Безусловным инновационным достижением было то, что И. Я. Лернеру удалось принципиально пересмотреть специфику источника, из которого целесообразно черпать содержания образования. Таким источником в противовес сложившимся дидактическим традициям, опиравшимся на систему научных знаний и способов действия, по убеждению И. Я. Лернера, должна быть культура в целом, вхождение в которую только и способно породить человеческое в человеке, образовать именно человеческий образ с присущими ему сущностно человеческими силами – духовностью и созидательностью в отношении себя (осознанное окультуривание, сознательное преодоление в себе собственного несовершен-

ства) и мира вокруг себя. Опираясь на идею общности структуры и состава культуры и содержания образования, И. Я. Лернер выработал действительно инновационное представление о единстве и взаимной дополнительности таких компонентов содержания образования, как знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, включавший мотивы, ценностные отношения к себе, другим людям и миру, а также эмоции и интересы, словом, все то, что наиболее полно выражает именно личностные проявления человека, которые не попадали в рамки рассмотрения традиционных взглядов на организацию обучения. Таким образом, можно сказать, что содержание образования в теории И. Я. Лернера приобрело многослойный характер. Теоретический слой включал весь пласт систематизированных научных и житейских знаний, представленных различными сферами жизни человека и поэтому создающих предпосылки для формирования целостной картины мира, вооружения обучающихся методологическими подходами к познавательной и практической деятельности. Деятельностный слой характеризовался совокупностью способов познавательной и практической деятельности, нацеленных на воспроизведение культуры и сохранение культурных традиций (умений и навыков), а также опытом творческой деятельности, определяющим способность школьников к продуктивной познавательной и практической деятельности и обуславливающим готовность к инновационному развитию культуры. Чрезвычайно важным было выделение в составе содержания образования видового разнообразия способов действия, состоящее в том, что наряду с предметными внимание было обращено на обязательное наличие надпредметных способов действия, – таких как базовые интеллектуальные (логические) умения, поисковые умения, учебные умения, обеспечивающие способность к самоорганизации познавательной и практической деятельности и к ее самоуправлению. Подчеркнем, что ценность этого слоя содержания образования связана с его направленностью на становление рефлексивно-деятельностных структур сознания личности, определяющих готовность школьников выступать субъектами различных видов деятельности. Ценностный слой содержания образования представлен опытом эмоционально-ценностных отношений, накопленных в культуре, и пронизанных соответствующими переживаниями. Наличие этого

слова в содержании образования ярко свидетельствует о том, что в дидактическом наследии И. Я. Лернера обучение рассматривается через призму человеческих отношений, а следовательно, обладает возможностями в плане становления рефлексивно-смысловых структур сознания личности, формирует готовность школьников выступать субъектами отношений, приобретать опыт культуросообразных переживаний, оценок, выбора, избирательности в суждениях, интересах, личностных предпочтениях. Введение в научный оборот дидактики понятия переживания означало акцентирование смысловой насыщенности познаваемого как высшего уровня саморегуляции жизнедеятельности, отражение глубины личностной значимости познаваемого, переход познания на гуманитарный уровень, когда объектом освоения становится уже не собственно предметное содержание, а сама жизнь человека, постигаемые им возможности самосовершенствования с помощью этого предметного содержания. При таком подходе подчеркивалось, что высшая цель обучения начинает приобретать истинно образовательное звучание как обретение человеком образа «Я», готовности к жизненному самоопределению и самодеятельности.

Личностно-ориентированный подход, представлявший сущностную характеристику культурологической теории содержания образования И. Я. Лернера, в полную силу проявился и при создании в высшей степени инновационной по своей теоретической роли классификации методов обучения. Ее основанием выступал значимый именно для неклассической дидактики признак обучения – возрастающая познавательная самостоятельность учащихся. Теоретически обоснованная и экспериментально апробированная классификация методов обучения содержала следующую их систему: информационно-рецептивный, или объяснительно-иллюстративный; репродуктивный; проблемное изложение; эвристический, или частично-поисковый; исследовательский. Впоследствии И. Я. Лернер неоднократно подчеркивал, что в целях достижения успешности обучения, в том числе и в аспекте формирования личности, остро необходимо дополнить перечисленную систему методов общим методом воспитания – методом соотнесения актов обучения с потребностями и мотивами учащихся (Рудакова И. А. Формирование инновационной классификации методов обучения в современной дидактике // *Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика* : хре-

стоматия / сост. И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. М. : КРЕДО, 2014. С. 328 – 336).

Мы убеждены в правомерности высказанной И. А. Рудаковой идеи о том, что в предложенном И. Я. Лернером подходе к систематизации методов обучения «отражены важнейшие характеристики личностно-смыслового развития учащегося. Его познавательная потребность реализуется посредством удовлетворения первичной потребности во впечатлениях, любопытства. Объект учебного содержания становится для учащегося наиболее значимым, приобретает характер личностных смыслов. Стимулирующее воздействие со стороны учителя по переводу познавательной деятельности из воспроизводящей в творческое русло усиливается посредством проблемизации учебного содержания» (Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Указ. соч. С. 331 – 332).

Именно в контексте развития идеи самодеятельности обучающихся в познании можно рассматривать тот факт, что благодаря И. Я. Лернеру в научный оборот было введено новое для отечественной дидактики понятие «опыт познавательной деятельности» или «познавательный опыт». И. Я. Лернер подчеркивал, что, протекая по деятельностным законам, познавательная активность школьников непременно должна характеризоваться осознанием и принятием школьниками целей и задач познания, наличием достаточно устойчивого познавательного интереса и напряжением умственных сил, приводящих к тому, что познание все в большей мере приобретает характеристики научного исследования, основанного на самоорганизации, саморегуляции школьников в процессе открытия нового. На первый план выдвигалась идея усиления роли ученика как познающего субъекта, который должен обладать необходимыми способностями для глубокого проникновения в сущность изучаемых явлений, для самостоятельного исследования окружающего мира. Подчеркивая значимость идеи самостоятельного применения учащимися знаний с целью приобретения нового, И. Я. Лернер выработывал обновленные теоретические установки, важные для дидактической разработки понятия «познавательный опыт». Они акцентировали внимание на значимости самой процедуры ученического познания, отражающей «логику совершения открытия» (Б. М. Кедров), раскрывали сущность познавательного опыта школьников как их готовности к творческой познавательной самодеятельности, формируемой и реализуемой в процессе организо-

ванного учителем познания (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) (Краевский В. В., Лернер И. Я., Скаткин М. Н. Дидактика средней школы : Некоторые проблемы соврем. дидактики : учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1982. 319 с.).

Весомый вклад в конкретизацию проблематики познавательного опыта с точки зрения его возможных качественных характеристик внесла разработка И. Я. Лернером представлений о разнообразии состава *базовых учебных умений* как «способов организации субъектом своего усвоения и свойственной последнему познавательной деятельности». Было выделено четыре группы таких умений, которые разносторонне представляли способы организации познавательной деятельности: организационные, практические, интеллектуальные, психолого-характерологические (Лернер И. Я. Об учебных умениях и их отражении в учебниках // Проблемы школьного учебника. 1983. Вып. 12. С. 228 – 234). Особый интерес вызывает четвертая группа, в состав которой входили, к примеру, такие учебные умения, как умение проводить самонаблюдение и самоанализ в процессе учения; давать самооценку; самонастраиваться на деятельность учения; управлять своими интересами, влиять на свои мотивы и т. п. Внимание к подобным умениям свидетельствовало о значимости ценностно-смыслового измерения познавательного опыта, что открывало взгляд на него как на личностное образование, функционально обеспечивающее самоорганизацию и саморегуляцию познавательной деятельности школьника и фактически превращающее ее в познавательную самодеятельность.

Таким образом, анализ разработанных И. Я. Лернером инновационных дидактических решений позволяет сделать вывод о том, что они пронизаны идеей творческой самостоятельной личности, которая выступает субъектом различных видов деятельности и отношений, готова к познавательному и практическому самоопределению и самореализации в пространстве жизнедеятельности. Несомненно, что эти решения приняли на себя роль того «идейного генотипа» (В. М. Полонский), который определял последующее движение научных представлений по пути освоения дидактикой идеи субъектности. В наследии И. Я. Лернера закладывались основы для перехода от классической дидактики к неклассической, наполненной новыми феноменами, которые впоследствии, уже в XXI веке, находили свое отражение в обогащении дидактики новыми понятиями: ценности и цели обучения, смысл и значение, «живое знание» (С. Л. Франк, В. П. Зинченко),

знание о незнании, знание-переживание, понимающее знание, личностный смысл, мотивы и стимулы и т. п. Чрезвычайно важно, что научные достижения И. Я. Лернера сегодня в условиях реализации ФГОС ООО уже на новом уровне получают свое интенсивное развитие в связи с необходимостью исследования научных основ организации личностно-ориентированного обучения. В этом отношении И. Я. Лернер, являясь признанным классиком отечественной дидактики, своим научным вкладом заложил надежные перспективы для ее дальнейшего развития и перехода на качественно новый уровень, соответствующий специфике неклассической научной рациональности. Вдумчивое изучение дидактического наследия И.Я. Лернера позволит нам сегодня гармонизировать роль традиций и инноваций, опираясь на преемственность педагогических эпох в качестве важного источника современных неклассических изменений в дидактике.

Селиверстова Е. Н. Идея субъектности в дидактическом наследии И. Я. Лернера: связь веков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3 (39). С. 42 – 54 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideya-subektnosti-v-didakticheskom-nasledii-i-ya-lernera-svyaz-vekov> (дата обращения: 17.09.2017).

И. Я. Лернер

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

О чем спорят в дидактике, обсуждая методы обучения?

<...> Возможны три уровня обсуждения проблемы методов обучения. Первым из них является общедидактический уровень, при котором необходимо выяснить обобщенные методы достижения наиболее общих целей обучения. Второй уровень соотносится с этапами процесса обучения, с его частными элементами; это частнодидактические цели, которым соответствуют частнодидактические методы. И, наконец, методические цели, характерные и специфические для отдельных учебных предметов, – третий уровень, на котором методы предстают в их более конкретном выражении. Концепция методов обучения не может быть построена без обсуждения проблемы на первом уровне, на базе которого только и можно понять педагогический смысл методов на втором и третьем уровнях. <...>

Что же такое метод обучения?

Всякий метод предназначен для достижения какой-либо цели. Следовательно, метод предполагает сознание цели, знание способа деятельности по ее достижению, средств, с помощью которых эта деятельность может быть осуществлена. Но этого мало. Всякая деятельность предполагает объект деятельности.

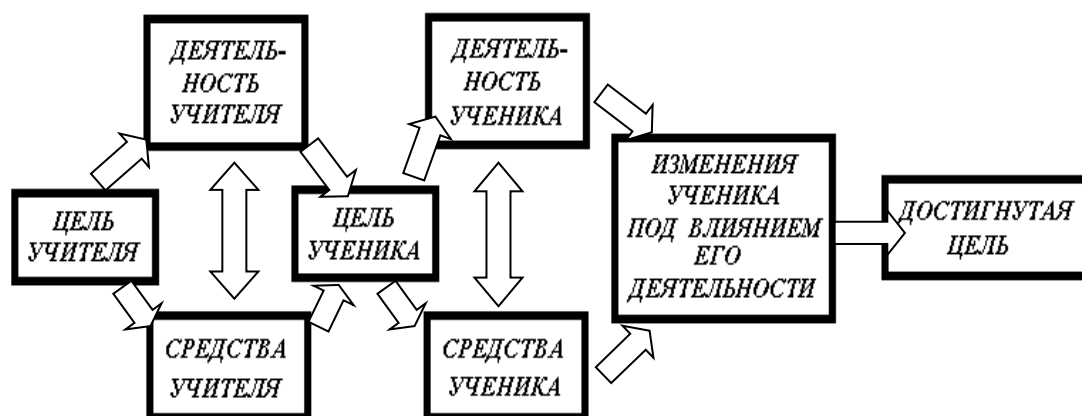
<...> Каждый метод требует каких-то, пусть примитивных, знаний об объекте его применения.

Наконец, метод призван устойчиво вести к достижению цели; в противном случае следует признать, что метод либо не пригоден для избранной цели, либо был неправильно применен вообще или в данном конкретном случае.

Таким образом, любой метод предполагает цель его применения, деятельность по его осуществлению, средства для выполнения деятельности, которые могут быть предметными или интеллектуальными, знания об объекте деятельности, неперенное достижение поставленной цели. Все это верно в отношении любого метода, но недостаточно для метода обучения.

Состав метода обучения несколько иной, и объясняется это тем, что обучение предполагает обучающегося субъекта, ученика, который является не только объектом воздействия, но и сознательным субъектом процесса. Нельзя учить и научить, если у ученика нет желания учиться, если у него не возникает цели, соответствующей цели обучающего, и, следовательно, если он сам не осуществляет деятельности, предусмотренной целью учителя. Поэтому метод обучения включает как бы два ряда сходных элементов, вызванных участием в процессе обучения двух его субъектов.

Для очевидности представим метод обучения в виде схемы:



Из схемы следует, что методы обучения предполагают цели обучения (которые воплощаются в обобщенных и частных целях обучающего), деятельность учителя наличными у него средствами (приборы, учебник, средства наглядности, технические средства и т. д.; слово, логические средства, содержание учебного материала). Деятельность учителя вызывает соответствующую цель ученика. Мы говорим: «соответствующую», – так как цель ученика не обязательно точно совпадает с целью учителя. Учитель приводит факты с целью поразить воображение ученика, между тем как у ученика возникает цель быть внимательным и выслушать сообщение учителя. Его удивление, вызванное сообщением, интерес к поразительным фактам являются уже следствием внимания. Учитель предлагает выполнить задание с целью объяснить принцип, лежащий в основе действий, – ученик ставит своей целью выполнить задание; понимание принципа оказывается также только следствием его деятельности. Но такое соответствие (не тождественность) цели ученика и цели учителя достаточно для успешного протекания обучения.

Для достижения возникшей у ученика цели он осуществляет деятельность с помощью свойственных ему средств (предметных и интеллектуальных) над предъявленным ему содержанием. В ходе этой деятельности ученик усваивает изучаемое содержание и тем самым изменяется как личность – у него больше знаний в той же области, более совершенные навыки и умения, новые знания и новые умения, более глубокий интерес к учению, сдвиг в способностях и т. д.

Наконец, метод обучения как следствие взаимодействия учителя и ученика достигает цели. Достижение цели выступает как критерий эффективности метода, правильности и четкости его реализации. Без достижения цели метод обучения (как и любой другой) нельзя считать правильно примененным. Поэтому и нельзя судить об учителе только по тому, как он рассказывает, использует ли наглядность и технические средства, организует ли самостоятельную работу и т. д. Необходимо всегда выяснять результаты обучения, степень эффективности всей деятельности учителя в соответствии с его целями.

Легко заметить, что приведенная схема метода обучения представляет его в обобщенном виде, безотносительно к конкретному характеру деятельности учителя и ученика. Поэтому и определение метода обучения мы сформулируем обобщенно.

Метод обучения является системой действий учителя, организующего практическую и познавательную деятельность ученика, которая устойчиво ведет к усвоению содержания образования.

Общее определение метода обучения еще не позволяет судить о степени разнообразия конкретных методов, их характере и специфических целях. Но оно позволяет наметить путь дальнейшего обсуждения совместно с читателем самой проблемы. Так, ясно, что анализ методов обучения, их выделение, прежде всего, зависит от целей обучения. Без предварительного их рассмотрения ничего о методах сказать нельзя, поскольку методы предназначены для достижения целей. Но и знания целей тут недостаточно. Надо еще знать особенности объекта, в отношении которого цели ставятся, т. е. ученика. Иными словами, надо знать, как усваивает ученик содержание того, чему его обучают, как он изменяется под влиянием усвоения нового и разнообразного содержания, т. е. знать закономерности усвоения.

Следовательно, нельзя искать одно ведущее начало в системе элементов метода обучения. Метод зависит от целей обучения, способов усвоения содержания образования учеником, т. е. способов учения, и способов деятельности обучающего. Рассмотрение каждого из этих аспектов порознь не дает ответа на вопрос о методах обучения. Если мы ограничимся определением методов по целям без учета способов учения, мы не сможем найти методы, соответствующие этим, не зависящим от воли учителя, способам. Если мы ограничимся только закономерностями учения, мы не осознаем, на какие цели направлено усвоение и что надо усвоить. А не зная целей и закономерностей учения, нельзя найти эффективные способы деятельности учителя, обеспечивающие достижение целей обучения.

Вот почему, кстати, нельзя, как иногда поступают, определять отдельно методы преподавания, методы учения, не соотнося их друг с другом и с целями обучения.

Итак, первый вопрос, который перед нами возникает, состоит в определении целей обучения. <...>

Цели обучения, состав содержания образования и способы его усвоения

<...> Как только мы хотим добиться в обучении и воспитании какой-то цели, мы неизбежно приходим к необходимости обеспечить усвоение какого-то содержания, т. е. цель обучения должна быть выражена в категориях содержания образования.

Таким образом, чтобы определить цели обучения, необходимо выяснить содержание образования, которое должно быть дано в школе, его состав. Если оно окажется однородным, то и методы достижения цели окажутся довольно однородными, если же оно разнородно по составу, то и методы надо будет определять в соответствии с целями, т. е. разными элементами содержания образования.

<...> Главная цель обучения и воспитания состоит в передаче молодому поколению накопленной человечеством культуры. Но так как молодое поколение не может ее усвоить целиком, и хранителем культуры являются все одновременно живущие поколения, то молодежь должна усвоить основные элементы культуры, необходимые для выполнения гражданских функций, для приобретения готовности к профессиональной деятельности. Поэтому первоначально предметом анализа для выяснения состава содержания образования может быть только культура. Ведь ясно, что все содержание образования может быть почерпнуто только из содержания социальной культуры. За ее пределами нет ничего, что могло бы войти в содержание образования.

Что же представляет собой культура? Множество ее определений, которые имеются в литературе, далеко не всегда подходит для педагогики. Для нее в культуре важно то, что может стать достоянием личности, а таким достоянием является деятельность. Поэтому наиболее подходящим для педагогики из всех определений культуры является определение ее как совокупности средств и способов деятельности, созданных в процессе общественно-исторической практики для воспроизводства и развития общества и способных стать достоянием личности. Такой подход к культуре позволяет определить состав содержания культуры путем анализа состава деятельности, отдельного ее целенаправленного акта. Ведь вся культура создана в процессе и результате деятельности; она и проявляется только в деятельности. Поэтому усвоить культуру или ее элемент означает усвоить большую или меньшую совокупность деятельностей. Анализ деятельности и обнаруживает, что должно быть усвоено личностью для того, чтобы какая-либо целенаправленная деятельность могла быть осуществлена.

Этот анализ позволяет заключить следующее. Каждый акт целенаправленной деятельности предполагает знание о цели, способе, средствах, объекте и результатах деятельности. Следовательно, и вся

социальная культура, весь социальный опыт, накопленный на протяжении истории человечества, как совокупность деятельностей, предполагает знания о сферах приложения деятельности, т. е. о природе, обществе, технике, человеке (включая самого себя) и способах деятельности. Но можно знать и не уметь. Можно знать способ деятельности или сферу применения знания и не уметь осуществить способ реально, применить знания на практике. Чтобы уметь реально осуществить деятельность при наличии знаний о ней, необходимо усвоить опыт осуществления способов деятельности, т. е. этот объективно и вне личности накопленный опыт сделать своим навыком или умением. Достаточно общеизвестны примеры того, что можно знать способ езды на велосипеде и не уметь ездить, можно знать правила классификации и не уметь классифицировать, можно выучить правила стрельбы и не попадать в цель.

Можно, однако, знать и уметь, но растеряться при любом изменении обстоятельств, т. е. не быть готовым при необходимости преобразовать самостоятельно способ деятельности, или – иначе – не обладать готовностью творить. Опыт творческой деятельности и представляет собой особое содержание культуры, не совпадающее ни со знаниями, ни с навыками и умениями, усвоенными по образцу. Специфика его состоит в том, что он представляет собой совокупность действий, не поддающихся – в отличие от других способов деятельности – описанию и показу в виде четко регулируемой системы операций. Речь идет о таких действиях или процедурах, как самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую и подчас неожиданную ситуацию, видение проблем, видение новой функции объекта, его структуры, видение альтернативы способа решения проблемы и самого решения и т. д.¹ Эти процедуры нельзя показать, и, сколько бы о них ни шел разговор, они принципиально не воспроизводимы, ибо всегда подлежат применению к решению новой проблемы. Каждое проявление любой из указанных процедур творческой деятельности всегда неповторимо – иначе оно не было бы творчеством. Общим для всяких проявлений творчества является проявление и накопление интеллектуальных, психических структур (видение проблем, функций, структуры объекта и т. д.), каждый раз накладываемых

¹ Подробнее об этих чертах творческой деятельности см.: Лернер И. Я. Проблемное обучение. М. : Знание, 1974.

на новое предметное содержание, поскольку бессодержательного творчества не бывает. Но само содержание творческого действия всегда для каждой личности специфично. Творчеством мы и называем процесс создания человеком объективно или субъективно качественно нового посредством специфических творческих процедур, не поддающихся представлению, как точно описываемая и регулируемая система операций или действий. Опыт такой деятельности веками накапливался подобно знаниям и умениям; благодаря ему культура не только воспроизводилась, но с каждым новым поколением развивалась дальше. Иными словами, старшие поколения, передавая социальный опыт младшим, передавали не только уже созданное, но и способы изменения созданного, не только решенные проблемы, но и способность решать новые проблемы. Эта воплощенная в особых интеллектуальных структурах способность, обеспечивающая готовность к творческой деятельности, и является еще одним элементом или видом содержания социальной культуры.

Однако можно знать, уметь и быть готовым творить, но не хотеть. Иными словами, каждый акт деятельности предполагает отношение к нему и его объекту, отражение в нем потребности, мотива и, следовательно, того или иного характера эмоционального отношения. Эмоциональная жизнь человека столь же социальна по своему содержанию, объекту направленности и силе², в такой же мере плод усвоения накопленного обществом опыта, как и знания, навыки и умения, творческая деятельность. Известна мысль, что «образование пяти внешних чувств — эта работа всей предшествующей всемирной истории»³. И так как «никто не может сделать что-нибудь, не делая этого вместе с тем ради какой-либо из своих потребностей и ради органа этой потребности»⁴, то по мере расширения круга потребностей, сфер, в отношении которых эти потребности и сопутствующие им мотивы и эмоции действуют, расширяется и обогащается эмоциональный опыт человека.

И если своевременно не обеспечить усвоения опыта эмоциональных переживаний, не обеспечить усвоения системы ценностей,

² См.: Симонов П. В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. М. : Наука, 1975.

³ Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. В 50 т. Т. 42. М. : Изд-во полит. лит., 1955 — 1981. С. 122.

⁴ Там же. С. 245.

желаемой и программируемой в развитом социалистическом обществе, то личности наносится трудно восполнимый ущерб.

Таким образом, социальная культура как система деятельностей, накопленная человечеством и передаваемая от поколения к поколению, состоит из четырех элементов или видов содержания:

1) совокупности знаний о природе, обществе, технике, человеке и себе, о способах деятельности;

2) опыта осуществления известных способов деятельности, после усвоения воплощающегося в навыках и умениях;

3) опыта творческой деятельности, воплощенного в специфических интеллектуальных процедурах, не представляемых в виде за ранее регулируемой системы действий;

4) опыта эмоционального отношения к действительности, различным ее проявлениям и сферам, вошедшим в орбиту человеческой деятельности⁵.

Эти четыре элемента или вида содержания социальной культуры должны быть в определенном объеме переданы молодому поколению. Таким образом, у обучения четыре выраженные педагогическим языком цели, соответствующие четырем элементам культуры. А так как содержание образования может быть извлечено только из содержания культуры, оно непременно должно состоять из тех же видов – знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и норм эмоциональной воспитанности, обращенной на систему ценностей, характерных для социалистического общества.

<...> Знания служат основой представлений о действительности, выполняют роль ориентира при определении направления деятельности – практической или познавательной, часто выражают правила действий. Наконец, знания являются базой формирования отношения к действительности.

<...> Знание как совокупность информации поддается усвоению путем восприятия, осознания и запоминания. Но такое знание поверхностно. Для того чтобы это знание могло быть применено, нужно не только узнать способ его применения, но и неоднократно это применение осуществить. Тем самым знание станет более прочным, опе-

⁵ Подробнее см.: Лернер И. Я. Проблема методов обучения и пути ее исследования // Вопросы методов педагогических исследований. – М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1973.

ративным, подчас более осознанным. Но эти свойства знания приобретут потому, что наряду с самими знаниями усваивалось и другое содержание – опыт применения знаний о способах деятельности, опыт осуществления способа деятельности – правила, инструкции, обобщенного описания действия, алгоритма и т. д. Воспроизведение, или репродуцирование, способа деятельности по заданному образцу или легко опознаваемых его вариантов является способом усвоения второго вида содержания образования.

Третий вид содержания образования, т. е. опыт творческой деятельности, может быть усвоен только путем решения проблем и проблемных задач. В результате решения проблем ученик приобретает новые знания и новые способы деятельности, творчески применяет ранее усвоенное, благодаря чему оно приобретает и большую глубину (т. е. оказывается в большем числе отношений с другими знаниями), и большую гибкость, систематичность и т. д. Но приобретение знаниями большей гибкости, осознанности, оперативности обеспечивается не самими знаниями, даже не фактом оперирования ими, а тем, что усваиваются обобщенные черты, процедуры творческой деятельности, благодаря которым знания приобретают иной уровень усвоенности. Если бы это было не так, то можно было бы, раскрывая ученикам все новые и новые связи знаний, обеспечить и умение применять эти знания в новых ситуациях, однако этого не случается. Как бы полно ни была дана ученикам ориентировочная основа одних действий, они не смогут её использовать для других действий или создать сами ориентировочную основу, если они не приобретут опыта в процессе систематического и, главное, самостоятельного построения ориентировочной основы для многих и разнообразных ситуаций. Иными словами, все более глубокое и совершенное усвоение знаний, т. е. усвоение их на уровнях применения по образцу и творческом, возможно благодаря усвоению не только самих знаний, но и других видов содержания социального опыта.

Четвертый вид содержания образования – эмоциональный опыт – для своего усвоения требует переживаний, чувств, напряжения воли, обращенных на деятельность, предусмотренную описанными выше элементами культуры.

Таким образом, четыре элемента культуры, соответственно четыре вида содержания образования, воплощая цели обучения, от-

личаются разными функциями в воспроизводстве и развитии культуры, разными функциями в подготовке молодого поколения к использованию накоплений культуры, разными способами усвоения каждого из этих элементов или видов. Они различны, но и взаимозависимы, Каждый из последующих элементов невозможен без предшествующих – нет умений без знаний, не бывает творчества без знаний и умений, нет эмоций без объекта их. Всестороннее развитие требует сочетания всех целей обучения и всех видов содержания образования, так как они вместе полностью вбирают любые конкретные и общие цели, которые могут стоять и стоят перед обучением. Так, нравственное воспитание, если сформулировать его как самостоятельную цель, предполагает: 1) знание нравственных норм; 2) наличие навыков нравственного поведения; 3) умение творчески нравственно адаптироваться в условиях коллективистского общения; 4) личную значимость этих норм и убежденность в их необходимости и справедливости. Другая, к примеру, цель – подготовка к самообразованию – имеет в виду: 1) знания о способах его осуществления; 2) навыки и умения их реализации; 3) готовность к творческому усвоению в процессе самообразования; 4) потребность в самообразовании как личной ценности.

Осознав цели обучения, воплощенные в содержании образования, способы усвоения его – видов, мы можем перейти к выяснению деятельности учителя и учащихся, т. е. к определению методов обучения.

Таким образом, методы обучения выделяются нами на трех взаимосвязанных основаниях:

- а) специфика целей обучения или видов содержания образования;
- б) особенности способов их усвоения;
- в) специфика деятельности по организации и осуществлению способов усвоения.

Мы раскрыли первые два основания и теперь можем, перейдя к третьему, описать уже сами методы обучения на общедидактическом уровне. Иными словами, каждой цели обучения, выраженной в виде содержания образования, в зависимости от особенностей усвоения этого содержания должна соответствовать своя система взаимосвязанных действий учителя и учащихся.

Общие методы обучения

Информационно-рецептивный метод

Поскольку усвоение информации о внешнем мире требует от ученика ее восприятия и осознания, то и деятельность учителя должна состоять в организации и обеспечении восприятия и осмысления учащимися новой информации. Этот метод получил название информационно-рецептивного, или – как чаще, но менее точно его называют – объяснительно-иллюстративного. Сущность его состоит в том, что учитель организует разными средствами и способами восприятие и осознание информации учащимися, а учащиеся осуществляют восприятие (рецепцию) и осмысление информации, в той или иной степени фиксируя ее в памяти.

Организацию восприятия учитель может осуществлять по-разному. Он может предъявить в той или иной форме натуральный предмет изучения: лист, бабочку, ручное рубило – и объяснить их строение и значение; может показать их изображение на картинке с помощью или без помощи технических средств – эпидиаскопа, кодоскопа и т. д.; может показать учебный кинофильм с образно-художественным или символическим изображением изучаемого. Учитель может сам построить сплошной рассказ или по ходу его включать магнитофон, показать опыт, предложить самим ученикам произвести по инструкции опыт с предварительным или последующим объяснением его смысла. Во всех этих и других подобных случаях педагогическая сущность деятельности учителя одна – он организует восприятие предъявляемой им готовой информации в необходимом для данного случая объеме. Сущность деятельности ученика состоит в восприятии, осознании и сохранении в памяти большего или меньшего объема полученной в готовом виде информации, которая становится его знанием.

Мы охарактеризовали информационно-рецептивный метод в общем виде, безотносительно к конкретной деятельности учителя и учащихся на тех или иных уроках и в разных учебных предметах. Ведь метод обучения в целом – это обобщенное представление схемы взаимодействия учителя и ученика. В реальной практике обучения производятся конкретные операции и действия, связанные с конкретным учебным материалом, с его предметным содержанием. Но понимание сущности этих операций и действий как раз и помогает обоб-

ценное представление о дидактическом методе обучения, которое вбирает в себя все его конкретные проявления. Это относится ко всем дидактическим методам обучения. Однако именно потому, что метод обучения представляет собой только обобщенную схему, модель деятельности, необходимо конкретизировать некоторые ее аспекты.

Применительно к информационно-рецептивному методу, достаточно хорошо известному в формах рассказа, лекции, чтения учебника, отрывков из художественных произведений, показа кинофильмов и так далее, необходимо обратить внимание на следующее.

Одним из неперенных требований к предъявлению знаний в готовом виде является их постепенное, но неизменное структурирование. О чем идет речь, когда говорят – уже давно, но крайне обще – о структуре знаний?

У структурирования знаний можно выделить следующие признаки:

а) знания в ходе изложения раскрываются всегда в их ближайших взаимосвязях; по мере накопления учащимися знаний раскрываются отдаленные связи между объектами знания, доступные ученикам;

б) существенные процессы, их проявления освещаются так, чтобы становился ясным механизм их протекания;

в) изучаемые события, явления, законы, теории по возможности характеризуются как система взаимосвязанных элементов;

г) при изучении того или иного объекта указывается, в какую систему он входит в качестве элемента и как он связан с другими элементами этой системы;

д) учащихся учат самостоятельному структурированию знаний.<...>

Репродуктивный метод

Знание, воспринятое и ассоциированное с ближайшими ранее усвоенными знаниями, т. е. первично понятное, должно быть упрочено и углублено применением. Кроме того, знание о способе деятельности, чтобы стать навыком и умением, должно быть неоднократно повторено, репродуцировано. Иными словами, умения и навыки для своего формирования требуют репродуктивного метода. Сущность его состоит в том, что учитель конструирует, отбирает задания, выполняя которые учащиеся отрабатывают способы применения знаний.

Когда в школе говорят о применении знаний, обычно имеется в виду два его уровня – по образцу и творческое. Но в рамках каждого из этих уровней можно отметить еще одно различие.

Одни знания применяются непосредственно, как правило, точно указывающее порядок действий, – например способ извлечения квадратного корня. Другой вид применения знаний связан с обобщенными предписаниями действий и их последовательности. Так, схема рассказа о законе предполагает, что отбор материала для каждого пункта схемы ученик осуществляет сам.

Третий вид применения знаний относится к обобщенным знаниям, являющимся ориентиром в определении области поиска конкретных знаний и способов деятельности, пригодных для конкретной ситуации. Так, осознанная идея классового подхода при анализе социальных явлений ориентирует на поиск их классовой природы; хотя она не показывает конкретного способа поиска, данный подход все же является применением этого знания. Все мировоззренческие идеи выполняют эту функцию.

Всем трем видам применения знаний надо учить, для чего важно сформировать совокупность конкретных и обобщенных умений, привить навыки практической и интеллектуальной деятельности.

Среди способов деятельности, усваиваемых репродуктивным методом, различают, с одной стороны, практические и интеллектуальные, а с другой – общие, или межпредметные, и специфически предметные.

К числу межпредметных относятся анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация; составление плана, конспекта, тезисов, библиографии, чтение с карандашом; опознание, сравнение, выделение существенного и т. д. Все эти способы и умения взаимосвязаны, одни предполагают другие, но важны их различия, ибо можно научить анализу и не научить тезированию, можно развить аналитико-синтетическую деятельность и не обучить в должной мере выделению существенных признаков объекта.

Наряду с межпредметными умениями и конкретными способами деятельности, характерными только для того или иного предмета (строить конкретный опыт, решать определенные типы задач по математике или физике, работать на станке, печатать на машинке и т. д.), каждый учебный предмет содержит обобщенные умения, важные для многих случаев в рамках данного предмета.<...>

Давно уже стало ясно, что повторение одних и тех же упражнений сверх меры не только не приносит пользы, но причиняет ущерб. Вместе с тем без упражнений в осуществлении одних и тех же операций, как практических, так и интеллектуальных, усвоение их невозможно. Поэтому репродуктивный метод проявляется в двух формах: а) предъявление одного и того же задания для неоднократного повторения; б) предъявление вариативных заданий, сходство которых с ранее усвоенным образцом легко опознаваемо.<...>

Репродуктивное задание часто сопровождается образцами. При этом одни задания только указывают результат задаваемого действия, другие описывают его процедуру. Те задания, которые только обозначают действие или его продукт, не раскрывая процедуры, больше помогают осознанию процедуры и изучаемого явления, чем те, где операции точно продиктованы. Но при этом важно приучить школьников осознавать и формулировать способ действий, скрытый в образце. Разумеется, они уже знают этот способ, часто, по крайней мере, эмпирически, но нередко образец в учебнике является первой встречей со способом, а кроме того, даже в других случаях, повторное осознание способа полезно в ряде отношений⁶.

При репродуктивном методе формируется такое качество знаний, как оперативность, т. е. способность применять знания в разных ситуациях. Поэтому на авторов учебников, методических пособий и учителей возлагается задача учесть ситуации применения данного знания, все важные для общего образования варианты его применения, конструировать задания в соответствии с этими ситуациями и распределять их по темам и курсам данного учебного предмета. В таких предметах, как математика, отчасти физика, это довольно хорошо отработано в силу их специфики, но в методиках других предметов рассмотрение этого вопроса еще предстоит.

Важной формой применения репродуктивного метода являются задания, требующие сочетания действий, уже известных ученикам порознь. Когда, скажем, предлагается сделать полный грамматический разбор сложного предложения, то все параметры разбора известны, все признаки каждого элемента тоже неоднократно использовались. И все же это вариативное упражнение нередко большой сложности.

⁶ См.: Божович Е. Д. Исследование умственной работы учащихся при выполнении ими грамматических заданий по образцам // О путях повышения эффективности обучения русскому языку в средней школе. М. : Педагогика, 1972.

Цели, достигаемые репродуктивным методом (закрепление, упрочение знаний и умений, усвоение способов оперирования знаниями, а в целом – усвоение опыта осуществления способов деятельности, суть и образец которых уже известны), другими методами недостижимы. Это верно, несмотря на то что и при творческих заданиях предполагается определенный удельный вес репродуктивной деятельности. Ведь и в этом случае это репродуктивная деятельность, хотя и вплетенная в другую. Но дело не только в этом. Поскольку каждый человек не может самостоятельно открыть все способы деятельности, известные до него, поскольку большинство этих способов ему надо сообщить и показать, постольку овладение способами деятельности требует упражнений, репродуктивной деятельности, которую реализует репродуктивный метод.

Человеческая деятельность бывает репродуктивной, исполнительской или продуктивной, творческой. Это различие необходимо, несмотря на наличие промежуточных типов деятельности, несмотря на то что творческая деятельность содержит в качестве своего постоянного компонента репродуктивную деятельность. Ведь бывает и «в чистом виде» однообразная репродуктивная деятельность, не содержащая ни грамма творчества. Репродукция – это и благо и бич. Без нее невозможна фиксация найденного способа деятельности, фиксация достигнутого уровня культуры, она обеспечивает предметное содержание творчества. Но она способна принять застывшие формы, как в предметном воплощении ее результатов, так и в структуре психической деятельности людей. Не случайно однообразная работа, однообразное учение – зубрежка – веками вытравляли творческие импульсы у значительной части многих поколений людей. Поэтому, предостерегая против пренебрежения репродуктивной деятельностью в обучении, подчеркивая значение отработки навыков и умений, четкости и точности знаний по всем предметам, мы вместе с тем привлекаем внимание к еще большей в настоящее время опасности в обучении – пренебрежению всеми видами творческой, продуктивной деятельности. В такую деятельность детей надо включать с самых ранних лет.

Исследовательский метод

Опыт творческой деятельности, о котором шла речь выше, усваивается в конечном счете решением проблем и проблемных задач. Метод, организующий этот процесс, давно получил название иссле-

довательского. Сущность его в том, что учитель конструирует методическую систему проблем и проблемных задач, адаптирует ее к конкретной ситуации учебного процесса, предъявляет учащимся, тем самым управляя их учебной деятельностью, а учащиеся, решая проблемы, обеспечивают сдвиг в структуре и уровне умственной деятельности, постепенно овладевая процедурой творчества, а заодно творчески усваивают и методы познания.

Что означает творческое усвоение знаний и умений? При решении проблемы или проблемной задачи знания и умения выступают в двойной функции – как средство и результат решения. Как средство выступают ранее усвоенные знания, результатом оказываются новоприобретенные знания и способы деятельности. И знания – средство, и знания – следствие решения приобретают специфические качества, не достигаемые иными методами. Они становятся гибкими, оперативными, могут выступать как инструмент самостоятельного познания.

Это можно увидеть на решении одной проблемной задачи, тем более серии их, посвященной одному и тому же знанию.

Учительница А. Ф. Лукаш (Новосибирск), обсуждая «Горе от ума» А. С. Грибоедова, предлагает учащимся ряд проблемных задач, посвященных «уму». Приведем одну из них.

«Уже из названия комедии видно, что А. С. Грибоедова занимала проблема “ума”. Самые различные герои говорят об “уме”. Для того чтобы вы поняли и смысл названия комедии, и драму Чацкого, обратимся к современникам Грибоедова, а вы определите, какой смысл в понятия “ум”, “умный” они вкладывают.

1. Пушкин в планах и набросках неосуществленного романа “Русский Пелам” (где, кстати сказать, фигурирует и Грибоедов), рисуя картину русского общественного быта 1810-х годов, упоминает об одной из ранних декабристских организаций, называя ее “обществом умных”.

2. Известно, что после встречи с П. И. Пестелем (в 1821 г.) Пушкин отметил: “Умный человек во всем смысле этого слова”, “один из самых оригинальных умов, которых я знаю”.

3. Из записок декабриста И. И. Горбачевского известно, что декабрист П. И. Борисов ожидал успехов в деле революционного переустройства России от “усилий ума”.

4. Реакционер Ф. Ф. Вигель именовал будущих декабристов, собиравшихся у Н. И. Тургенева, “высокоумными молодыми вольнодумцами”.

5. В печати (“Русский инвалид”, “Сын отечества”) обсуждались такие понятия, как “дух времени” и “ум”. Реакционеры расточали проклятия “беспокойным умам, жаждущим перемен”».

Задачи, подобные приведенной, обсуждают проблему ума с разных сторон. Для их решения ученик использует свое знание текста и общее представление об уме. Он знает разные мнения (Пушкина и Гончарова) об уме Чацкого, он получает информацию о понятии ума из текста задач. Но в каждой из задач он свои знания должен преобразовать – увидеть, что ум некоторыми современниками Грибоедова соотносился с передовыми взглядами и жаждой преобразований, что фамусовское общество умом считало совсем иное – умение приспособливаться, пока карьера не сделана, и поддержку престижа, когда она достигнута. Таким образом, понятие ума поворачивается к читателю разными сторонами, как только проблема перед ним возникла. В результате само представление об уме – уже безотносительно к данной теме – становится более широким и разносторонним. И когда читатель еще где-либо встретится с «умом», он будет его оценивать под разными углами зрения, он использует эти углы зрения как способы оценки «ума».

Этот предметно-содержательный результат решения задач будет возможен, потому что в процессе оперирования имеющимися знаниями и добывания новых знаний формируется видение структуры проблемы ума, видение неоднозначности этого понятия, способность к конструированию способа для поиска решения и т. д.

<...> Формы проблемных задач, в решении которых проявляется исследовательский метод, многообразны. Это могут быть текстовые задачи (подобно приведенным выше). Могут быть задания на кратковременные исследования (анализ исторического документа, лабораторный эксперимент) или длительные исследования (опытная работа на полевом участке). Может быть формулирование (конструирование) самими учащимися текстов проблемных задач. Может быть самостоятельная постановка учащимися вопросов перед учителем или при чтении учебника или другого учебного текста.

Для реализации исследовательского метода важно осознать его место в учебном процессе. Однако точного ответа на этот вопрос нет. И не только потому, что он индивидуален для каждого предмета. Просто этот вопрос недостаточно исследован. Можно, однако, сфор-

мулировать ряд дидактических условий, обеспечивающих функции этого метода.

Каждый раз, когда учитель готовится к теме, необходимо определить основные идеи темы, подразделив их на две группы: 1) идеи, понятия, которые будут изложены в той или иной форме учителем, и 2) идеи, понятия, которые учащиеся добудут сами в процессе изучения темы. К этим двум группам идей и понятий учитель строит исследовательские задания (проблемные задачи) так, что первая группа идей выступает в задачах как средство, инструмент, как объект применения, а вторая группа выступает следствием решения задач, результатом добывания знаний. <...>

Эвристический метод и метод проблемного изложения

Подобно тому, как опыт творческой деятельности исторически складывается постепенно, постепенно он усваивается и каждым человеком. Закономерности учения и обучения проявляются в том, что учащиеся не могут сразу справиться с самостоятельным решением целостных проблем и проблемных задач. Подобно тому, как при усвоении любого нового сложного действия происходит пооперационное его усвоение, так и решение проблем, требующее проявления ряда черт творческой деятельности в их разнообразном сочетании, предполагает первоначальное усвоение этих черт поэлементно и под четким руководством учителя.

Метод, соответствующий этой задаче, весьма распространен в практике обучения. Сущность его состоит в том, что под руководством учителя ученик не решает целостные проблемные задачи, а выполняет только отдельные шаги, части процесса решения. Этот метод получил название частично-поискового, или эвристического. Он проявляется в разных формах. Учитель сообщил факты, направил мысль учащихся в необходимое русло, а вывод делают они сами. Учитель поставил проблему, а гипотезу выдвигают ученики. Учитель раскрывает логику доказательств, а учеников просит предсказать очередной шаг рассуждения. Учитель предложил задачу, но ввиду затруднений учащихся дает дополнительные данные, сужая тем самым поле поиска. Другим вариантом той же ситуации является случай, когда учитель, видя затруднения учащихся при решении задачи или при поиске ответа на вопрос, дает сходную задачу, но облегченную, после решения которой возвращается к первой. Третий вариант этой ситуации

состоит в том, что учитель делит трудную задачу на две-три подзадачи; решив их, учащиеся обращаются к исходной. Педагогическая сущность каждой из указанных вариаций состоит в том, что учитель включает учащихся в поиск решения не целостной задачи, а отдельного ее элемента, шага, нескольких шагов, в совокупности ведущих к конечному решению изначально поставленной проблемы. Ученики же, выполняя отдельные шаги решения, проявляют отдельные процедуры творческой деятельности и тем самым усваивают их принцип, приобретают опыт их осуществления. Учитель руководит определением этапов, шагов поиска, его планом, а ученики творчески выполняют изолированные шаги, совокупность которых планирует учитель.

Сущность данного метода особенно рельефно видна при эвристической беседе (позволяющей дать этому методу название эвристического), хотя и все другие варианты частичного поиска воплощают тот же педагогический смысл. <...>

Эвристический метод, как уже говорилось, весьма распространен в практике и служит поэтапному обучению творческому мышлению. Но исследования психологов, как и педагогический опыт, свидетельствуют о том, что как бы долго и часто этот метод ни применялся, с его помощью нельзя научить планировать поиск решения и осуществлять его по отношению к целостной проблеме. Эвристический метод является предпосылкой и условием успешного применения исследовательского метода, предполагающего самостоятельное решение целостных проблемных задач.

Значит ли это, что эвристический, или частично-поисковый, метод в процессе обучения предваряет применение исследовательского метода? И да, и нет. Пока у учащихся нет опыта творческой деятельности, действителен эвристический метод. Для начальных классов характерен именно он. Он же нужен и на всех других ступенях обучения, когда при решении задачи встречаются какие-либо затруднения. Он нужен, когда приступают к изучению нового типа или класса задач. Поэтому эвристический метод на протяжении всех лет обучения сопровождает исследовательский метод, тем самым выполняя функцию сохранения проблемности при всех затруднениях, встречающихся на пути применения исследовательского метода. Ведь если бы учитель, увидев затруднения учащихся, стал подсказывать решение, он лишил бы их необходимости думать самостоятельно, устранив тем самым

элемент проблемности из обучения. Включая учащихся в процесс частичного поиска, эвристический метод формирует в них порознь психические структуры, свойственные творческой деятельности.

С помощью же исследовательского метода, проблемных задач разной степени сложности и трудности учитель дает ученикам возможность увидеть целостную систему процедур, характерную для исследовательского метода. Не следует поэтому пренебрегать в обучении легкими задачами. Злоупотребление числом легких задач ослабляет интерес учащихся, но при включении в систему задач различной степени сложности и трудности легкие задачи выполняют важную педагогическую функцию. Они не только придают ученику уверенность в своих силах, не только позволяют индивидуализировать обучение, вовлекая в активную поисковую деятельность менее подготовленных учащихся, но они позволяют и сильным ученикам увидеть принцип действий, который потом можно будет применить при решении трудных задач того же типа.

Мы рассмотрели специфическую функцию эвристического метода – пооперационное, или поэлементное, обучение чертам и процедурам творческой деятельности.

В результате применения исследовательского и частично-поискового, или эвристического, методов происходят сдвиги в умственном развитии учащихся. Эти сдвиги состоят в постепенном овладении процедурами творческой деятельности, что является непременным условием всех других проявлений умственного развития, если понимать под умственным развитием способность распоряжаться своими интеллектуальными средствами для самостоятельной организации своей познавательной деятельности разного типа и уровня. Далеко не всегда эти сдвиги можно заметить и замерить после каждой задачи, но то, что и отдельная задача может привести и приводит к сдвигу в умственном развитии, обнаруживается при решении задач, когда учащиеся впервые и самостоятельно находят принцип действия или когда в процессе поиска доказательства они находят новый для них аргумент или способ доказательства.

Нетрудно, однако, догадаться, что процесс овладения опытом творческой деятельности постепенен, длителен и долго проявляется в довольно простых формах. Параллельно этому процессу учащимся необходим соответствующий каждому уровню их развития эталон

культуры творческого научного мышления. Функции этого эталона многообразны. Во-первых, он дает представление о постепенно повышающемся потолке культуры мышления, к которому учащиеся должны стремиться. Во-вторых, процесс показа эталона призван включать учащихся в процесс мышления. В-третьих, он помогает конкретному раскрытию процесса научного познания и тех условий творческого мышления, которые служат его предпосылкой. Речь идет об умениях, которые поддаются представлению как системы действий, готовят к творчеству, но сами по себе еще творческой деятельности не составляют.

Методом, служащим этим задачам, является проблемное изложение, его сущность в том, что учитель формулирует проблему, взятую из истории науки или сконструированную на основе изучаемого современного учебного материала, и сам раскрывает противоречивый процесс ее доказательного решения. Ученики же неизбежно, в силу природы самого метода, следят за ходом мыслей, рассуждений учителя, мысленно проверяют степень их логичности и убедительности. В ходе такого изложения у учащихся могут возникнуть сомнения, вопросы, которые после или в процессе изложения они могут поставить. Этим проблемное изложение отличается от объяснительно-иллюстративного изложения готовых знаний, ибо оно неизбежно предполагает соучастие слушателей в процессе раскрываемого перед ними творческого мышления.

Могут сказать, что и при изложении готовых знаний у учащихся могут возникнуть вопросы, сомнения. Да, могут – при условии, что у них благодаря применению частично-поискового и исследовательского методов уже накопился опыт творческого мышления. Если же все преподавание вести информационно-рецептивным методом, то вековой опыт обучения свидетельствует о том, что подобное соучастие либо не возникает, либо возникает стихийно, но не у всех и благодаря тому, что часть учеников обретает опыт творческого мышления вне учебного процесса. Однако стихийное применение творческих методов не обеспечивает необходимых результатов обучения у всех и на нужном обществу уровне. Нам же нужна система обучения, которая позволяет достигнуть массовых результатов на определенном уровне и обуславливает возможность управления этим процессом.

Могут возразить и другое: ведь проблемное изложение в данной трактовке так же излагает готовые знания, как и объяснительно-

иллюстративное изложение, но только в иной логической структуре и с акцентом на способе решения поставленной проблемы. Такое выражение верно лишь отчасти, и его справедливость обуславливает то, что проблемное изложение занимает промежуточное место в характеризующейся системе методов обучения. В действительности право этого метода на самостоятельное место оправдано тем, что он по своей сущности «вынуждает» (не побоимся этого «непедагогического» слова) к такой мыслительной деятельности, которая либо исключена, либо необязательна при объяснительно-иллюстративном изложении, где преобладает восприятие и осознание воспринятого в готовом виде. При объяснительно-иллюстративном изложении нет мысленной проверки учениками воспринятого, нет их контроля за логикой воспринимаемого изложения, убедительностью приводимых доводов, поскольку это изложение не содержит контрдоводов. Если же все эти процедуры встречаются при информационном изложении, то это означает, что оно содержит проблемные элементы. <...>

Воспитательные функции методов обучения

Мы описали применительно к первым трем видам содержания образования пять методов обучения: информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, или эвристический, исследовательский. Методы здесь представлены в иной последовательности, чем мы их излагали, поскольку так удобнее было охарактеризовать их специфические функции и зависимость друг от друга.

Помимо того что методы обучения соотносятся с разными видами содержания, способами их усвоения, характером деятельности учителя и учащихся, они членятся и по другому принципу – по соотношению в них репродуктивной и продуктивной (творческой) деятельности. Так, информационно-рецептивный метод характеризуется усвоением готовых знаний, репродуктивный – воспроизведением способов деятельности, проблемное изложение – сочетанием элементов восприятия готовых знаний и самостоятельного мышления, эвристический – сочетанием репродуктивной и творческой деятельности, относительно изолированных друг от друга, исследовательский – творческой деятельностью, в которую репродуктивная включена как объект и инструмент деятельности.

Между указанными методами, при всей их обособленности друг от друга, имеется и определенная иерархия связей. Информационно-

рецептивный метод служит основой для репродуктивного, ибо без знаний о способах деятельности нет и не может быть навыков и умений. Информационно-рецептивный и репродуктивный методы составляют объект и средство исследовательского метода, так как творчество всегда осуществляется на предметном содержании. Они создают тот аппарат оперативного мышления, который нужен для восприятия и осознания проблемного изложения. Будучи необходимым условием творчества, первые два метода в то же время недостаточны. Остальные три метода формируют те интеллектуальные средства, те психические структуры, благодаря которым личность творчески оперирует знаниями и умениями как объектом и средством. Проблемное изложение формирует представление об эталоне культуры мышления и аппарат контроля за ее реализацией. Эвристический метод, опираясь на предшествующие методы, формирует отдельные процедуры и черты творческой деятельности, а исследовательский метод обеспечивает применение этих процедур в разнообразном сочетании.

Осознание иерархической связи между методами важно не только потому, что она соответствует связям между видами содержания и способами их усвоения и тем самым подтверждает правомерность принятой точки зрения, но и потому, что позволяет постигнуть логику учебного процесса, о которой пойдет речь дальше.

Вне поля нашего внимания пока остался четвертый вид содержания образования – воспитание эмоционального отношения, без которого процесс обучения неосуществим. Обратимся к нему.

Особенностью этого вида содержания образования является то, что эмоции, будучи самостоятельным содержанием социального опыта, всегда обращены на какие-либо автономные от эмоций объекты действительности. Это могут быть окружающие явления и предметы, знания о них, разные формы деятельности, которые включены в личный опыт ученика, в его систему ценностей. Поэтому воспитание эмоционального отношения к действительности неизменно и прежде всего, должно строиться на содержательном материале, характеризующем эту действительность.

Содержание знаний, навыков и умений, творческой деятельности тогда воспитывает в нужном социалистическом обществе направлении, когда оно входит в систему ценностей учащихся, отвечает их потребностям. Чем шире круг потребностей школьников, чем об-

ширнее их система ценностей, тем больше возможностей воспитательного воздействия.

Методы обучения, как содержательные методы, призваны формировать систему ценностей молодого поколения и закреплять достигнутое. Объяснительно-иллюстративный метод информирует о нормах ценностных отношений в развитом социалистическом обществе и об объектах этих отношений. Используя на уроках по разным предметам произведения искусства, учитель усиливает эмоциональное воздействие на учащихся объяснительно-иллюстративного метода. Репродуктивный метод формирует навыки отношения, соответствующего принятым нормам. Исследовательский и частично-поисковый методы воспитывают добросовестность, интерес к преобразующей деятельности, к творчеству, к строгости и точности мысли. Проблемное изложение формирует отношение к процессу познания и знаниям как самоценности, воспитывает потребность в культуре мышления.

Все это достигается указанными методами при условии, что учитываются факторы, влияющие на пробуждение и формирование эмоций. К таким факторам относятся значимость для личности содержания, его соответствие мотивам, необходимость в самоутверждении и самоосознании в определенном возрасте, сознание поддержки коллектива, потребность в общении и др. Содержание того или иного предмета и метод его изучения позволяют учесть все эти факторы, хотя и не одновременно.

Следовательно, указанные методы обучения при учете факторов влияния на эмоциональную сферу выступают и в качестве методов воспитания эмоций.

В процессе обучения воспитание эмоций осуществляется и другими способами. К ним относятся прежде всего эмоциональное отношение, эмоциональные реакции учителя, поскольку личность учителя – важнейший фактор воспитания. Речь в данном случае идет о воздействии не содержанием учебного материала, а эмоциональным отношением учителя к своему делу и к ученикам. Наконец, для воспитания в процессе обучения и процессом обучения, помимо содержания материала и воздействия личности учителя, важно влияние, оказываемое на каждого ученика коллективом класса: климатом дружбы, соревнования, взаимопомощи, общественного мнения и т. д.

В целом, говоря о воспитании эмоционального опыта учащихся, можно указать, помимо всех описанных собственно методов обуче-

ния, еще и методы удовлетворения потребности в успехе своей деятельности, потребности в самоутверждении – ученика как личности, потребности в общении и т. д.

Обогащение эмоционального опыта учащихся в нужном обществе направлении оказывает прямое влияние на их отношение к учению как важной ценности, а соответственно и на обучаемость, на повышение общего уровня учебной деятельности.

Методы, средства и приемы обучения

Все охарактеризованные методы обучения осуществляются разными средствами учителя и учащихся. Иногда эти средства совпадают у тех и других, иногда разнятся. К средствам относится тот инструментарий, способы применения которого создают метод обучения. Средства могут быть предметными (вещественными), практическими, интеллектуальными, эмоциональными. Предметными средствами являются натуральные объекты, наглядные пособия, вспомогательно-технические средства, приборы и так далее, участвующие в процессе обучения. Практические средства – это способы моторной деятельности учителя и учащихся: демонстрация опыта, графическое построение, письмо и письменные упражнения, трудовая деятельность в мастерской, лаборатории, на полевом участке. Интеллектуальные средства состоят из совокупности способов познавательной деятельности – логического характера, воображения, интуиции. Эмоциональные средства включают совокупность возможных эмоциональных переживаний учителя и учащихся – интерес, удовлетворенность, радость, огорчение – и способов их проявления.

Таким образом, слово, наглядность, практика являются условиями и средствами обучения, которые по-разному используются в различных методах обучения. Учебник – средство обучения, которое может быть использовано информационно-рецептивно, когда ученик получает готовые сведения из учебного текста. Если же ученик повторяет текст учебника или выполняет упражнения, то учебник применен для репродуктивного метода. Когда учебник применяется для самостоятельной систематизации материала по одному вопросу, расположенного отрывочно и в неявном виде в разных параграфах, или для решения четко обозначенной проблемной задачи, то мы имеем дело с исследовательским методом. Если текст в учебнике подан про-

блемно, то речь может идти о проблемном изложении. Таким образом, одно и то же средство (работа с учебником) служит нескольким методам, поскольку с его помощью организуется разная познавательная деятельность учащихся по усвоению неоднородных видов содержания.

Помимо средств, применяемых в различных методах по-разному, каждый метод может проявляться в разных формах. Так, рассказ, лекция, показ киноленты, сообщающей информацию, чтение учебника могут быть признаны разными формами информационно-рецептивного метода; репродуктивная беседа, упражнения, тренаж являются формами репродуктивного метода; лабораторная работа, работа на станке в мастерской – формы разных методов в зависимости от того, какой метод применен. К примеру, лабораторную работу можно организовать информационно-рецептивно – по полной инструкции, репродуктивно – серией упражнений, эвристическим методом – по неполной инструкции, исследовательским, методом – поручив ученикам самостоятельно построить и провести эксперимент.

Одним из важных понятий концепции методов обучения является прием обучения, об определении которого единогласия среди дидактов нет. Одни определяют прием обучения как часть метода, другие – как метод, занимающий на уроке незначительное время. Так, рассказ в течение значительной части урока толкуется как метод, а кратковременное изложение – как прием. Работа с учебником, занимающая много времени, – это якобы метод, а обращение к учебнику за справкой – прием. При таком толковании бывает трудно отличить метод от приема. Между тем это нужно, так как каждый метод состоит из множества приемов, метод при конкретной своей реализации – это система приемов. Одни приемы могут быть включены в разные методы, другие свойственны только одному методу. Одни и те же приемы могут по-разному сочетаться и составлять разные варианты одного метода. В обучении совокупность приемов реализует методы, метод же представляет только обобщенную схему сочетания приемов в действительности.

Рассмотрим некоторые акты обучения, которые единодушно признаются приемами.

Учительница математики имела обыкновение рисовать на доске окружность, повернувшись к доске спиной. При этом окружности у

нее получалась идеальной, неизменно вызывая восторг детей. В данном случае прием – это операция, выполняемая одновременно, сразу, и он может быть включен в любой метод обучения.

Другой прием – заполнение таблицы по схеме, данной учителем. Если таблица заполняется под диктовку учителя на основе актуализации учащимися своих знаний, то этот прием включается в объяснительно-иллюстративный метод в сочетании с репродуктивным. Если ученики по установленным ранее образцам составляют сами новую таблицу, то речь идет о приеме репродуктивного метода. Если же заполнение таблицы требует самостоятельного поиска содержания для ее граф, то мы имеем дело с приемом исследовательского метода, а в случае помощи учителя – частично-поискового, или эвристического, метода. Один и тот же прием – составление таблицы – обслуживает в данном случае ряд методов.

В практике обучения известен прием, состоящий в том, что учитель начинает рассказ или фразу, а учащиеся заканчивают их. Этот прием входит в репродуктивный метод, если продолжение осуществляется по стереотипу, и в эвристический, если ученики проявляют оригинальность. Проблемная задача с избыточными данными – прием исследовательского метода. Намек-подсказка может считаться приемом объяснительно-иллюстративного метода, если он прозрачен, и частично-поискового, если для его осознания требуется поиск. Упрек – прием воспитания эмоций, как и иронический взгляд, как и мимика возмущения.

Словом, прием обучения, имеющий то же строение, что и метод, представляет собой одну или несколько конкретных операций, преследующих достижение частных, вспомогательных целей того или иного метода. Приемов великое множество в каждом предмете, и только часть их поддается обобщению.

Мы подробно остановились на приемах не только для разъяснения различий между методом и приемом, не только для того, чтобы еще раз подчеркнуть обобщенный смысл понятия «метод обучения», но и для того, чтобы привлечь внимание к этапам деятельности учителя при подготовке к теме.

Вначале учитель определяет, на каком содержании какие цели будут достигаться, какими средствами он располагает (включая средства ученика), затем – какими методами эти цели будут до-

стигаться и в каких приемах эти методы лучше всего в данных условиях воплотить. Последнее крайне важно, ибо весь груз практического достижения цели ложится на приемы, которые являются средствами конкретной реализации методов. В них воплощена техника обучения, которой в школьной практике еще не всегда уделяется достаточно внимания. <....>

*Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения.
М. : Знание, 1976. 46 с.*

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

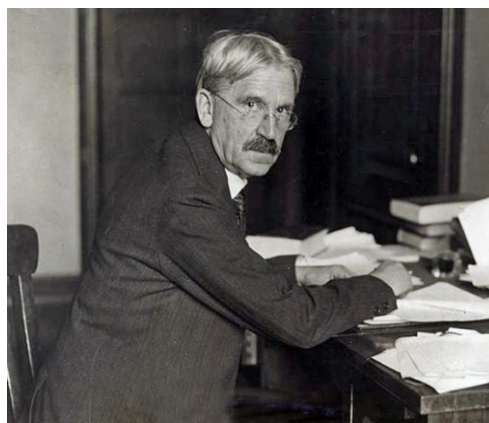
1. Законспектируйте работу И. Я. Лернера (тип конспекта по выбору студента).
2. Что, по мнению И. Я. Лернера, составляет главную цель обучения и воспитания? Как достигается эта цель?
3. Какие уровни рассмотрения проблемы методов обучения выделяет И. Я. Лернер?
4. Что такое метод обучения? Какие группы методов выделяет автор?
5. Охарактеризуйте выделенные автором методы обучения и приведите пример задания, соответствующего каждому из методов.
6. Каково соотношение метода и приема обучения?
7. Откуда берется содержание образования или то, чему учат в школе? Как соотносится культура, созданная предшествующими поколениями, и то, чему учат в школе сегодня?
8. Выпишите виды содержания образования, которые выделяет И. Я. Лернер. Попробуйте представить содержание образования в виде целостной модели.
9. Как вы думаете, почему предложенную И. Я. Лернером классификацию методов обучения называют дидактической системой методов обучения?
10. Приведите аргументы, подтверждающие положение о том, что классификация методов обучения, созданная И. Я. Лернером, в наши дни наиболее научно обоснована, а для XX века была инновационной.

Раздел 2. ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА

ДЬЮИ ДЖОН (1859 – 1952)

Дьюи Джон (1859 – 1952) – философ, психолог, педагог, основоположник педагогики прагматизма. Развил новый вариант прагматизма – инструментализм.

Основные работы: «Введение в философию воспитания» (1921), «Школы будущего» (1922), «Школа и ребенок» (1923), «Школа и общество» (1925) и др.



Е. Ю. Рогачева

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ ПРОГРЕССИВНОГО ТОЛКА В АМЕРИКАНСКОЙ ШКОЛЕ И СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В КОНЦЕ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

Конец XIX – начало XX века считается ярким реформаторским периодом как в США, так и во многих других странах Европы и Латинской Америки. <...> Джон Дьюи (1859 – 1952) во многом стал идейным вдохновителем движения за новую школу. Он и его последователи хотели совершить социальную реформу посредством школы, но их движение имело свою программу. Педагогические находки Джона Дьюи, относящиеся к периоду деятельности ученого в рамках Чикагского университета, а позднее и Колумбийского, где он получил пост профессора в Педагогическом колледже, принесли американскому реформатору широкую известность в философских и педагогических кругах и высокое звание «учителя учителей». Это результат огромной работы Дьюи, масштаб личности которого поражал как его современников, так и потомков. Когда в 1952 году он ушел из жизни, то газета «Нью-Йорк Таймс» провозгласила конец «отца прогрессивного воспитания».

Главным приоритетом для Дьюи было создание школ, в которых дети найдут такую воспитывающую и обучающую среду, где учащиеся смогут развить свои индивидуальные способности. Дьюи требовал кардинально изменить школьные методы, отойти от чистого запоминания и повторения к активному учению посредством опыта. Он выдвинул принципиально новую концепцию учителя – исследователя, обладающего рефлексивным мышлением, тонкого психолога и организатора различных активностей ученика. Для него образование представлялось «постоянной реконструкцией опыта», было центральной категорией философии образования. Триумвират Дьюи: «ребенок», «школа», «общество», дополненный категориями «рост», «демократия», «опыт», есть основа его философии образования. Рассматривая человека как часть природы, он считал адаптацию одним из устремлений человеческих существ и полагал, что адаптация – это цена за выживание. Индивид сталкивается с новыми ситуациями и справляется с ними, постигая новые образцы поведения. Для Дьюи учение представало как разрешение проблем. Для того чтобы учение имело смысл, оно должно активно вовлекать учащихся в процесс познания. Ребенок приходит в школу, имея ряд важных предрасположенностей: «интереса к общению; ... к открытию вещей; к деланию вещей ... и к художественному выражению». Дьюи называл все это «естественными ресурсами ... от развития которых зависит активный рост ребенка». Именно такой и хотел видеть новую школу американский реформатор, критикуя традиционную систему образования гербартианского толка за пассивность ученика, без вопросов впитывающего предписанное содержание образования путем зубрежки и механических упражнений.

Джон Дьюи начал свою карьеру школьного реформатора в 1890 году, в один из периодов, когда на национальном уровне проблема реформы школы и педагогического образования признавались перво-степенным делом.

<...> Несмотря на разнообразие позиций, педагогов-прогрессивистов объединяла четкая идейная платформа. Известный исследователь Ларри Кьюбан отмечал, что «педагоги-прогрессивисты сошлись в ответе на вопрос, какой должна быть школа, в центре которой будет ребенок. В целом педагогические реформаторы хотели подогнать обучение и учебный план под интересы ребенка. Они стремились

максимально индивидуализировать обучение, сосредоточившись на малых группах, хотели создать программы, которые обеспечивали бы детям больше свободы и творчества.... Они хотели связать школьный опыт с деятельностью вне классной комнаты. Им хотелось, чтобы дети помогали в очерчивании своей образовательной траектории.

<...> Уже к 1894 году он имел четкое представление о своей будущей школе и решил перестать читать чистую философию, а начать преподавать ее через педагогику. Он писал: «В моем сознании все еще зреет образ школы – школы, где насущная и в буквальном смысле конструктивная деятельность станет центром и источником всего и в рамках которой в двух направлениях будет вестись работа: одно – это социальная сторона этой конструктивной индустрии, а второе – контакт с природой, поставляющей ей природные материалы... Школа – это одна из форм социальной жизни, которая абстрактна и контролируема, но напрямую связана с экспериментом, и если философия призвана быть экспериментальной наукой, то создание школы – ее отправная точка...»

В 1896 г. <...> ученый получил пост директора экспериментальной элементарной школы в Чикаго... Школа насчитывала всего шестнадцать детей, все в возрасте около 12 лет, и с ними работали всего два учителя. Это стало местной сенсацией. Обращаясь к родителям своих учеников, Дьюи выразил основную цель своей школы: путем проб, «делания», а не только обсуждения и теоретизации попытаться определить, «в каком объеме и какого содержания должен подаваться ребенку действительно необходимый ему материал из области знаний об окружающем его мире, о силах, действующих в этом мире, его историческом и социальном росте, а также как создать ребенку возможность выразить себя в разнообразии художественных форм». Той же осенью школа вновь открылась уже на новом месте. В ней было 32 ученика в возрасте от 6 до 12 лет и три учителя. <...> Школа не была ограничена школьным зданием. Дети часто покидали школьную площадку для того, чтобы позаниматься в университетском спортзале, или «отправлялись на экскурсии в музеи, в парки, в сельскую местность, представляющую интерес с точки зрения природы и географии, или знакомились с отраслями производства в городе». В своем обращении в Педагогическом клубе 31 октября 1896 года Дьюи обозначил свою школу как «педагогический эксперимент».

<...> К 1902 году школа выросла до 140 учеников и имела двадцать три педагога и десять студентов – выпускников, работающих в качестве ассистентов. К этому моменту школа становится уже международной сенсацией. Она вошла в историю под названием «Школа Дьюи». Приезжающие посмотреть на нее педагоги из разных стран удивлялись, что можно «не тратить свое время на удержание естественных порывов и импульсов детей, заставляя их делать то, что им не хочется делать», а организовывать их в ходе интересной, конкретной и значимой для них деятельности, не пытаясь путем последних сил удерживать «кишащий муравейник».

<...> То, что Дьюи удалось сделать в его экспериментальной школе, кардинально изменило подход к методам обучения, активизировало учение, проблемные методы обучения, дало толчок демократизации школьной жизни не только в США, но и во многих странах мира, и, конечно, обеспечило Дьюи репутацию великого педагога. Однако следует заметить, что Дьюи взялся за этот жизненный проект не как реформатор, он вовсе не считал себя педагогом. Ученый занялся педагогикой, как он признался в письме своей жене Элис, «главным образом благодаря детям». Дьюи очень внимательно следил за развитием своих детей. Что касается его сына – Морриса, то заботливый отец в деталях фиксировал все шаги его «роста». Этот малыш был удивительно одаренным мальчиком, и Дьюи восторженно отмечал его очень раннюю речь, и уже в 20 месяцев считал своего сына «комбинацией добродетели и чувства», «самим совершенством по отношению к миру... Дьюи признавался своей супруге, что он очень многому научился у своего маленького сына, который преподавал ему бесценные уроки. Моррис был первопричиной для создания собственной экспериментальной школы. Чикаго был второй причиной. Из переписки Дьюи с Элис видно, что уже через две недели после приезда в Чикаго он писал: «Чикаго – это место, которое заставляет тебя оценить предоставляемую тебе “хаосом” на каждом шагу абсолютную возможность... Это абсолютная материя вне всяких стандартов».

<...> В документе под названием «План организации университетской начальной школы» Дьюи изложил суть своей проблемы и цели школы. Считая важнейшей задачей образования «координацию психологических и социальных факторов», ученый требовал создать условия для того, чтобы ребенок мог «выразить себя», однако таким

образом, чтобы реализовать общественные цели. В разделе «Социологические принципы» Дьюи отмечал, что школа – учреждение, в котором ребенок в течение определенного времени должен жить, становясь членом общинной жизни, ощущая себя участником, а также вносящим свой вклад в общее дело. В разделе «Психологические принципы» Дьюи отмечал, что ребенок – это прежде всего действующее, самовыражающееся существо, и, как правило, знание и чувство связаны действием. Дьюи считал, что активность ребенка нельзя считать чисто психической или же чисто физической, она включает в себя мысленные образы, представления посредством движения. Более того, для Дьюи ребенок как существо социальное соответственно и социально выражен. Язык, например, будь то речь, письмо или чтение не выступает выражением мысли, а скорее предстает как социальное общение – коммуникация. Дьюи требовал, чтобы школа воплощала в себе подлинную жизнь общины и концентрировала внимание на отдельном ребенке, давала ему возможность выразить свои способности, привычки и соответствовала его нуждам. Школа должна была воспроизводить жизнь для ребенка столь же насущно, сколь и его деятельность в семье. Как отмечает Л. Тэннер, первые два года функционирования школы Дьюи стали уроком относительно важности подвергать проверке педагогические идеи. Пришли к мнению о необходимости привлечения квалифицированных специалистов для ведения различных предметов, а также к группированию разновозрастных детей. Дьюи считал, что от того, что общение происходит среди детей разных возрастов, оно лишь выигрывает. Старшие дети учатся нести ответственность за младших. Выступая перед родителями, Дьюи пояснял: «Различными способами мы стремимся сохранить дух семьи в школе и не стремимся развивать чувство изолированности классов и групп». Дети всех возрастов в школе Дьюи посещали вокальные ансамбли, всем группам сообщались успехи учеников из других групп. Половину недельной нагрузки дети старших групп отводили на помощь младшим детям, особенно в конструировании предметов наглядности. Хотя на практике не все принципы удалось реализовать в полной мере. К 1898 году в Лабораторной школе было 11 групп в возрасте от 4 до 15 лет. Группы были пронумерованы. В Группу 1 вошли дети в возрасте 4 лет, а в Группу 7 – дети 10 лет. Первоначальная идея не сработала. Может быть, как считает Л. Тэннер, это и

нельзя относить к ошибкам школы Дьюи, поскольку они привели к изменению практических шагов и взглядов. Однако именно в эти годы появилось четкое представление о связи двух измерений в содержании образования, а также в разработке учебного плана, который предстал в значительной степени большей абстракцией, чем пытался его представить сам Дьюи. В то же время надо отметить, что в школе учителя старались отталкиваться от знакомого по пути к неизвестному, детское воображение использовалось как источник. Дети любили пускать в ход свое воображение в самые обычные моменты жизни. Они мечтали в контексте представлений о мамах и папах, бабушках и друзьях, о лодках и двигателях, о романтической жизни на ферме и на ранчо, о побережье морей и океанов, о горах и, наконец, о таких профессиях, как профессия учителя. В поисках оптимальной формы организации занятий ребенка, его активностей у Дьюи можно найти лишь идею цивилизационной темы («civilizational theme»). В начале своей деятельности весь коллектив школы пытался найти наиболее подходящие формы организации школьной жизни. В логике критики ряда экстремистских взглядов педагогов по организации школьной жизни Дьюи уже к 1900 году узнал на практике в своей школе много нового об интересах ребенка.

В серии, состоящей из девяти монографий о деятельности Лабораторной школы, Дьюи отразил свои представления об интересах ребенка. Он признавал, что детям присущи все виды интереса – хорошие и плохие, временные и постоянные. В школе Дьюи виды деятельности, осваиваемые детьми, касались отношений человека к миру, в котором он живет, пищи, которую он добывает, одежды и жилища, которые он строит для себя. Они проявлялись и в более высоких духовных устремлениях учащихся. В ходе занятий дети учились абстрагироваться. Так, например, изучая фермерское дело, шестилетние дети просто изображали, что делают люди, как они ухаживают за другими обитателями фермы. Дети семи лет уже рассматривали аспект фермерской жизни с точки зрения исторической значимости фермы в развитии человеческого общества, делали упор на эффективности фермерского хозяйства в современной социальной жизни. Дети изучали орудия и изобретения, связанные с фермерским хозяйством, как это изобретение помогало справляться с природными силами, не поддающимися управлению со стороны человека ранее. Так, напри-

мер при изучении географии, пока учащиеся Группы II лишь вскользь говорили о физических характеристиках земли в контексте моделей проживания (их собственный опыт жизни на холмах, равнинах, в лесах), дети из Группы III изучали поверхность Земли в плане соответствия местонахождения каждому виду занятий людей. Дети в своем воображении путешествовали в поисках наилучшего места. В то же время на своих картах из глины и песка дети все время добавляли новые земли, пока наконец им не была предъявлена, по выражению Дьюи, «...типичная картина части поверхности земли, на которой в различных очертаниях горы, возвышенности, долины рек и моря связывались друг с другом и видами человеческой деятельности».

Изучение архивных материалов подтвердило, что учебный план экспериментальной школы Дьюи содержал два измерения: различные виды деятельности (со стороны ребенка) и логически организованные единицы предметного содержания: химия, физика, биология, математика, история, иностранный язык, литература, музыка, физкультура (со стороны учителя), что опровергает утверждение о том, что Дьюи полностью отошел от предметного принципа и сосредоточился на программе, состоящей целиком из проектов... В экспериментальной школе Дьюи уделял большое внимание и музыке и живописи. В Архиве Чикагского университета имеется «музыкальная коробочка» (music box) ученицы Ирэны Тафт – дочери коллеги Дьюи... В таких музыкальных копилках ученики школы Дьюи собирали музыкальные работы – дети сочиняли стихи и писали к ним музыку. В копилке Ирэны имеется песенка, сочиненная девочкой для Хэллоуина (Halloween) осенью 1902 года, а также «Песенка про то, как Робин Гуд спас Маленького Джона», написанная весной 1902 года. Здесь же мы находим «Пионерскую песню», датируемую ноябрем 1904 года.

Огромное внимание уделялось занятиям ручным трудом, имевшим непосредственное отношение к повседневной жизни учащихся: работе в мастерских – слесарному делу и обработке дерева; кулинарии и работе с тканью (шитью и прядению). В этих занятиях принимали участие все: как девочки, так и мальчики. С помощью вопросов учителя и его предложений ученики как бы заново изобретали простейшие орудия для прядения шерсти; эксперимент и открытия продолжались до тех пор, пока ученик не осознавал принцип работы современного ткацкого станка. На протяжении всего периода учебы де-

ти изучали в достаточном объеме материал по искусству, науке и истории. В школе Дьюи дети изучали три этапа развития промышленности, оценивали вклад механических приспособлений для обработки сырья и превращения его в одежду. Изучая фабричное производство, они сравнивали простейшие машины с более сложными, исследовали механику и физику, делали математические расчеты. Дети развивали идеи, которые впоследствии применялись в изучении экономики, делали ее понятной для учеников. Они разбирались в химических процессах, сами готовили сырье, изучали крашение и учились отпаривать ткани. Так, по отзывам учительницы Алтеи Хармер, ведущей занятия по текстилю, детям страшно нравились все эти виды деятельности. Она приводит пример с изготовлением одеял (Novajo blankets), которые семилетние девочки мастерили дома по собственным образцам. По мнению ребенка, как отмечала учительница, процесс представлял для него «прежде всего как изготовление вещей с помощью плетения и т. д.; он как бы был занят деланием того, что было созвучным его чувству, восприятию, воображению, суждению и ручному умению, становился включенным в деятельность, представляющую для него интерес».

В ходе своего «педагогического эксперимента» Дьюи подтвердил ряд своих предварительных предположений. Например, что касается стадий развития ребенка, он обозначил три из них. Первая – от 4 до 8 лет характеризовалась моторной активностью и требовала прямой связи между идеей и действием. Предметное содержание на этой ступени не должно было выстраиваться в виде уроков, а осваивалось в ходе различного рода конструктивных активностей. На второй стадии – от 8 до 11 – 12 лет, когда пытливый ум ребенка ищет ответа на многие вопросы, старается искать объяснение многим фактам и идеям, деятельность ученика должна становиться скорее исследовательской, нежели ориентированной лишь на конечный продукт деятельности. Ребенок уже тянется к книгам в поисках интеллектуальной пищи. Именно изучение различных профессий и научных изобретений человека заставляет, по мнению Дьюи, использовать чтение, письмо и математику. Ученый обосновывал, что на третьей стадии ребенок уже готов выполнять задачи средней школы. К 13 годам, как он считал, ребенок уже может специализироваться с целью реализации своих технических и интеллектуальных возможностей как в определенных научных областях, так и в искусстве. Однако, как при-

знавался сам Дьюи, создание учебного плана, выходящего на два измерения – логическое и психологическое, стало очень сложным делом. Годы спустя, уже в 1936 году, осмысливая свой опыт в экспериментальной школе, ученый писал: «Решение этой проблемы чрезвычайно трудное дело; нам не удалось его найти и, наверное, во всей полноте своей этого достигнуть невозможно». Есть мнение, что Дьюи скромно недооценил вклад своей экспериментальной школы в решение столь важной для педагогической науки проблемы. Это было столь же плохо, сколь если бы он переоценил этот вклад. Поскольку, как считал сам Дьюи, учебный план, содержащий два измерения, всегда находится в процессе делания, выступает как нечто открытое, он никогда не может предстать как нечто окончательно завершенное. Дьюи удалось сконструировать учебный план достаточно высокого качества. Ученый явно недооценил значение своей экспериментальной школы. Результаты исследования записей учителей школы Дьюи, фотографий его классной комнаты, снимков, отражающих виды занятий учеников, изучение многочисленных работ студентов – явное подтверждение как высокой оценки Л. Тэннера, так и аргументы для собственных выводов.

<...> После ухода в 1904 году из Чикагского университета и отъезда в Педагогический колледж Колумбийского университета в Нью-Йорке Дьюи вместе с У. Килпатриком разрабатывали проблемы создания школы как сообщества исследователей, уделяли внимание регулярной педагогической рефлексии, идее интеграции, проектной работе, отработывали формы проведения летних школ для практикующих учителей и др. Это, безусловно, положительно сказалось на системе подготовки учителя. Педагогический колледж при Колумбийском университете, где плодотворно разворачивалась деятельность Д. Дьюи, становится образцом реформистской философии и практики.

<...> К концу 1930-х годов на волне критики прогрессивизма прагматизм Дьюи начал подвергаться нападкам как в США, так и в других странах. Карикатуры абсурдности, нелепости прогрессивного воспитания становились практически ежедневной пищей для читателей педагогических газет и журналов. Рисовались картины неуправляемых, испорченных детей, слонявшихся во время уроков без должного дела и занимающихся легкомысленными занятиями, в то время как учитель всячески потакал их капризам и прихотям. Прогрессивистов, и в их числе и Дьюи, обвинили во всех пороках общества – растущей преступности, насаждении неграмотности и др. По словам

Э. Уэсли, «школы из ориентированных на ребенка стали превращаться в школы, ориентированные на критику». В горячей полемике, развернувшейся вокруг прогрессивизма, трудно было отличить вдумчивого критика от враждебного противника. Б. Боуд, Ф. Бонсер, У. Бэгли (глава «эссенциализма») отстаивали систематичность в образовании, призывали отказаться от индивидуализма, ведущего к анархизму, требовали формировать социальный опыт ребенка. Все это нанесло поражение движению прогрессивизма, результатом чего стало подозрительное отношение к любым педагогическим инновациям. В 1944 году, уступая волне враждебности, Ассоциация прогрессивного воспитания даже сменила название на Американское педагогическое товарищество. Действительно, принципы активности и самостоятельности, индивидуального подхода и дифференциации обучения порой возводились в абсолют многими педагогами-прогрессивистами, что приводило к полному отрицанию сложившихся исторически методов обучения. Слишком ограниченно была усвоена природа проблемы, было забыто, что есть важные единицы знания, которые молодое поколение не сможет усвоить, если учебный план строится главным образом по принципу «случайного» обучения и не принимается во внимание тот факт, что приобретение знаний может само по себе стать непосредственно значимой целью. Однако, несмотря на победу критиков, уже нельзя было заставить детей подчиниться силе, отменить законы учения, убрать из школы проекты, проблемы, восстановить ненавистную зубрежку, бесплодные упражнения, учителя-ментора. Время ушло, возможность вернуть прошлое представлялась для американской школы нереальной. Завоевания педагогов-прогрессивистов вообще, а Дьюи в частности не могли быть так просто разрушены. Многие подходы Дьюи сохраняют актуальность и в наши дни, его идеи анализируются и интерпретируются применительно к задачам школы XXI века.

Рогачева Е. Ю. Педагогические инновации прогрессивного толка в американской школе и системе подготовки учителя в конце XIX – первой трети XX в. / Педагогическая инноватика XX века : монография. Владимир: ВИТ-принт, 2014. С. 256 – 301. [Электронный ресурс]. URL: [http://op.vlsu.ru/fileadmin/Programmy/Aspirant/44.06.01/13.00.01/Method_doc/8_dekabrja Pedagogicheskaja_innovatika_XX_veka.pdf](http://op.vlsu.ru/fileadmin/Programmy/Aspirant/44.06.01/13.00.01/Method_doc/8_dekabrja_Pedagogicheskaja_innovatika_XX_veka.pdf) (дата обращения: 17.09.2017).

Дьюи Джон
ШКОЛА И ОБЩЕСТВО

Глава вторая. Школа и жизнь ребенка

На прошлой неделе я сделал попытку выяснить перед вами отношение между школой и широкой жизнью общества и указал на необходимость некоторых изменений в методах и материалах школьной работы для того, чтобы она могла лучше удовлетворять современным социальным нуждам.

Сегодня я намерен взглянуть на предмет с другой стороны и рассмотреть отношение между школой и жизнью ребенка в школе. А так как трудно связать общие принципы с таким совершенно конкретным объектом, как маленькие дети, то я позволю себе привести значительное количество иллюстративного материала, заимствованного из работы Университетской Элементарной Школы, так чтобы вы могли до некоторой степени оценить путь, которым предлагаемые идеи осуществляются на практике.

Несколько лет тому назад я обходил магазины и склады школьных принадлежностей в городе, пытаясь отыскать столы и стулья, которые бы со всех точек зрения – художественной, гигиенической и педагогической – могли бы удовлетворить нужды детей. Мы испытали много затруднений в отыскивании того, в чем нуждались, и в конце концов один купец, более интеллигентный, чем другие, сделал замечание: «Боюсь, что у нас нет того, что вы желаете. Вы ищете чего-нибудь такого, на чем дети могли бы работать, а все наши столы и парты приспособлены для слушания». В последних словах вся история нашего традиционного обучения. Подобно тому как биолог по одной или двум костям может реконструировать целое животное, точно так же и мы, если представим перед своим мысленным взором обычную школьную комнату с рядами уродливых парт, расставленных в геометрическом порядке и в таком количестве нагроможденных, чтобы в комнате оставалось как можно меньше места для движения парт почти одной величины, где как раз столько места, чтобы держать книги, карандаши и бумагу, и если добавить к этому стол для учителя, несколько стульев, голые стены – возможно, несколько картинок на них, если представим все это, то мы можем реконструировать лишь одну образовательную работу, которая, возможно, может

идти в подобном месте. Здесь все приспособлено «для слушания», так как простое учение уроков из книги есть лишь другой род слушания; здесь все указывает на зависимость одного ума от другого. Слушание обозначает, другими словами, пассивность, впитывание; говорит, что здесь есть некоторый готовый материал, приготовленный попечителем учебного округа, советом, учителем, из которого ребенок должен впитать в себя возможно больше и в наименьший срок.

В традиционной школьной комнате очень мало места для самого ребенка, для его самостоятельной работы. Мастерская, лаборатория, материалы, инструменты, при помощи которых ребенок мог бы строить, творить и самостоятельно исследовать, даже необходимое место для этого – все это в большинстве случаев отсутствует. Предметы обучения, которые имели бы дело с этими процессами, не имеют даже точно признанного места в образовании. Они являются только тем, что авторитеты в деле образования, которые пишут передовые статьи в ежедневных газетах, обыкновенно определяют словами: «прихоти» и «причуды».

Одна дама рассказывала мне вчера, что она посетила много различных школ, пытаясь найти хоть одну, где активной работе детей уделялось бы больше места, чем объяснениям учителей или, по крайней мере, где у детей были бы хоть побудительные причины для спрашивания этих объяснений. Она обошла, по ее словам, двадцать четыре школы, прежде чем она нашла то, что искала. Я должен добавить, что это относится не к нашему городу.

Другая особенность, которая подсказывается видом школьных комнат с их расставленными партами, заключается в том, что в них все направлено к тому, чтобы возможно было управиться с наибольшим количеством детей; чтобы возможно было работать с детьми en masse, как с совокупностью единиц; это опять говорит о пассивной роли детей. С того момента, как дети начинают работать активно, они без посторонней помощи превращаются в индивидуумов; они перестают быть массой и становятся совершенно отличными существами, какими мы знаем их вне школы – дома, в семье, на площадке для игр и в отношениях с соседями.

Этим же самым объясняется однообразие методов и программ. Если все строится на базисе «слушания», вы можете иметь однообразный материал для изучения и однообразие метода. Ухо и книга, кото-

рая заменяет ухо, составляют путь, одинаковый для всех. При этих условиях нет никакой необходимости приравниваться к разнообразным возможностям и запросам. Просто есть известная сумма – установленное количество готовых выводов и сведений, которые предназначаются для усвоения всеми детьми без разбора в положенное время. Вот в соответствии с этим требованием программа развивается, начиная от школы элементарной и дальше, через среднюю школу. В ней заключается как раз столько желательного знания и столько нужных технических сведений, сколько их есть в мире. Затем наступает математическая задача – разделить все это на шесть, двенадцать или шестнадцать лет школьной жизни. Теперь давайте детям каждый год пропорциональную часть целого и к тому времени, когда они закончат образование, они одолеют все. Покрывая так сильно грунт в продолжение часа, дня, недели или года, можно достичь, наконец, совершенной гладкости, если только дети не забыли того, что учили раньше. Вывод из всего этого – доклад Маттью Арнольда, где приводятся заявления, сделанные ему с гордостью одним из французских авторитетов в вопросах образования, что многие тысячи детей имеют в один и тот же час, скажем в 11, урок географии; и в одном из наших западных городов эти хвастливые слова гордо повторялись ряду посетителей попечителем учебного округа.

Я, возможно, допускаю некоторое преувеличение, чтобы сделать более ясными типичные черты старого образования: его пассивность, его механическое скучивание детей, его однообразие программы и метода. Оно может быть суммировано в том положении, что центр тяжести его лежит вне ребенка. Он лежит на учителях, на учебнике, везде, где угодно, но только не в непосредственных инстинктах и активной работе самого ребенка. На этом базисе многого не скажешь о жизни ребенка. Много можно сказать о занятиях ребенка, но школа ни в коем случае не есть то место, где ребенок живет. В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются.

Если мы возьмем в качестве примера идеальный дом, где родитель достаточно интеллигентный, чтобы понять, что является самым

полезным для ребенка, и который способен доставить ребенку то, в чем он нуждается, то мы найдем, что ребенок здесь обучается, принимая участие в жизни семьи. Отсюда он выносит путем разговоров некоторую ценность для себя: здесь высказываются положения, поднимаются расспросы, обсуждаются доводы, и ребенок постепенно учится. Он излагает свои опыты; его ошибочные представления исправляются. Ребенок участвует, кроме того, в занятиях домашним хозяйством и отсюда выносит привычку к прилежанию, к порядку и уважение к правам и взглядам других лиц, и основной навык к подчинению своей деятельности общему интересу дома. Участие в этих домашних работах дает благоприятный случай для приобретения познаний. Идеальный дом будет, естественно, иметь мастерскую, где ребенок может выявлять свои созидательные инстинкты. В нем будет и миниатюрная лаборатория, в которой будут совершаться его исследования. Жизнь ребенка не будет ограничиваться пределами дома – она будет протекать и в саду, и в окрестных полях, и лесах. Он будет совершать экскурсии, у него будут свои прогулки и разговоры, во время которых широкий свет вне дома будет раскрываться перед ним.

И вот, если мы все это организуем и обобщим, мы будем иметь идеальную школу. Здесь нет никакой тайны, никакого чудесного открытия педагогики или теории, относящейся к воспитанию. Это просто вопрос о проведении в жизнь систематически и широким, разумным и законченным путем того, что по различным причинам в большинстве домов может быть проделано лишь сравнительно более скудным и случайным способом. Прежде всего идеальный дом должен быть расширен. Ребенок должен войти в соприкосновение с большим числом взрослых людей и большим числом детей, чтобы могла создаваться самая свободная и богатая социальная жизнь. Кроме того, занятия и отношения, связанные с домашним очагом, не подобраны специально для подрастающих детей: назначение его совсем иное, а поэтому то полезное, что ребенок может извлечь отсюда, носит случайный характер.

Следовательно, нужна школа. В школе жизнь ребенка становится все определяющей целью. Все необходимые средства, содействующие росту ребенка, здесь центр. Обучение? Конечно, но жизнь на первом плане, а обучение только при содействии этой жизни и для нее. Когда мы поставим жизнь ребенка в центре и все организуем в

этом направлении, мы не найдем, что ребенок прежде всего существо «слушающее»; совсем наоборот.

Положение, так часто приводимое, что образование значит «развитие», прекрасно, если мы имеем в виду просто подчеркнуть контраст его с процессом накачивания. Но в конце концов очень трудно соединить понятие «развитие» с обычными поступками ребенка трех, четырех, семи или восьми лет. Ребенок в этом возрасте уже переполнен активностью всякого рода, которая льется через край. Он уже не чистая загадка, к которой взрослый человек должен приближаться с величайшей осторожностью, чтобы постепенно вытащить скрытые здесь зародыши активности. Ребенок уже чрезмерно активен, и задача воспитания есть задача сдерживать его активность, направляя ее по определенному руслу. Верно направленная и правильно руководимая активность ребенка даст ценные результаты вместо того, чтобы рассеяться или вылиться в форму бесцельных киданий.

Если мы будем это помнить, то затруднение, которое я нахожу главным в умах многих людей, относительно того, как определить, что такое новое образование, не столько объясняется, сколько разрешается; оно просто исчезает. Часто задают вопрос: если вы начнете работать с детскими идеями, побуждениями (импульсами) и интересами, с материалом все столь сырым, случайным и беспорядочным, то каким образом вы добьетесь того, чтобы ребенок получил необходимую привычку к дисциплине, приобрел культурные навыки и необходимые понятия? Если бы перед нами не было иного пути, кроме того, чтобы возбуждать и чтобы потворствовать детским импульсам, были бы все основания ставить подобный вопрос. Мы должны или игнорировать и подавлять активность ребенка или приравниваться к ней. Но если мы организованы, снабжены всем необходимым и имеем надлежащий материал, то перед нами открывается другой путь. Мы можем руководить детской активностью, задавая ей работу в определенном направлении, и, таким образом, можем вести ее к разумной цели, которая стоит в конце пути, по которому мы следуем.

«Если бы желания были конями, бедняки не ходили бы пешком». Но до тех пор пока этого нет, пока реальное удовлетворение нашего стремления или желания требует работы для достижения его, а эта работа связана с преодолением препятствий, с ознакомлением с материалами, с развитием ловкости, терпения, упорства и растороп-

ности, до тех пор возникает необходимость в дисциплине – подчинении распоряжениям власти – и в приобретении познаний. Возьмите пример с маленького ребенка, который желает сделать ящик. Если он ограничится одним воображением или желанием, он, конечно, не приобретет привычки к дисциплине. Но когда он попытается привести свое стремление в исполнение, то перед ним станет задача – точно определить, что ему нужно, и нанести это на план, выбрать надлежащее дерево, измерить части, дать им необходимую пропорцию и так далее. Для этого потребуется приготовить материал, распилить его, выстрогать, очистить наждачной бумагой, приладить концы и углы, чтобы они совпадали. Неизбежно и ознакомление с инструментами и с процессами работы. Если ребенок удовлетворит свое пожелание и сделает ящик, возникает много благоприятных случаев, чтобы приобрести дисциплину и настойчивость, поупражняться в преодолении препятствий и получить много сведений.

Так же, без сомнения, и маленький ребенок, который думает, что ему понравилось бы стряпать, имеет слабое представление о том, что это значит, чего это стоит или чего требует. Это просто стремление «делать кутерьму», а может быть, и подражать активности взрослых. И с нашей стороны возможно, без сомнения, спуститься до этого уровня и, не мудрствуя лукаво, приноровиться к этому интересу. Но раз импульс ребенка получает осуществление, утилизируется, он тем самым переносится в действительный мир жестоких условий, к которому он должен приспособиться; и здесь опять выступают факторы дисциплины и знания. Один из детей стал выражать нетерпение с самого начала, когда пришлось выполнить работу путем долгого эксперимента, и он сказал: «Зачем возиться с этим. Позвольте нам сделать по указанию поваренной книги». Учитель спросил детей, а откуда явился рецепт в поваренной книге, и путем беседы дети уяснили себе, что если они будут просто следовать указаниям книги, то они не поймут оснований, почему должно именно так делать, а не иначе. И тогда они вполне согласились продолжать работу экспериментальным путем. Если проследить выполнение этой работы, получится иллюстрация как раз к указанному пункту вопроса. Дети в этот день, случилось, занимались варкой яиц как переходной формой от приготовления растительных блюд к мясным. С целью получить базис для сравнения они сначала подвели итоги питательным элемен-

там, содержащимся в растениях, и сделали предварительное сравнение с таковыми же, находящимися в мясе. Таким образом, они нашли, что древесные волокна, или целлюлоза, в растениях соответствуют соединительной ткани в мясе, которая дает ему форму и структуру. Они нашли, что крахмал и крахмальные вещества характерны для растений, что минеральные соли находятся одинаково в том и другом – небольшое количество в растительной пище и большое в животной. Так они были подготовлены к тому, чтобы приступить к изучению альбумина, составляющего характерную особенность животной пищи и соответствующего крахмалу в растениях, и приступили к обсуждению условий, нужных для обращения с альбумином, – яйца служили материалом для эксперимента. Они производили эксперименты, беря воду различной температуры: когда она обжигала, когда она вскипала и когда она кипела ключом, и устанавливали действие воды при различной степени температуры на белок яйца. Работая таким образом, они приспособились не только варить яйца, но и понимать принцип, лежащий в основе варки яиц. Я не желаю терять из вида общее на этом частном случае. Ибо для ребенка, если он просто пожелает сварить яйцо и для этого опустит его на три минуты в воду и затем вынет его, когда ему скажут, – для ребенка в этом случае никакой образовательной пользы не получится. Но если ребенок при осуществлении своего желания ознакомится с фактами, материалами и условиями, связанными с ними, и если его желание, таким образом, будет регулировано теми знаниями, которые он получит при этом, образовательное значение ясно. В этом заключается разница, которую я хотел бы подчеркнуть, между возбуждением интереса в ребенке или поощрением интереса и осуществлением его путем руководства им.

Другое инстинктивное тяготение наблюдается среди детей к карандашу и бумаге. Всем детям нравится выявлять себя при посредстве образов и красок. Если вы будете просто приноравливаться к этому их стремлению, допуская его развиваться без руководящего указания, это развитие будет носить совершенно случайный характер. Но позвольте ребенку сначала выявить свой импульс, а затем путем критики, вопросов и наведения доведите его до сознания того, что он сделал, и того, что он хотел сделать, – результат получится совсем другой. Здесь для примера есть рисунок семилетнего ребенка. Это не средняя работа, это самый лучший рисунок из сделанных маленькими

детьми, но он иллюстрирует принцип, о котором я говорил. Дети беседовали о примитивных условиях социальной жизни людей в тот период, когда они жили в пещерах. Представление ребенка об этом нашло свое выражение в следующем виде: пещера красиво возвышается на стороне холма самым непостижимым способом; далее вы видите условное дерево, обычное для ребенка, – вертикальную линию с горизонтальными ветвями на каждой стороне. Если бы допустили, чтобы ребенок продолжал повторять изо дня в день подобного рода изображение, он потворствовал бы своему инстинкту скорее, чем развивал бы его. Но ребенка попросили внимательно взглянуть на деревья; сравнить то, что он увидел, с тем, что он нарисовал; более внимательно рассмотреть и вникнуть в характер своей работы. Затем ребенок нарисовал деревья после наблюдения.

В заключение он нарисовал, комбинируя наблюдение, память и воображение. Он сделал снова самостоятельный рисунок, выявляя свою собственную творческую мысль, но под контролем детального ознакомления с действительными деревьями. В результате появилась картинка, воспроизводящая уголок леса. Поскольку это касается меня, мне кажется, что в этом рисунке не меньше поэтического чувства, чем в работе взрослого, и в то же самое время деревья по своим пропорциям не нарушают правды, не являются просто символами.

Если мы в грубых чертах классифицируем детские импульсы, которые могут быть пригодны к школе, мы можем разбить их на четыре главные группы.

Во-первых, социальный инстинкт, обнаруживающийся в разговорах, в личных сношениях и в общении. Мы все знаем, что ребенок в возрасте четырех-пяти лет считает себя центром всего. Если подымается какая-нибудь тема и если он вообще скажет что-нибудь по этому поводу; его обычные слова: «я видел это» или «мой папа или мама говорили мне об этом». Его горизонт не широк; опыт должен непосредственно задеть его, чтобы вызвать в нем достаточный интерес, рассказать о нем другим и в ответ искать их рассказ. И несмотря на то что интерес маленьких детей эгоистичен и ограничен, его можно безгранично расширить. Влечение к языку – простейшая форма социального выявления ребенка. А потому он является большим, а может быть, самым главным фактором воспитания.

Во-вторых, инстинкт что-нибудь делать – постройительный импульс. Этот импульс – что-нибудь делать – находит свое выражение

прежде всего в играх, в движении, в жестах и в фантазии; затем он становится более определенным и ищет выход в придании материалу осязаемой формы и прочной сущности. Ребенок не имеет большого влечения к абстрактному исследованию. Инстинкт любознательности, кажется, вырастает из комбинации импульса строительного с разговорным. Для маленьких детей нет различия между знанием, основанным на опыте, и работой, сделанной в мастерской плотника. Те работы из физики или химии, которые они могут исполнять, не должны производиться в целях технических обобщений или подниматься до отвлеченных истин. Дети просто любят производить известные действия и смотреть, что из этого выйдет. Но этим интересом следует пользоваться, направляя его по пути, который может привести к ценным результатам; в противном случае он будет идти вкривь и вкось.

Так же и выразительный импульс детей, врожденное влечение к искусству, развивается из инстинктов общительного и строительного. В нем тот и другой достигают совершенства и полного выявления. Сделайте построение соответствующим возрасту, сделайте его полным, свободным, гибким, придайте ему социальный мотив, чтобы он что-нибудь говорил – и перед вами произведение искусства. Возьмем иллюстрацию к сказанному из текстильных работ учащихся – прядения и тканья. Дети сделали в мастерской примитивный ткацкий станок; в этом выразился их строительный инстинкт. Затем у них появилось желание что-нибудь сделать на этом станке, что-нибудь сработать. Станок принадлежит к типу индейских станков, детям показали шерстяные одеяла, вытканые индейцами. Каждый ребенок сделал рисунок, по идее напоминающий показанные им наважские одеяла, а затем из числа всех детей был выбран один, который, казалось, был больше всего способен к ручным работам. Технические средства были ограниченные; окраска и форма были выработаны детьми. Показанный образец был сработан двенадцатилетними детьми. Осмотр его обнаруживает, что работа требовала терпения, основательности и настойчивости. Кроме того, она повлекла за собой не только выработку дисциплины, не только была сопряжена с получением сведений исторических и с ознакомлением с элементами технического узора, но также дала понимание духа искусства в соответствующей передаче идеи рисунка.

Еще один пример о связи художественной стороны с строительной: дети изучали примитивное прядение и чесание шерсти, ко-

гда один из них в возрасте двенадцати лет сделал набросок одной из старших девочек, занимавшихся прядением. Перед нами другой образец работы, который не подходит к разряду средних; он выше среднего. Это изображение двух рук, занятых вытягиванием шерсти, чтобы подготовить ее для прядения. Рисунок сделан одиннадцатилетним ребенком в общем. Но в особенности у детей младшего возраста влечение к искусству связано главным образом с социальным инстинктом – желанием говорить, представлять.

Теперь, держа в уме эти влечения четырех родов: влечение к разговору или к общению; влечение к исследованию или к выводам; влечение к созданию вещей или постройному и, наконец, влечение к художественному выявлению себя, мы можем сказать, что все они – природные ресурсы, непо помещенный капитал, от упражнения которого зависит развитие ребенка. Я хочу привести одну или две иллюстрации; первая – говорящая о работе детей в возрасте семи лет. Она иллюстрирует попутно господствующее стремление детей к разговорам, в особенности о своих домашних и о вещах, относящихся к их домашним. Если вы будете наблюдать маленьких детей, вы откроете, что из мира вещей они заинтересованы главным образом в тех из них, которые связаны с людьми и составляют задний план и обстановку людских действий.

Многие антропологи говорят нам, что существует некоторое тождество между интересами детей и интересами первобытной жизни, некоторый род естественного возвращения детского ума к типичным действиям первобытных людей; подтверждение – хижина, которую мальчики любят строить на дворе, игра в охоту, игры с луком, стрелами и так далее. Опять возникает вопрос: что нам делать с этим интересом – должны ли мы игнорировать его или возбуждать и развивать? Или должны мы ухватиться за него и вести его вперед, к чему-то лучшему? Несколько работ, которые мы наметили для наших семилеток, имели в виду последнюю цель – воспользоваться этим интересом, сделав его средством для ознакомления с прогрессом человеческой расы.

Дети начинают с того, что в своем воображении отбрасывают современные условия жизни, пока они не окажутся в непосредственном соприкосновении с природой. Это приводит их назад к охотничьим племенам, живущим в пещерах или на деревьях и добывающим

себе случайные средства для существования путем охоты или рыбной ловли. Они воображают разные, насколько возможно, природные физические условия, присущие этого рода жизни; скажем, холмистую, лесистую покатость вблизи гор и реку, где есть изобилие рыбы. Затем в своем воображении дети через период охотничий доходят до состояния полуплугарского и через кочевой до оседло-земледельческого периода. Я хочу подчеркнуть, что здесь мы получаем много благоприятных возможностей для действительного изучения, для исследований, в результате которых приобретается много сведений.

Таким образом, когда инстинкт влек их к социальной стороне жизни, интерес к людям и их делам приводил их в более широкий мир действительности; например, дети имели некоторое представление о первобытном оружии, о каменных наконечниках стрел и т. д. Это дало толчок к испытанию материалов со стороны их рыхлости, их формы, строения и так далее, что вылилось в урок по минералогии, так как они испытывали разные камни, чтобы определить, которые были наиболее подходящими к их цели. Беседа о железном веке вызвала просьбу со стороны детей построить плавильню из глины значительной величины. Так как дети с первого раза не сумели правильно устроить тягу – входное отверстие печи не было в надлежащем соотношении к выходному как по величине, так и по положению, то потребовалось объяснение принципов горения, природы тяги и топлива. Но объяснение не было дано в готовом виде; было указано только самое необходимое, а до остального дети дошли экспериментальным путем. После этого детям дали немного меди, и они проделали ряд опытов, расплавляя ее и приготовляя из нее различные предметы; те же самые эксперименты были проделаны со свинцом и другими металлами. Эта работа сопровождалась постоянными экскурсами в область географии, так как дети должны были представлять себе и выводить различные физические условия, необходимые для той или для другой формы социальной жизни. Какие физические условия будут соответствовать пастушеской жизни? начатки земледелия? рыбной ловли? Какой должен быть естественный способ обмена между этими людьми? Выработав эти положения путем собеседования, дети затем представили их на картах и из песка. Таким образом, дети получили представление о различных формах конфигурации земли и в то же время познакомились с ними в их отношениях к человеческой дея-

тельности; эти формы остались для них не просто внешними фактами, но тесно сплелись и сплавились с социальными понятиями о жизни и прогрессе человечества. Полученный результат, на мой взгляд, вполне оправдывает убеждение, что дети за год такой работы (всего пять часов в неделю) приобрели бесконечно большее знакомство с фактами из естественной истории, географии и антропологии, чем они приобрели бы там, где приобретение сведений составляет открытую цель и объект, где они просто сидят для изучения фактов на неопределенных уроках. Что же касается дисциплины, то дети гораздо больше развили свое внимание, способность к истолковыванию, умение делать выводы, остроту наблюдательности, постоянство размышления, чем они могли бы достичь этого путем произвольных проблем, поставленных просто ради дисциплины.

Я хотел бы упомянуть здесь о системе ответов учениками своих уроков.

Мы все знаем, в чем она состояла – ребенок перед учителем и прочими детьми отдавал отчет в сведениях, которые он почерпнул из учебника. При новой постановке дела в школе отчет в приобретенных сведениях становится самой важной общественной функцией для детей; для школы это то же, что непринужденная беседа у себя в доме, но только более организованная и носящая более определенный характер. Отчет становится общественным делом, где происходит обмен опытами и взглядами, которые подвергаются критике, где неправильные мнения исправляются и где возникают новые течения мысли и новые вопросы.

Это изменение характера отчета учащихся от экзамена в уже приобретенных познаниях к свободному проявлению детского общительного инстинкта определяет и видоизменяет всю лингвистическую работу школы. При старой системе обучения, бесспорно, самой трудной задачей в школе было развить в детях полное и свободное умение пользоваться языком. Основание было понятное. Иногда выставлялась и естественная причина необходимости изучения языка. В руководствах по педагогике язык определялся как орудие для выражения мыслей. В большей или меньшей степени он является таким для взрослых – людей с развитым умом; но вряд ли нужно распространяться о том, что язык есть прежде всего социальное средство, при помощи которого мы передаем наш опыт другим и получаем от них, в

свою очередь, их опыт. Когда от языка была отнята его естественная цель, то не удивительно, что изучение языка стало сложной и трудной задачей. Подумайте о бессмыслице изучать язык для языка. Если есть что ребенок желал бы делать до поступления в школу, – это говорить о вещах, которые его интересуют. Но когда в школе нет предметов, которые вызывали бы в нем жизненный интерес, когда язык служит лишь средством для повторения уроков, то не удивительно, что одной из самых больших трудностей школьной работы является изучение материнского языка. Раз изучение языка становится противоестественным, не вырастает из природного стремления обмениваться жизненными впечатлениями и взглядами, свободное влечение детей пользоваться им постепенно исчезает, и в результате учителю высшей школы приходится прибегать к различным уловкам, чтобы помочь детям достигнуть возможности свободно и непринужденно пользоваться речью. Когда же прибегают к инстинкту языка путем социальным, получается постоянное соприкосновение с действительностью. В результате ребенок всегда имеет в голове что-нибудь, о чем он хочет поговорить, что он хочет сказать; он имеет мысль, которую он хочет выразить, но мысль не есть мысль, если она не принадлежит тому, кто ее высказывает. Согласно же традиционному методу ребенок должен говорить единственно то, что он выучил. Вся разница в мире заключается в том, что у одного человека есть что сказать, а другой просто говорит что-нибудь. Ребенок, который обладает разнообразными материалами и фактами, стремится говорить о них, и его язык становится более изящным и более богатым, так как он контролируется и одушевляется реальной жизнью. Чтение и письмо так же как и устное пользование языком, может изучаться на этой почве. Оно может быть достигнуто в форме рассказа как следствие переполнения ребенка социальным стремлением передать другим свои наблюдения и получить от них, в свою очередь, их наблюдения – стремление, направляемое всегда путем соприкосновения с фактами и силами, которые определяли истинность сообщения.

У меня нет времени говорить о работе старших детей, у которых первоначальные необработанные инстинкты – постройительный и общительный – развиваются вроде научно направляемого исследования, но я приведу пример пользования языком, вытекающего из экспериментальной работы. Работа была проделана на основе простого экс-

перимента самого обычного порядка, постепенно вводящего детей в область геологии и географии. Фразы, которые я собираюсь прочесть, представляются мне столь же поэтическими, сколько и «научными». «Много времени назад, когда земля была молодой, когда земля была лавой, не было воды на земле и стоял пар вокруг всей земли в воздухе, так как много газов было в воздухе. Один из них был углекислый газ. Пар стал сгущаться, так как земля начала охлаждаться и после некоторого времени он начал падать дождем и вода полилась вниз и растворила углекислый газ в воздухе». В этом отрывке гораздо больше знания, чем это могло показаться с первого взгляда. Он представляет результат трехмесячной работы ребенка. Дети делали ежедневные и недельные записи, и этот отрывок есть часть итогов работы за четверть года. Я называю этот язык поэтическим, так как ребенок имеет перед собою ясный образ и имеет непосредственное чувство реальности изображаемого. Я привожу выдержки из двух других отчетов, чтобы иллюстрировать глубже, дальше жизненное пользование языком, когда позади него находится живой опыт. «Когда земля остыла достаточно, чтобы сгуститься, вода с помощью углекислого газа вытянула кальций из скал в большое водноеместилище, где маленькие животные могли достать его». Другой вариант говорит: «Когда земля остывала, кальций был в скалах. Тогда углекислый газ и вода соединились и образовали раствор, а когда он потек, он вырвал кальций и вынес его в море, где находились маленькие животные, которые взяли его из раствора». Употребление таких слов, как «вытянули» и «вырвал», в связи с процессом химического соединения свидетельствует о личном исполнении его, которое вызвало для обозначения его собственное соответствующее выражение.

Если бы я не занял так много времени своими предыдущими сравнениями, я показал бы вам, как, начиная с самых простых материальных предметов, дети выводятся на более широкие поля изысканий и ведутся к достижению интеллектуальной дисциплины, которая сопутствует подобным исследованиям. Я только упомяну об эксперименте, с которого началась работа. Она заключалась в приготовлении осажденного мела, употребляемого для полировки металлов. Дети с простыми аппаратами – большим стаканом, известковой водой и стеклянной трубкой – осаждают кальций – карбонат из воды; и после этого сначала приступают к изучению процессов, при посредстве которых

утесы разного рода – осадочные, огнезжденные – образовались на поверхности земли, и мест, которые они ныне занимают; затем переходят к ознакомлению с некоторыми пунктами из географии Соединенных Штатов – Гаваной и Порто-Рико; влиянием этих разнообразных по составу и по очертаниям скал на человеческие занятия, так чтобы этот геологический обзор завершался знакомством с современной жизнью человека. Дети увидели и почувствовали связь между этими геологическими процессами, имевшими место много веков назад, и физическими условиями, определяющими промышленные занятия наших дней.

Из всех возможных возражений, связанных с вопросом об отношении между «Школой и жизнью ребенка», я выбрал только одно, потому что нахожу, что оно доставляет людям больше затруднений, служит большим камнем преткновения, чем другие. Можно допустить, говорили нам, что было бы в высшей степени желательным, чтобы школа была местом, где ребенок мог бы действительно жить и получать свой жизненный опыт, где он мог бы наслаждаться и находить смысл ради него самого. Но затем мы слышали следующий вопрос. Как на этом базисе ребенок может приобрести необходимые для него сведения? Как он приучится к требуемой дисциплине? Да, дело заключается в том, что для многих, если не для большинства людей, нормальный обычный образ жизни кажется несовместимым с приобретением знаний и дисциплины. Поэтому я пытался показать в самых общих и недостаточно сильных чертах (ибо только сама школа в своей повседневной работе может дать детальное и достаточно полное изображение), как возможно опереться на зачаточные инстинкты человеческой природы и, пользуясь соответствующими средствами, управлять их проявлениями не только для того, чтобы облегчить и обогатить развитие отдельного ребенка, чтобы снабдить его в той же степени и даже в гораздо большей технической сведениями и приучить его к дисциплине, то есть всем тем, что служило идеалом образования и в прошлом.

Но хотя я выбрал этот специальный путь (как уступку вопросу, почти повсеместно поднятому), я не намерен оставить дело в этом более или менее отрицательном и требующем объяснения положении. Жизнь, в конце концов, величайшая вещь; жизнь ребенка в свое время и в своей мере не меньше ценна, чем жизнь взрослого. Да и странно было бы, действительно, если бы разумное и серьезное внимание, в котором ребенок ныне нуждается и которого заслуживает в целях

разносторонней, ценной и содержательной жизни, могло каким-нибудь образом оказаться в противоречии с нуждами и возможностями его позднейшей жизни, жизни взрослого человека. «Позвольте нам жить с нашими детьми» означает, конечно, прежде всего, что наши дети должны жить, а не то, что они будут опутаны и захиреют, будучи насильственно втянуты во всякого рода условия текущей жизни, – самое нелепое соображение о средстве помочь настоящей жизни ребенка. Если мы ищем царствия небесного в деле воспитания, то все остальное приложится нам, – выражение, которое, будучи истолковано, означает, что если мы будем отождествлять себя самих с детьми, с нуждами и инстинктами детского возраста и требовать их полного признания и развития, то дисциплина, и знание, и культура, необходимая для взрослого человека, – все придет в свое надлежащее время.

Разговоры о культуре напоминают мне, что я говорил только о внешней стороне детской деятельности – только о внешнем выражении импульсов ребенка: в речи, работе, исследованиях и в творчестве. Реальный ребенок – это всем известно, так что можно было и не упоминать об этом, – живет в мире воображаемых ценностей и идей, которые находят себе лишь несовершенную внешнюю оболочку. Мы слышим в наши дни много разговоров о культивировании детского «воображения». Мы тратим много слов и работы под влиянием веры, что фантазия есть какое-то особое свойство, специально присущее ребенку, которое находит себе удовлетворение в некоем особом направлении – по общему мнению – в направлении нереального, маловероятного, в мифе и вымышленных рассказах. Почему мы так жестоки сердцем и так медленны верой? Фантазия – обстановка, в которой живет ребенок. Для него везде и во всем, что занимает его ум и деятельность, есть избыток ценности и значения. Вопрос об отношении школы к жизни ребенка, в сущности, заключается в следующем: должны ли мы игнорировать это естественное положение и влечение и, таким образом, который мы сами создали, или мы должны дать ему удовлетворение и простор. Если мы поверим в жизнь и в жизнь ребенка, тогда все занятия и все предметы, о которых говорилось, тогда вся история и все естествознание становятся природными средствами и материалами для воспитания его воображения и упорядочения его жизни. Там, где сейчас мы видим лишь внешние воздействия и их внешние следствия, там, позади всех внешних проявлений, происходит исправление состояния его умственного аппарата, расширение

его взглядов и симпатий, является сознание растущей в нем силы и желание отождествить и свое знание, и свои способности с интересами мира и человека. Если культура – не наружный лоск, не фанера красного дерева, наклеенная поверх простого, она несомненно будет заключаться в развитии гибкости воображения, в расширении его объема и отзывчивости, пока жизнь, которою живет индивидуум, сопряжена с жизнью природы и общества. Когда природа и общество будут жить в школьной комнате, когда формы и орудия учения будут подчинены сущности опыта, тогда получится возможность этого отождествления, и культура станет демократическим лозунгом.

Дьюи Д. Школа и общество. 2-е изд., стер. М. : Госиздат, 1924. С. 34 – 62.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Одним из наиболее ярких представителей реформаторской педагогики XX века был Джон Дьюи. С его именем связано самое влиятельное ее течение в США – прогрессивизм. В чем сущность этого течения в педагогике?

2. Законспектируйте работу Д. Дьюи (тип конспекта по выбору студента).

3. О каких особенностях традиционной школы, подвергшихся острой критике со стороны Д. Дьюи, свидетельствует, по его словам, «обычная школьная комната с рядами уродливых парт»? Разделяете ли вы позицию автора статьи? Поясните свой ответ.

4. В своей статье «Школа и жизнь» Г. Кершенштейнер писал: «John Dewey полагает, что этот переворот будет подобен тому, который некогда был произведен Коперником, переместившим астрономический центр с Земли на Солнце...» О каком «перевороте» идет речь? Согласны ли вы с оценкой этого «переворота», данной Д. Дьюи? Сопоставьте вашу точку зрения и аргументы с мнением Г. Кершенштейнера.

5. Какой предстаёт для автора статьи «идеальная школа»?

6. В чем, по мнению Д. Дьюи, заключается разница «между возбуждением интереса в ребенке или потворством интересу и осуществлением его путем руководства им»?

7. Какие детские импульсы выделяет Д. Дьюи? Охарактеризуйте их. Как они связаны между собой и какую роль играют в организации

процесса обучения? Ответ подтвердите ссылками на соответствующие фрагменты работы Д. Дьюи.

8. Прокомментируйте авторскую позицию о том, «если мы поверим в жизнь и в жизнь ребенка, тогда все занятия и все предметы, о которых говорилось, тогда вся история и все естествознание становятся природными средствами и материалами для воспитания его воображения и упорядочения его жизни».

9. Как известно, в 1928 году Д. Дьюи приезжал в Советский Союз (Н. К. Крупская принимала его в своём кабинете на Чистых прудах). С какой целью Д. Дьюи приезжал в Россию? Почему именно идеи прагматизма и метод проектов привлекли внимание педагогов многих стран, в том числе и России, и считались средством для построения школы нового типа?

10. Оцените инновационность педагогических идей Д. Дьюи. Какие идеи вы считаете возможными для реализации в современной школе?

КИЛПАТРИК ВИЛЬЯМ ХЕРД (1871 – 1965)



Килпатрик Вильям Херд (1871 – 1965) – американский педагог, ученик и последователь Джона Дьюи. Сторонник прагматической педагогики. Автор метода проектов.

Основные работы: «Метод проектов» (1918, рус. пер. 1925), «Основы метода» (1925, рус. пер. 1928), «Воспитание в условиях меняющейся цивилизации» (1926, рус. пер. 1930), «Хрестоматия по философии педагогики» (1923) и др.

Е. С. Полат

МЕТОД ПРОЕКТОВ. ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ ВОПРОСА

Метод проектов широко известен и издавна используется в мировой педагогической практике. Впервые он был описан в книге «Метод проектов» в 1918 г. американским психологом и педагогом Вильямом Килпатриком, хотя его и начали использовать значительно раньше.

Очень быстро метод проектов распространился в США, в странах Северной и Центральной Европы. За ним закрепилась слава наиболее эффективного метода обучения, особенно применительно к таким учебным предметам, где предусматривается та или иная практическая деятельность. В США его используют в тех школах, где реализуются идеи конструктивизма, проблемный подход к обучению, исследовательские методы. И всё-таки, несмотря на столь широкую популярность и столь давнюю историю, до сих пор много неясностей и противоречий в его трактовке, а следовательно, и в использовании.

В нашу страну метод проектов пришёл в 1905 г. Под руководством русского педагога С. Т. Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, пытавшихся пропагандировать метод проектов среди российских педагогов. В послереволюционный период метод одно время довольно широко стал применяться в школах по личной инициативе Н. К. Крупской. Однако он не занял достойного места в системе образования, поскольку не был педагогически осмыслен учителями и очень быстро выродился в так называемый бригадный метод. Постановлением ЦК ВКП(б) в 1931 г. он был осуждён и не использовался практически весь советский период. В последние годы метод проектов вновь возродился в российской системе образования, но уже в новом качестве. Вместе с тем и у нас до сих пор нет однозначного понимания сущности этого метода. Отсюда проектом в реальной педагогической практике называют самые разные виды деятельности. Неоднозначность трактовок того или иного понятия всегда снижает эффективность использования.

Что изначально лежит в основе метода проектов и когда, для каких целей его педагогически целесообразно применять? Этот вопрос особенно важен в связи с очередными попытками реформировать систему образования на основе компетентностного подхода. Метод проектов наряду с некоторыми другими методами отражает основные принципы личностно ориентированного подхода, гуманистической педагогики, которые также заявлены в качестве приоритетных во всех нормативных документах.

Метод проектов возник в XVI веке в архитектурных мастерских Италии. Долгую и достаточно продуктивную историю развития метода проектов и его распространения в мировой практике можно разделить на пять этапов:

- 1590 – 1765: начало проектной деятельности в архитектурных школах (мастерских) Европы.
- 1765 – 1880: использование проекта в качестве метода обучения в систематической педагогической практике и его «переселение» на американский континент.
- 1880 – 1915: использование метода проектов в производственном обучении и в общеобразовательных школах.
- 1915 – 1965: переосмысление метода проектов и его «переселение» с американского континента обратно в Европу.
- 1965 – по настоящее время: новое «открытие» метода проектов, третья волна его международного распространения.

В наше время к методу проектов обращаются потому, что он даёт возможность рассматривать проблему в её развитии, используя при этом новейшие педагогические технологии. До начала XX столетия метод проектов применялся в основном в школах с производственным уклоном.

Однако уже в конце XIX – начале XX века всё больше стало раздаваться критики в адрес педагогов, которые использовали обучение как чисто прикладную деятельность, формирующую в основном производственные навыки. Р. Стимсон из Массачусеттского университета, обучая своих учеников основам сельскохозяйственной культуры, опираясь на идеи американского философа образования, психолога и педагога Дж. Дьюи, стал давать своим ученикам сначала теоретические знания о выращивании тех или иных сельскохозяйственных культур, а потом предлагал применить эти знания на практике.

Встречаясь с конкретными проблемами в практической деятельности, ученики вновь и вновь обращались к теории. Этот опыт быстро распространился и в общеобразовательных школах. Учителя впервые практически познакомились с методом проектов. И впервые встала задача теоретически осмыслить и описать этот метод. За это и взялся В. Килпатрик, ученик Дж. Дьюи, в 1918 г. Дети должны были получать знания и приобретать необходимый опыт при решении практических проблем в реальных жизненных ситуациях. Отметим, что В. Килпатрик находился под влиянием психологических идей Э. Торндайка даже в большей мере, чем Дж. Дьюи. В соответствии с «законом учения» Э. Торндайка выполнение действия, к которому у ученика есть склонность, приносит ему больше удовлетворения, чем выполнение

действия, которое ему не нравится и которое он выполняет по принуждению. Из этого утверждения В. Килпатрик сделал заключение, что психология ребёнка, его желания, склонности должны играть решающую роль в учебном процессе.

Таким образом, В. Килпатрик под методом проектов понимал «от души выполняемый замысел». Его типология проектов относилась практически к любой области: от построения механизмов до решения математических задач, изучения французских слов, наблюдений за солнечным закатом или прослушивания сонаты Бетховена. В отличие от своих предшественников В. Килпатрик не связывал проект с какой-то конкретной предметной областью. В его интерпретации проект не требовал даже активной деятельности и участия в ней. Дети, которые представляли спектакль, и дети, которые сидели в зале и с удовольствием смотрели его, одинаково выполняли проект, поскольку получали удовольствие. По его мнению, проект имел четыре фазы: замысел, планирование, исполнение и оценку. В идеале все части проекта ученики должны были выполнять без участия учителя. Только тогда, когда ученики могут демонстрировать свободу действий, они становятся действительно независимыми, могут самостоятельно судить о результатах. Именно такая деятельность, по мнению В. Килпатрика, давала ученикам возможность познать дух демократии. Эта концепция быстро распространилась среди учителей американских школ, однако очень скоро она вызвала критику как со стороны «консерваторов», так и «прогрессистов». Дж. Дьюи, учитель и друг В. Килпатрика, подверг его концепцию резкой критике. В чём же дело? Нам важно это понять, поскольку и в нашей практике мы постоянно сталкиваемся с пониманием метода проектов, очень близким В. Килпатрику. Главное возражение Дж. Дьюи было связано с односторонней ориентацией В. Килпатрика на интересы детей, на их полную самостоятельность. Ученики, по мнению Дж. Дьюи, не могут обходиться без помощи учителя. С точки зрения Дж. Дьюи, проект должен быть совместной деятельностью учителя и учащихся.

Дж. Дьюи критиковал и определение метода проектов, данное В. Килпатриком, обращая внимание на то, что замысел часто возникает импульсивно и не получает дальнейшего развития из-за сложности, недостатка знаний у учащихся. Только если учитель убеждает учеников в необходимости пройти полный цикл «думания» – от выявления

противоречий, проблем, через разработку плана действий для решения проблем, они могут обогатить собственный опыт и получить нужные знания. По мнению Дж. Дьюи, все методы обучения базируются на научном знании и педагогическом опыте.

Метод проектов – это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации.

В отличие от В. Килпатрика Дж. Дьюи подчёркивал роль учителя в организации и управлении всей познавательной деятельностью учащихся при использовании метода проектов, особенно на первых порах, пока они ещё не в полной мере освоили этот метод. Действительно, учащиеся иногда преувеличивают свои возможности и выбирают замысел проекта, который им не под силу. Но умению ограничивать свои импульсивные желания, объективно оценивать свои возможности тоже полезно учиться. Таким образом, понимание Дж. Дьюи метода проектов принципиально отличалось от понимания В. Килпатрика, что он всегда и подчёркивал, поскольку В. Килпатрик часто ссылался именно на Дж. Дьюи. В отличие от В. Килпатрика, Дж. Дьюи не считал метод проектов универсальным методом, способным решить все педагогические проблемы. Он рассматривал метод проектов как один из возможных эффективных методов обучения. Критика возымела своё действие, и начиная с 30-х годов популярность метода проектов стала несколько снижаться. Даже В. Килпатрик признал свои заблуждения.

Несколько слов о теории

Однако метод проектов выжил. В зарубежных странах он продолжал широко использоваться в школьной и университетской практике все эти годы, развиваясь и совершенствуя свою процессуальную, технологическую суть. Так в чём же притягательная сила метода проектов, который вот уже четвертое столетие не покидает школу, высшие учебные заведения, модернизируя свою концепцию, время от времени сообразуясь скорее с запросами общества, чем с чистой наукой? Третья волна распространения метода проектов, свидетелями которой мы являемся, связана с философией образования и психологией мышления Дж. Дьюи и его последователей, с теорией деятельности, разработанной советскими психологами, лично ориентированным подходом. Обратимся к основным концептуальным положен-

ниям Дж. Дьюи, его последователей и к основным положениям теории деятельности. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь вместе с тем с его интересами именно в этом знании. Он считал чрезвычайно важным стимулировать в детях их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. А. Н. Леонтьев специально подчёркивал, что «деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, своё развитие».

Чтобы ответить на вопрос, зачем нужен метод проектов в системе образования на разных его ступенях в условиях компетентностного подхода, необходимо уточнить цели современных систем образования, ибо система обучения и воспитания включает в себя в качестве компонентов цели, содержание, методы, организационные формы и средства обучения. Все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Вся система, в свою очередь, обусловлена концепцией обучения. Все составляющие системы должны быть адекватны этой концепции и, соответственно, целям обучения. Нельзя рассматривать тот ли иной элемент вне системы. Сегодня, когда приоритетной ценностью развитого информационного общества становится информация, наиболее приоритетным умением для специалистов становится умение работать с этой информацией, с особой актуальностью зазвучали идеи гуманистической педагогики, личностно ориентированного, личностно-деятельностного подходов к обучению и воспитанию учащихся, теории деятельности.

Основные цели обучения практически во всех развитых странах мира формулируются как интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование критического и творческого мышления, умение работать с информацией. Компетентностный подход предполагает формирование таких интеллектуальных умений, как умения анализировать, сопоставлять, сравнивать, систематизировать, принимать решения, прогнозировать, соотносить результат действия с выдвигаемой целью.

Помимо этого значительное место в системе образования занимает блок социальных компетенций (И. А. Зимняя): умения работать в коллективе, обсуждать и коллективно принимать согласованные

решения, исполнять разные социальные роли, владеть культурой коммуникации, общения. Эти интеллектуальные умения в значительной мере отражают ключевые компетенции, сформулированные Советом Европы, которыми должен обладать любой представитель современной цивилизации: политические и социальные (брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, в функционировании и улучшении демократических институтов); компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе: понимание различий, взаимоуважение, способность сосуществовать с людьми других культур, языков и религий; компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением; владение несколькими иностранными языками; компетенции, связанные с возникновением общества информации: владение новыми технологиями, способность критически относиться к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе; способность учиться всю жизнь.

В нашей стране цели интеллектуального развития личности, формирования критического мышления стали осознаваться как цели стратегические совсем недавно. В традиционной системе обучения (что в данном случае соответствует понятию авторитарной педагогики) акцент делался на усвоении готовых знаний. Процесс обучения строился в основном на эксплуатации памяти. Теперь во всех нормативных документах принят культуросообразный, компетентностный подход, ориентирующий на развитие самостоятельного мышления учащихся, т. е. достаточно кардинально меняются общая концепция образования и соответственно цели образования.

Проблемные методы, к которым мы относим и метод проектов, в отечественной дидактике были достаточно хорошо разработаны (М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый и др.), правда, недостаточно последовательно внедрялись в школьную практику, для этого в те времена не было концептуальной платформы. Чтобы определить, что принципиально полезного может внести метод проектов, надо посмотреть, что понимается под компетентностью в области решения проблем. По определению Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA это «способность учащегося использовать познавательные умения для разрешения межпредметных реальных проблем, в которых способ решения с первого взгляда явно не определяется. Умения, необходимые для ре-

шения проблемы, формируются в разных учебных областях, а не только в рамках одной из них – математической, естественно-научной или чтения».

Метод проектов, как мы уже знаем, всегда предполагает наличие либо субъективно значимой, либо социально значимой проблемы. Кроме того, метод проектов всегда прагматичен по своей сути: он предполагает не просто рассмотрение, исследование обозначенной проблемы, не просто поиск путей её решения, но и практическую реализацию полученных результатов в том или ином продукте деятельности. Ученик должен осознать, где и как он может применить полученные знания для решения значимой для него проблемы, и обосновать, аргументировать своё решение. Он должен изучить разные точки зрения, разные подходы к решению проблемы, т. е. достаточно целенаправленно работать с информацией. Вместе с тем в процессе практической и теоретической деятельности, в процессе самостоятельных наблюдений, экспериментальной, лабораторной работы он приобретает собственное знание, «конструирует» его. Это знание становится ЕГО знанием, а не абстрактной научной мыслью.

Соотношение проблемы и практической реализации полученных результатов её решения или рассмотрения и делает метод проектов столь привлекательным для системы образования.

Учебный проект может выполняться индивидуально, но чаще и наиболее эффективно в совместной групповой работе. Для того чтобы чётко понимать, что имеется в виду именно под методом проектов и, соответственно, как следует его применять в практике обучения, полезно разделить понятия «проект» в научно-техническом, творческом, производственном понимании и «учебный проект» в учебно-воспитательном процессе.

Метод – это дидактическая категория. Это совокупность приёмов, операций овладения определённой областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания, достижения поставленной дидактической цели.

Учебное проектирование – это процесс работы над учебным проектом, процесс достижения намеченного результата в виде конкретного «продукта» (проекта).

Дидакты, педагоги обратились к этому методу, чтобы решать свои дидактические задачи обучения и воспитания учащихся. Вместе

с тем очевидно, что это комплексный метод, поскольку его реализация, в свою очередь, предполагает использование совокупности других проблемных методов: обучения в малых группах сотрудничества, «мозговой атаки», дискуссий, ролевой игры проблемной направленности, рефлексии. Вот что собой представляет учебная проектная деятельность с точки зрения дидактики.

Совокупность этих методов и составляет ту дидактическую систему, которая адекватно отражает личностно ориентированный подход, способствует формированию соответствующих компетенций. Это высокие педагогические технологии, которые требуют от учителя высокого мастерства, не говоря о необходимости владеть новыми информационными технологиями, поскольку поиск дополнительной информации при работе над проектом, контакты с партнёрами из других регионов, иногда и стран, предусматривают достаточно свободное владение всеми этими технологиями и знание ресурсов Интернета.

Для чего нам нужен метод проектов в системе образования?

Прежде всего для того, чтобы выработать у школьников самостоятельное, критическое мышление, умение работать с информацией; научить размышлять, опираясь на знание фактов, закономерностей науки, делать обоснованные выводы; принимать самостоятельные аргументированные решения; научить работать в команде, выполняя разные социальные роли.

Перечисленные интеллектуальные и социально значимые умения относятся к группам компетенций (по классификации И. А. Зимней), к деятельности человека и к социальному взаимодействию человека и социальной сферы.

Любая исследовательская, интеллектуальная деятельность опирается на творческое мышление, более того, она немислима без творческой мысли. И всё-таки, если мы говорим о творческой деятельности, мы имеем в виду творческий, авторский замысел и авторское видение его реализации. Оценить такую творческую работу можно только с позиции «принятия – непринятия». С методом проектов иначе: здесь существуют чёткие критерии оценки, поскольку для рассмотрения проблемы используются научные методы исследования, объективные условия его выполнения. Аргументация выбранной позиции базируется на конкретных фактах, теориях, на знаниях, наблюдениях, данных экспериментов.

Грамотное, осознанное применение метода проектов в совместной деятельности учащихся и учителя может привести в учебный процесс принципиально иную по сравнению с традиционным обучением систему взаимоотношений, принципиально иной подход к познавательной деятельности учащихся, основанный на уважении их интеллектуальных и творческих возможностей, сотрудничестве, самостоятельном критическом мышлении.

Полат Е. С. Метод проектов. История и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2010. С. 193 – 200 [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/6306194> (дата обращения: 17.09.2017)

Килпатрик Вильям Херд

**МЕТОД ПРОЕКТОВ:
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ДЕЙСТВИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ***

Слово «проект», возможно, самое последнее достижение, чтобы достучаться в дверь образовательной терминологии. Пустим ли мы «незнакомца»? Не раньше, чем мы ответим на два первичных вопроса положительно: во-первых, скрывается ли за предложенным проектом и ожиданием его «крещения» убедительное понятие или идея, которая обещает оказать значительную помощь в педагогическом мышлении? Во-вторых, если мы соглашаемся с вышеизложенным, точно ли характеризует слово «проект» ожидаемую концепцию?

Так как вопрос, касающийся концепции и её значения, гораздо важнее, чем различные названия, эта тема будет связана непосредственно с первыми двумя вопросами.

Вполне возможно, что какой-нибудь другой термин, например «целенаправленное действие», может привлечь внимание к более

* Над переводом текста статьи работала учитель английского языка православной гимназии А. А. Кондрашова.

важному элементу в концепции, и, если так, может подтвердить его превосходство как термин по отношению к слову «проект».

Прежде всего, возможно, будет благоразумно предостеречь читателя от ожидания многих нововведений в представленной здесь идее. Не следует воспринимать метафору о крещении серьёзно, в сущности, концепция не нова. Немало читателей будет разочаровано, что после всего сказанного нового представлено так мало. <...>

В связи с чередующимися нападками в образовательной теории на проблему метода я все сильнее чувствовал потребность в полном объединении некоторых важных аспектов образовательного процесса. Я начал надеяться на какую-нибудь идею, которая могла бы положить этому конец. Такая идея, если бы она нашлась, должна будет, как я думал, подчеркнуть фактор действия, желательно, всецелой активной деятельности. В то же время она должна обеспечить место для надлежащего использования законов учения и, что не менее важно, обязательных элементов нравственной составляющей деятельности. Последняя, конечно, указывает на социальную ситуацию, а также на личное отношение. Вместе с тем напрашивается, как кажется, важный обобщающий вывод, что образование – это жизнь.

Может ли всё это быть рассмотрено как пригодная для работы идея?

Если да, то это огромный успех.

Собственно, если бы нашлась как таковая обобщающая идея, это бы облегчило понимание образовательной теории и, соответственно, распространение лучшей практики. Но сможет ли быть найдена такая обобщающая идея?

Моё полностью философское мировоззрение заставило меня с подозрением относиться к так называемым «фундаментальным принципам». Был ли еще другой способ достижения единства? Я не хочу сказать, что я задавал оба этих вопроса, используя определенные слова или порядок. Скорее это ретроспективное упорядочивание более важных результатов. Так как желаемая унификация находится как раз в области метода, не могла бы некая типичная единица реального действия удовлетворить потребность – некую единицу образа действия, которая была бы некоторым образом моделью жизни, справедливой моделью достойной жизни и, следовательно, образования?

Так как эти вопросы, несомненно, возникли, чтобы обратить на это внимание, появилось убеждение, подтверждённое с разных сто-

рон, – что обобщающая идея, которую я искал, была найдена в концепции целенаправленной деятельности, происходящей в социальной среде, или, если в двух словах, в единичном элементе такой искренней целенаправленной деятельности.

Я сам применяю слово «проект» к целенаправленному действию с ударением на слово «цель». Я не изобрёл проект и также не начал говорить о его педагогической карьере, более того, я не знаю, как долго он уже был в употреблении. Однако я намеренно выделил это слово, чтобы установить для себя и своей аудитории символическую единицу достойной жизни, описанной выше. Остальные, кто употреблял проект, как мне кажется, использовали его механически, необъективно или в общих чертах, а я попытался определить его более точно.

Цель этой статьи – попытаться разъяснить идею, лежащую в основе проекта, не менее чем защитить притязание этой идеи на место в нашем педагогическом мышлении. Актуальная терминология, которой определяется идея, как было сказано выше, по моему мнению, вопрос относительно небольшого значения. Если, однако, мы думаем о проекте как о «*pro-ject*» (*pro* – нечто, что происходит перед основным действием, *jacere* – продвигать), о чем-то спроектированном, лучше появится основание для принятия термина.

Немного откладывая более систематическое представление вопроса, давайте на некоторых типичных примерах рассмотрим подробнее, что подразумевается под термином «проект искренней целенаправленной деятельности». Предположим, девушка сшила платье. Если она шила платье увлечённо, если она запланировала это, если она сшила его сама, тогда я могу сказать, что это пример типичного проекта. В этом заключается искренняя целенаправленная деятельность, совершённая в социальном окружении. То, что пошив платья был целенаправленным, это понятно, и однажды сформированная цель доминирует в процессе над каждым последующим шагом и обеспечивает единство всей системы. То, что девушка была всецело предана своей работе, было заверено примером. То, что деятельность развивалась в социальном окружении, это ясно: другие девушки, по крайней мере, увидят платье. Другой пример: молодой человек берёт на себя ответственность издавать школьную газету. Если он всерьёз занят этим, у нас снова есть эффективная цель как сущность проекта. Итак, мы можем предложить в качестве примера ученика, пишущего

письмо (если подарок – это искренняя цель); ребёнка, с увлечением слушающего историю; Ньютона, объясняющего движение Луны в соответствии с Земной динамикой; Демосфена, пытающегося поднять греков против Филиппа; Да Винчи, рисующего «Тайную вечерю»; меня, пишущего эту статью; мальчика, решающего с заметным успехом задачу по геометрии. Всё вышеизложенное является примером индивидуального целеполагания. Групповые проекты: класс показывает пьесу; группа мальчиков собирает бейсбольную команду; трое учеников готовятся прочитать историю своим товарищам. Очевидно, что проекты могут представлять всё то разнообразие, которое представляется в жизни.

Также очевидно, что простое описание внешне заметных фактов может не раскрыть существенной особенности, а именно – наличия доминирующей цели.

Это в равной степени верно, может существовать любая степень приближения к полному соответствию проектам, так как динамичная цель отличается ясностью и силой.

Если мы представим действия как регулирование диапазона на шкале, начиная с представленных под крайним принуждением и вплоть до тех, в которые вкладывают всё своё сердце, то вывод, вытекающий отсюда, – термин «проект», или целенаправленное действие, ограничивается верхними делениями шкалы. Точную разделяющую линию сложно провести, более того, любые результаты важны для идеи, потому что психологическая ценность возрастает со степенью повышения беззаветности.

Что касается компонента социального окружения, возможно, кто-то почувствует, что он все-таки важен для наиболее полного педагогического опыта, но не так значителен для концепции целенаправленного действия, как здесь представлено. Таким образом, они, возможно, пожелают выпустить этот элемент из определяющей дискуссии.

Итак, если целенаправленное действие является типичной единицей, достойной жизни в демократическом обществе, то его также следует сделать типичной единицей школьного процесса. Мы в Америке годами все больше желали, чтобы образование считалось самой жизнью, а не только подготовкой к последующему образу жизни. Концепция, рассматриваемая нами, представляет собой определённый

шаг к достижению этой цели. Если целенаправленное действие в реальности – типичная единица достойной жизни, то из этого логически вытекает, что базировать образование на целенаправленной деятельности как раз и означает идентифицировать процесс образования с достойной жизнью. Два понятия становятся одним и тем же. Как мне кажется, все доводы за соединение образования с жизнью так или иначе поддерживают этот тезис. На основе образования происходит жизнь. Если целенаправленное действие формирует из образования саму жизнь, можем ли мы, рассуждая логически, заранее ожидать нахождения лучшей подготовки к последующей жизни, нежели чем практиковаться в жизни сейчас?

Мы слышали от стариков, что «мы учимся действовать через поступки», и в этой пословице много мудрости. Если достойная жизнь грядущего дня состоит из хорошо подобранных целенаправленных действий, какая подготовка к этому времени смогла бы обещать больше, чем настоящая практика, под особым контролем в процессе выполнения достойных целей?

Для этой цели ребёнок должен уметь максимально ограничить возможности для целеполагания. Для результата своего действия он должен в своих пределах подконтрольно сдерживаться. То, что ребёнок может правильно раздеваться – общая ситуация – все жизненные факторы, включая товарищей и, если нужно, учителя, должна прояснять свое выборочное суждение о том, что сделано, одобряя хорошее, отвергая плохое. В правильном смысле нужно поддержать мысль, что образование, основанное на целенаправленном действии, – наилучшим образом готовит к жизни, и в то же самое время оно становится основой настоящей достойной жизни.

Как тогда целенаправленное действие реализует законы учения? Мальчик собирается сделать воздушного змея, который полетит. Пока ещё ему это не удавалось. Его цель ясна. Эта цель заведомо и добровольно привязана к своему завершению. Цель – это внутренняя потребность, которая ведет мальчика наперекор препятствиям и трудностям. Она приводит «готовность» к надлежащим ресурсам знаний и мыслей. Глаза и руки в состоянии полной готовности. Цель, действующая как стремление, направляет мышление мальчика, руководит изучением плана и материалов, делает выводы из допустимых вариантов и проверяет эти варианты на их соответствие завершению. Цель

предполагает особое завершение, направленное на успех: воздушный змей должен полететь, или же мальчик потерпит неудачу. Постепенное достижение успеха касательно второстепенных целей приносит удовлетворение на последующих этапах выполнения задания. Удовлетворение цели посредством действия второго закона учения (эффект) закрепляет несколько соединений, которые благодаря своим последовательным успехам в конечном итоге приводят к успешно выполненному змею. Таким образом, цель поддерживает движущую силу, делает доступными внутренние ресурсы, направляет процесс к его заранее predetermined завершению и своим убедительным успехом закрепляет в сознании и характере мальчика успешные шаги как часть единого целого. Целевой акт реализует законы учения.

Но это мнение еще не исчерпывает влияние цели на получаемое обучение. В крайнем случае, предположим, что два мальчика мастерируют воздушных змеев, один – с беззаветной целью, как мы только что писали, другой – под принуждением, как самое неприятное задание. Для простоты предположим, что последний (под принуждением) делает точно такого же змея. Шаги, которые в обоих случаях приводят к выполнению змея, давайте назовем первичными реакциями. Очевидно, что они в обоих случаях отчасти будут соответствовать, отчасти различаться.

Аспекты, по которым они сходятся, демонстрируют виды реакций, которые мы обычно определяем как задания. В дополнение к первичным реакциям, которые являются источником соответствующих змеев, появятся другие реакции, которые сопутствуют созданию змеев не столько как материальное действие, а сколько как внутренние мысли и чувства. Эти добавочные реакции можно поделить на ассоциативные и сопутствующие. Говоря об ассоциативных реакциях, мы указываем на те чувства, которые возникают в достаточно тесной связи с первичными реакциями и с используемыми материалами и искомым результатом. Говоря о сопутствующих реакциях, мы имеем в виду определенные реакции, которые немного отдалены от непосредственного создания воздушного змея, и которые, в конечном счете, имеют своим результатом отношение и обобщение.

Таким образом, такое отношение представляется как самоуважение или же нечто противоположное, и такие относительно абстрактные идеалы, как тщательность и аккуратность. Эти слова – пер-

вичный, ассоциативный и сопутствующий – будут использоваться также по отношению к результату обучения согласно с реакциями, которые влекут за собой приобретение знаний. Терминология не совсем удачная, и точные разделительные линии нелегко провести, но разграничения, возможно, помогут нам увидеть дальнейшую работу или цель.

Что касается первичных реакций, мы должны сделать нечто большее, чем просто вспомнить дискуссию о непосредственно предшествующих параграфах. Условие «установки» обуславливает процесс обучения. Сильная установка действует через удовлетворение, которое сопровождает успех, закрепляющий быстро и надежно соединения, его приносящие. Однако в случае принуждения применяется различный уровень занятий. В сущности, есть две действующие установки: одна установка, сохраняющаяся лишь при принуждении, направлена на создание воздушного змея, который пройдет проверку; вторая установка имеет другое завершение и при устранении принуждения шла бы по другому направлению. Каждая из установок, пока она существует, означает возможное удовлетворение и в этом случае возможное обучение. Но эти две установки, будучи противоположными, означают порой замешательство касательно объекта успеха; и в каждом случае любая установка разрушает часть удовлетворения каждой из них и таким образом препятствует первичному обучению. Более того, для беззаветного действия несколько этапов первичных реакций объединены вместе как бы в «кузнице» сознательной цели и, таким образом, имеют не только сильную связь отдельных частей, но и более значительную гибкость единого целого по отношению к мысли. Тогда уже даже выполняя простейшие действия по созданию воздушного змея, мальчик с беззаветной целью вырастет до более высокой ступени способности и знания, и его навыки будут дольше с ним оставаться.

В случае ассоциативных реакций различие ощутимо. Единая установка беззаветности делает доступными все имеющиеся отношение к делу внутренние ресурсы. Обильные второстепенные реакции будут готовы к использованию при каждой возможности. Мысли будут прокручиваться и прокручиваться, и каждый этап во многих отношениях будет связан с другими навыками. Перед мальчиком откроются заманчивые успехи в различных похожих направлениях, которые подойдут для того, чтобы отложить настоящую доминирующую цель. Элемент удовлетворения будет сопутствовать видимым связям, и, та-

ким образом, совокупность схожих мыслей уже не останется достоянием умственным. Совсем не так всё это произойдет с другим мальчиком. Запрещённая «установка», пока она существует, будет весьма эффективно охлаждать жар мысли. Неготовность будет характеризовать его отношение.

Реакции, сопутствующие текущей работе, будут немногочисленны, и их немногочисленность будет нуждаться в элементе удовлетворения, закрепляющего их. В то время как у одного мальчика есть множество ассоциативных идей, у другого их не хватает. Что остается верным одному, бежит от другого. Еще более отчетлива разница в побочных результатах и сопутствующих обстоятельствах этих противоречивых действий. Один мальчик смотрит на свою школьную деятельность с радостью и уверенностью и еще планирует другие проекты; другой считает свою школу скукой и начинает искать выражение того, что здесь отрицается, в другом месте. Для одного учитель – друг и товарищ; для другого – надзиратель и враг. Один свободно чувствует себя в школе и других общественных организациях, другой с такой же лёгкостью считает всё это инструментами подавления. Более того, при подобной готовности, которая следует за целью, внимание легче привести к полезным обобщениям метода и к таким идеалам, как старательность и справедливость. Желаемые сопутствующие обстоятельства более вероятны при искреннем целевом акте.

Эти сравнения намеренно составлены из крайностей. Большинство детей находятся между двумя примерами. Вопрос в том, не будем ли мы преднамеренно ставить перед собой идеал первого типа деятельности и приближать его настолько близко, насколько сможем, вместо того чтобы спокойно жить ближе к другому типу, что и делают наши обычные американские школы. Не уделяет ли обычная школа почти всё своё внимание первичным реакциям и обучению этому, как описано во втором примере? Не слишком ли часто мы умаляем сущность обучения до уровня этого типа? Не стремится ли наша экзаменационная система – даже наши научные тесты – вести нас в том же направлении? Сколько детей в конце курса решительно закрывают книгу и говорят: «Слава Богу, я наконец-то покончил с этим!». Сколько людей «получают образование» и с этого момента не переносят книги и ненавидят думать?

Мысль, предложенная в конце предыдущего параграфа, может быть обобщена по более подходящему критерию. Богатство жизни,

как представляется нам, зависит от отражения, во всяком случае, во многом от стремления к тому, что кто-то предлагает и готовит для последующих действий. Деятельность – за рамками простой физической потребности, – которая не привлекает, со временем становится привлекательной и скучной. Такая «привлекательность» означает, что личность изменилась настолько, что видит то, чего не видела ранее, и делает то, чего раньше делать не могла. А точнее говоря, деятельность имела образовательный эффект. Не для того, чтобы пояснить доказательства, мы можем утверждать, что богатство жизни полностью зависит от её стремления увлекать как плодотворная деятельность; что степень этого стремления однозначно заключается в образовательном эффекте соответствующей деятельности; и таким образом, мы можем взять в качестве критерия ценности любой деятельности – будь то заведомо образовательная деятельность или нет – её стремление прямо или косвенно вести человека и тех, на кого он влияет, подобно плодотворной деятельности. Если мы применим этот критерий к обычным американским школам, мы точно обнаружим разочаровывающие результаты, упомянутые выше.

Основная мысль этой статьи состоит в том, что эти дурные последствия неминуемо идут за попыткой обнаружить нашу образовательную методику в бесконечном ряду заранее определённых задач в осознанном пренебрежении элементом доминирующей цели у тех, кто выполняет задания. И я снова не говорю о том, что каждая цель хороша, и не о том, что ребенок – приемлемый знаток целей или что его никогда не принуждают действовать против цели, которая его привлекает. Мы не задумываемся о новой схеме подчинения учителя или школы детской прихоти; но мы имеем в виду то, что любой план образовательной деятельности, который не ориентирован сознательно и настойчиво на закрепление и использование активного целеполагания со стороны учеников, заложен на неэффективной и напрасной основе. Так же безнадёжны и поиски желаемой цели. При таком подходе между социальными требованиями и интересами ребёнка нет неизбежного конфликта.

Всё устройство общественной жизни выросло из человеческих интересов. Не существует обыкновенного мальчика, у которого бы было много желательных, с точки зрения общества, интересов и который был бы способен на многое. Это особая задача и возможность

учителя провести ученика через его настоящие интересы и достижения к более широким интересам и достижениям, требуемым общественной жизнью искушённого мира.

<...> Давайте рассмотрим классификацию различных типов проектов. Тип 1, когда цель воплощает некую идею или план во внешней форме, такую, как постройка лодки, написание письма, показ пьесы. Тип 2, когда цель наслаждается неким эстетическим опытом, например прослушиванием истории, слушанием симфонии, оценением картины. Тип 3, когда цель направлена на некую интеллектуальную трудность, как решение какой-то проблемы, например выяснить, выпадет роса или нет, определить, как Нью-Йорк перерос Филадельфию. Тип 4, когда цель состоит в достижении некой ступени или уровня навыка или знания, как, например освоение написания 14 отметки по шкале Торндайка, изучение неправильных глаголов французского языка.

Сразу же очевидно, что эти классификации более или менее совпадают и что один метод может быть использован по отношению к другому. Интересно заметить, что с этими определениями метод проектов логически включает в себя проблемный метод как особый случай. Ценность данной здесь классификации состоит, как мне кажется, в свете, который она проливает на вид проектов, который учителя могут ожидать, и на порядок действия, который преобладает в различных типах. Для первого метода мы говорим о следующих шагах: целеполагание, планирование, исполнение и оценивание. Это соответствует общей теории, что ребёнок совершает все действия настолько самостоятельно, насколько это возможно. Однако полный провал может ранить сильнее, чем помощь. Противоположная проблема, как кажется, состоит в том, что, с одной стороны, ребёнок может не стать хозяином процесса, с другой стороны, он может впустую потратить время. Учитель обязан вести ученика через эти узкие пути и в то же время следить за тем, чтобы избегать других опасностей, ранее описанных. Нужно упомянуть функцию цели и место размышлений в процессе. Внимание может быть уделено четвёртому шагу, что ребёнок по мере своего взросления может всё лучше оценить результат с точки зрения цели и со всё большим вниманием и успехом извлечёт из процесса свои уроки для будущего.

Может показаться, что второй тип, довольствующийся эстетическим опытом, с трудом вписывается в список проектов. Но фактор

цели, несомненно, руководит процессом и, я даже думаю, влияет на рост правильного восприятия. Однако у меня всё ещё нет определённых шагов, которые можно выделить.

Третий тип, проблемный, известен больше всего благодаря работе профессора Дьюи. Шаги, которые используются, предложены Дьюи. Этот тип лучше всего подходит для обычной работы нашей школьной аудитории. По этой причине я сам испугался его чрезмерного значения. Наши школы – во всяком случае, по моему мнению – несомненно, нуждаются в увеличении социальной активности, возможной в первом типе. Кажется, что четвёртый тип, когда цели приходится иметь дело с особыми этапами исполнения и оценивания. Только здесь планирование лучше всего исходит от психолога. В этом типе есть опасность чрезмерной значимости. Более того, некоторые учителя не могут видеть различие между практическим упражнением как проектом и практическим упражнением как определённым заданием, также и результаты будут, очевидно, разными.

Ограничения статьи запрещают обсуждение других важных аспектов темы: изменения, неизбежно следующие за этим планом, в мебели и оборудовании класса, возможно, и в школьной архитектуре, новый тип учебника, новый тип расписания и программы, возможно, новая система выставления отметок и поощрения, и больше всего изменённое отношение к желаемому результату. Также мы не можем рассмотреть, что этот тип системы означает для демократии в представлении нас лучшими гражданами, бдительными, способными думать и действовать, слишком требовательными, чтобы быть легко обманутыми политиками или чудодейственными средствами, уверенными в себе, готовыми к адаптации к новым социальным условиям, которые приближаются. Вопрос сложностей сам может потребовать отдельной статьи: сопротивление традиции, налогоплательщикам; неподготовленные и некомпетентные учителя; отсутствие проработанной методики; проблемы управления и контроля. Всего этого будет достаточно, чтобы разрушить ещё не закрепившуюся динамику.

В заключение мы можем сказать, что ребёнок по своей природе активен, особенно в социальной жизни. До сих пор режим принуждения слишком часто приводил наши школы к бесцельному бездельничанью, а наших учеников делал эгоистичными индивидуалистами. Некоторые, напротив, прибегнули к глупым детским капризам. С точки зрения этой статьи, беззаветная целевая деятельность в социальной

ситуации как типичная единица школьной системы – это лучшая гарантия использования природных способностей ребёнка, не растрачивая их. При правильном направлении цель означает эффективность не только в быстром достижении запланированного завершения деятельности, но даже больше защиту от деятельности, которую обучение потенциально содержит. Обучение всех видов и всех желаемых ответвлений идет соразмерно представленной беззаветности цели. Имея ребёнка от природы социального и искусного учителя, который стимулирует и направляет его целеполагание, мы можем предвидеть тип обучения, который мы называем формированием характера. Необходимое переустройство, следующее из этих выводов, выдвигает самый привлекательный проект для учителя, который бросает вызов цели.

Kilpatrick W. H. The Project-Method // Teachers College Record. 1918. Sept. Vol. XIX. No. 4, P. 319 – 335.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Какую цель преследует автор статьи и о какой «обобщающей идее» он ведет речь?

2. Что понимает В. Килпатрик под методом проектов? Какие типы проектов он описывает в своей работе?

3. Прочтите статью Е. С. Полат «Метод проектов: история и теория вопроса». Сравните подходы к пониманию сущности метода проектов, которых придерживались В. Килпатрик и Дж. Дьюи. Насколько обоснованной вы находите критику Дж. Дьюи подхода, предложенного В. Килпатриком?

4. Можно ли считать метод проектов, описанный В. Килпатриком в его работе, инновационным? Если «да», то к какому виду педагогических новшеств, обуславливающих инновации в образовании, по Э. Брансуику⁷, вы бы его отнесли?

5. Основываясь на собственном опыте, приведите пример одного из типов проекта, представленных автором.

6. Какими автор статьи видит роль и место метода проектов?

7. Чем, на ваш взгляд, обусловлен интерес и педагогов-теоретиков, и учителей-практиков к методу проектов в настоящее время?

⁷ Селиверстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания : учеб. пособие. Владимир, 2009. С. 56 – 65.

МОНТЕССОРИ МАРИЯ (1870 – 1952)

Монтессори Мария (1870 – 1952) – итальянский педагог, ученый. Первая женщина в Италии, ставшая доктором медицинских наук.

Основные работы: «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в «домах ребенка» (1909), «Руководство к моему методу» (1916), «Самовоспитание и самообучение» (1922).



М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА М. МОНТЕССОРИ

Пользующаяся мировым признанием и получившая широкое распространение система М. Монтессори – замечательный пример эффективной практической реализации идей свободного воспитания, мощного гуманистически ориентированного педагогического течения, которое возникло в Европе и Америке на рубеже XIX– XX вв.

Вот уже почти век имя М. Монтессори (1870 – 1952) – психиатра и психолога, опытного детского врача и философа, неутомимого ученого-исследователя и страстного подвижника новых гуманистических идей приковывает к себе неослабевающее внимание общественности, причем не только педагогической. Ей посвящены десятки книг и сотни статей на большинстве языков мира. Педагогикой Монтессори восторгаются, в ней разочаровываются, ее применяют и отвергают, разбирают на мельчайшие составляющие и пытаются охватить ее структуру в целом. Но главное – это отсутствие равнодушия, она не покрывается архивной пылью, как это часто случается со многими внешне абсолютно верными педагогическими системами. Обаятельная, как детство, педагогика Монтессори, ворвавшись в XX в. «негаданным метеоритом среди рассчитанных светил», продолжает собственный путь, вовлекая в свой шлейф все большее количество стран, учителей, детей. Это происходит потому, что такого органического

сплава различных знаний о человеке, которые дают наука и философия, религия и искусство, синтезированные М. Монтессори в целостную «Педагогическую антропологию», к тому же оснащенную тонким дидактическим и методическим инструментарием, в мировом опыте еще не было. В результате многолетней напряженной творческой деятельности ей удалось создать стройную систему, которая благодаря высокому технологизму может быть перенесена в дошкольное, школьное, семейное воспитание.

М. Монтессори родилась в строгой религиозной семье, где, конечно, никоим образом не предусматривался тот путь, который она для себя выбрала в дальнейшем. В 1896 г. М. Монтессори заканчивает университет и становится первой в Италии женщиной, ставшей доктором медицины. Она могла выбирать различные пути, но останавливается на самом неблагоприятном: создает специальную школу, а затем и медико-педагогический институт для умственно отсталых детей из бедных семей и сирот, где разрабатывает и применяет разнообразный дидактический материал, вошедший в историю как «золотой материал» Монтессори. Благодаря ему обездоленные дети могли учиться столь же успешно, как и нормальные школьники.

В 1900 г. на состоявшейся в Риме своеобразной олимпиаде учащихся начальной школы питомцы Монтессори превзошли детей из обычных школ по письму, счету и чтению. Это было громом среди ясного неба. Результаты многократно проверялись и перепроверялись, однако опровергнуть их было нельзя. «Настоящим чудом» назвал это событие английский посланник в докладе британскому Министерству иностранных дел.

Еще большее смятение это событие внесло в жизнь М. Монтессори. Она оставляет работу с аномальными детьми и посвящает свою деятельность обычным детям, которые находились в школах в положении намного худшем, чем ее воспитанники, страдавшие отклонением в развитии.

Стремясь опереться на современные научные знания, она вновь поступает в университет – на философский факультет, где изучает экспериментальную психологию и одновременно преподает педагогическую антропологию. Позднее сама М. Монтессори вспоминала, что ее воодушевляла великая вера, хотя она и не знала, будет ли когда-нибудь возможность проверить правильность отстаиваемой ею идеи.

Монтессори хотела строить свою методику на наблюдениях за ребенком в естественных условиях и понимании его таким, как он есть, а не тем, каким должна предстать формирующаяся личность в глазах взрослых. С этой целью М. Монтессори посещает множество начальных школ, внимательно приглядываясь к методам обучения, и все больше испытывает чувство горечи и разочарования. Как можно наблюдать ребенка, если он, как автомат, выполняет лишь то, что предписывается преподавателем! Дети не имеют возможности проявлять себя, и поэтому совершенно невозможно познать истинную природу их успешного обучения.

Так постепенно у М. Монтессори кристаллизуется ее первое педагогическое кредо: гуманная педагогика возможна только тогда, когда ребенку предоставляется свобода действий, а сдерживают его лишь в особых случаях. Отсюда она делает закономерный вывод: если нельзя изучать ученика, связанного по рукам и ногам школьной дисциплиной, то как же его можно образовывать и воспитывать! Вместо того чтобы содействовать физическому развитию ребенка, школа задерживает его и почти не дает проявляться свободной инициативе. М. Монтессори приходит к выводу, по ее выражению, «глубокому, как наитие», что методы, которые применялись ею столь эффективно для обучения аномальных воспитанников, могут быть продуктивно использованы и для развития нормальных детей.

В 1907 г. ей представилась возможность широко применить на практике результаты своих первых наблюдений и опытов, проверить правильность сделанных выводов. Эдуард Таламо – итальянский миллионер и талантливый инженер, директор «Общества дешевых квартир» – решил на социальный эксперимент. Он предложил М. Монтессори создать в переоборудованных этим обществом зданиях новый тип дошкольного заведения – дневной приют, школу для детей, получившую название «Дом ребенка» (Casa dei Bambini).

На этой своеобразной «экспериментальной площадке» педагог-гуманист разработала специальную среду, окружающую ребенка, стимулирующую его естественное развитие. Дети в «Доме ребенка» находились с 9 ч утра до 16 ч и совмещали свободные игры с молитвами, а разнообразную познавательную деятельность – с пением. Здесь все было приспособлено к тому, чтобы приучить ребенка к самостоятельности и содействовать его разностороннему совершенствованию.

В основу своей педагогической системы Монтессори положила биологическую предпосылку – любая жизнь есть проявление свободной активности. Развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроизвольности. Исходя из этого, она отказывалась видеть суть воспитания в формирующем воздействии на ребенка, а ставила проблему организации среды, наиболее соответствующей его потребностям. Монтессори требовала одного – предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в его выборе, в самостоятельной работе. Дисциплину М. Монтессори также трактовала как активность, которая контролируется и регулируется самим ребенком и предполагает действия, определяемые им самим, а не налагаемые извне педагогом.

Смысл метода, разработанного Монтессори, заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию. Задача воспитателя – помочь организовать ему свою деятельность, пойти собственным уникальным путем, реализовать свою природу.

Поэтому Монтессори видела роль педагога не в обучении и воспитании, а в руководстве самостоятельной деятельностью детей и предпочитала использовать термин «руководительница» вместо «учитель».

Убежденный противник классно-урочной системы, М. Монтессори решительно изменила облик помещений, в которых занимались дети. Она шутила, что нашла к уже имеющимся двумстам шестидесяти проектам школьных парт двести шестьдесят первый – все их выбросить. В «Доме ребенка» были установлены легкие переносные столики, маленькие стулья и кресла, так что даже трехлетний ребенок мог их легко переставлять в соответствии со своими потребностями. Тогда же появились и маленькие коврики, которые дети расстилали на полу и, лежа или сидя на них, занимались с дидактическим материалом.

Широкое применение дидактических средств, созданных Монтессори, – так называемых материалов – достаточно быстро дало поразительные результаты. Непрерывно экспериментируя – не над детьми, а только над материалами, – она все более и более совершенствовала их. Монтессори-материал – важнейший составной элемент разработанного ею метода развития детей. Продолжая линию И. Г. Песта-

лоцци, Ф. Фребеля, М. Монтессори создала дидактические материалы, которые, будучи важнейшей частью «педагогической среды», становились органичной частью жизнедеятельности ребенка. Они служили важнейшим средством сенсорного воспитания детей, которое должно было стать основой обучения ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Монтессори-материалы, привлекательные и простые в применении, соответствовали возрастным особенностям ребенка. Они позволили М. Монтессори реализовать принцип самообучения, добиться того, что дети, свободно выбирающие занятия, выполняли их так, как задумал воспитатель, оперируя предложенными им «клавишными досками», «числовыми станками», «рамками с застёжками», фигурами-вкладышами и т. п. Эти материалы были устроены таким образом, что ребенок мог самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки, развивая волю и терпение, наблюдательность и самодисциплину, приобретая знания и, что самое главное, упражняя собственную активность. Взрослым не нужно было указывать на промахи детей и их самоуважение не ущемлялось. Осваивая материалы, понимая взаимосвязи между ними, дети вступали в мир человеческой культуры, воспринимали опыт предшествующих поколений.

Монтессори-классы организовывались как разновозрастные и включали детей от двух с половиной до шести лет. Ребенок учился работать один или вместе с другими детьми, и этот выбор обычно он делал сам, следуя «основным правилам» класса и напоминая другим детям о необходимости соблюдать их. Когда ребенок впервые начал учиться, ему помогали старшие, более опытные дети. Позже он сам помогал другим, имея сформированные учебные навыки. Благодаря всему этому ребенок также учился вести себя в обществе различных людей, т. е. приобретал навыки социального поведения.

Уже к 1909 г. стало ясно, что замысленный и осуществленный Монтессори социально-педагогический эксперимент оказался успешным. С этого времени ее яркая звезда утвердилась на педагогическом небосклоне.

Постепенно слава педагога-гуманиста преодолевает границы Италии, и одна за другой в Рим, в «Дом ребенка», из Испании и Голландии, Англии и Швеции начинают приезжать учительницы начальных классов и воспитатели детских заведений, желающие познакомиться с ее методикой.

М. Монтессори тоже начинает свои поездки по различным странам мира. Ее лекции пользуются феноменальным успехом. Достаточно привести такой факт: в 1913 г. во время выступления в США на ее сообщения и демонстрационные занятия приходили тысячи человек, причем некоторые специально приезжали за многие сотни километров, чтобы послушать нового «педагогического мессию». Стремясь донести свое слово до большого числа слушателей, М. Монтессори в 1910 г. прерывает личную практику в «Доме ребенка» и целиком переключается на экспериментально-педагогическую и пропагандистскую деятельность.

Интерес к системе Монтессори в XX в. пережил две кульминации. Первая – в 10 – 40-х гг. – была связана с деятельностью М. Монтессори. В это время она много ездила по Европе, выступала в США, в Южной Америке, в Азии, и куда бы она ни приезжала, всюду возникали детские учреждения, работавшие по системе Монтессори. Они возникали десятками в различных странах. Педагогика Монтессори не знала государственных, национальных и религиозных границ. В короткий срок она распространилась по всему миру, найдя горячих и преданных сторонников.

Как это часто бывает, сложнее всего дело обстояло на родине. Принципиальный противник всякого тоталитаризма и насилия, искренне и глубоко религиозный человек, М. Монтессори не приняла фашистский режим Муссолини в Италии и в 30-е гг. покинула страну. В конце 30-х – первой половине 40-х гг. она жила в Индии, где ее взгляды обогатились мудростью восточной педагогики, а затем, после окончания войны, вернулась в Европу, и повсюду вслед за ней возникали школы Монтессори.

Продолжалась и напряженная научная деятельность. В по сути итоговой работе «Разум ребенка» (1952) М. Монтессори создала не просто новое направление в педагогике – развитие детей первых 3 лет, а как бы открыла новую планету, которую населяли удивительные существа, похожие на людей, но вместе с тем совершенно другие.

В противовес господствовавшему снисходительному подходу к «грудничкам» – мол, что с них возьмешь – педагог-гуманист именно в этом возрасте увидела огромные потенциальные возможности формирования человеческой личности.

Сущность развития младенца – самообучение, точно соответствующее программе, заложенной в нем природой. Этот-то процесс и

формирует у ребенка «прообраз будущего религиозного чувства и особенностей своего национального сознания».

Психолого-физиологической основой данного процесса выступает подмеченная М. Монтессори особенность раннего детства, которую она характеризовала как «абсорбирующий разум». По ее мнению, если взрослые приобретают знания при помощи разума, то ребенок впитывает их посредством своей психической жизни. Просто живя, он учится говорить на языке своего народа, а «в его разуме совершается некий химический процесс».

У ребенка впечатления не только проникают в сознание, но и формируют его. Как бы воплощаются в нем. При помощи того, что его окружает, малыш создает собственную «умственную плоть».

Поэтому-то задача взрослых, по Монтессори, состоит не в том, чтобы обучать, а в том, чтобы помогать «разуму ребенка в его работе над своим развитием», поскольку именно в раннем возрасте он обладает огромной созидательной энергией. И именно этой энергии нужно помочь, но не обычным, словесным обучением, не прямым вмешательством в процесс перехода от неосознанного к осознанному. Задача педагогов – помощь в жизни ребенка, в его психическом становлении, в «содействии разуму в разнообразных процессах его развития, поддержании сил и укреплении его бесчисленных возможностей». Естественно, для реализации подобной генеральной задачи должна быть создана соответствующая стимулирующая педагогическая среда.

Жизненный путь М. Монтессори оборвался в Голландии в 1952 г., но ее идеи продолжали шествие по миру. Второй пик популярности начал нарастать в конце 50-х гг. и продолжается сегодня. Сейчас в мире насчитывается несколько тысяч школ Монтессори. Только в Голландии, где, кстати, действует центр подготовки педагогов по системе Монтессори, их более двухсот. В США и Европе работают специальные фабрики, выпускающие ее дидактические материалы. С 1929 г. активно действует имеющая филиалы в Германии, Швеции, Дании и других странах «Международная Монтессори-ассоциация» (AMI – Association Montessori Internationale).

До России первые сведения об успехах педагогического эксперимента М. Монтессори дошли еще в 1910 г. С достаточной полнотой российская педагогическая общественность смогла ознакомиться с системой М. Монтессори в 1913 г., когда вышел в свет русский перевод главного ее труда под заглавием «Дом ребенка. Метод научной

педагогике». Книга сразу привлекла внимание своей оригинальностью и прикладной направленностью. Вокруг идей, изложенных в ней, развернулись горячие споры. Осенью этого же года в Петербургском университете, а потом и в Педагогическом музее состоялась презентация дидактического материала Монтессори, который получил восторженные отклики большинства посетителей.

Первый практический шаг по пути реализации идей М. Монтессори в России сделала Юлия Ивановна Фаусек (1863-1943).

Энергично взявшись за дело, она уже в октябре 1913 г. создала при одной гимназии маленький детский сад, работавший по системе Монтессори. Двадцать лет она неустанно пропагандировала метод, опубликовала более 40 своих книг и статей, издала на русском языке несколько работ М. Монтессори. В 1914 г., пробыв месяц в Италии, Ю.И. Фаусек еще больше укрепилась верой в правоту того дела, за которое взялась. Ее книгу «Месяц в Риме в “Домах детей” М. Монтессори» (1915) можно порекомендовать всем тем, кто только приступает к овладению наследием итальянского педагога.

На базе сада в 1916 г. Ю. И. Фаусек было создано «Общество свободного воспитания (метод Монтессори)», при котором были открыты курсы по ознакомлению с ее системой. В результате в России открылись сразу несколько детских садов Монтессори: два – в пос. Лесном (близ Петрограда), их руководительницы ездили в Нью-Йорк и купили дидактический материал; один сад – в провинции, в г. Кириллове Новгородской губернии. Были открыты специальные сады при Попечительстве о бедных и Народном доме графини Паниной.

Несмотря на объективные трудности, вызванные войной и революцией, Ю. И. Фаусек оставалась верной своему делу и весной 1917 г. создала в Петрограде детский сад Монтессори, который устоял среди потрясений гражданской войны. В 1922 – 1923 гг. его посетили 475 делегаций, в основном провинциальных педагогов и даже крестьян, живо интересовавшихся системой. Несмотря на полемику вокруг этой системы и ее критику, дети с увлечением занимались с Монтессори-материалами и поражали своими успехами в развитии. Это и было главным аргументом в пропаганде метода.

Следует отметить, что детский сад служил лабораторией при кафедре Института дошкольного образования: с одной стороны, студенты-«дошкольники» знакомились с работой детского сада, а с другой – преподаватели кафедры и другие энтузиасты, посвятившие се-

бя изучению системы Монтессори, имели возможность непосредственно работать с детьми.

Постепенно в России начинает возникать все больше садов Монтессори. В Москве – «Кельнский дом» на Девичьем поле (руководитель А. А. Перроте), сад под руководством А. П. Выготской, сад для глухонемых детей Н. П. Соколовой; дом в Вятке, а также четыре детских сада в Тифлисе, в которых преподавала ученица Монтессори. При Институте дошкольного образования в октябре 1923 г. открылся «Научный кружок по методу Монтессори», в котором было впервые предпринято научное изучение возможностей и путей использования метода в отечественных условиях.

Возрастающий интерес к системе Монтессори, ее распространение по России привели к тому, что в 1926 г. на заседании научно-педагогической секции Государственного ученого совета в сообществе маститых педагогов и организаторов образования, решался вопрос о том, возможно ли все дошкольные учреждения СССР построить по системе Монтессори.

В итоге полемики была принята резолюция, по сути ставившая крест на сколько-нибудь широком изучении и распространении системы Монтессори, поскольку она по целому ряду параметров (отсутствие коллективного воспитания, связи с жизнью, с общественно полезным трудом) совершенно расходилась с основными постулатами Единой трудовой школы РСФСР, с официальными педагогическими установками и, что, пожалуй, было наиболее нетерпимо, с идеологическими догмами. Поэтому было предписано ограничиться лишь экспериментальной работой в одном-двух детских садах. Эта деятельность до конца 1920-х гг. и продолжалась в Ленинграде под руководством все той же неутомимой Ю. И. Фаусек.

В 1928 г. система Монтессори в СССР была запрещена окончательно, над ней на долгие 60 лет сомкнулась «трава забвения». И хотя в нашей стране педагогика М. Монтессори не предавалась такому ostrакизму, как, например, идеи Джона Дьюи, однако на практике ее метод если и применялся, то лишь опосредованно и фрагментарно (развивающие материалы Б. П. Никитина, таблички с шершавыми буквами учительницы 109-й московской школы Е. Н. Потаповой).

Лишь в начале 1990-х гг. педагоги России в поисках путей гуманизации воспитания и образования подрастающих поколений, со-

здания оптимальных условий для их роста на основе свободного развития и самореализации личности опять обратились к наследию М. Монтессори. И сегодня, как в первой четверти XX в., вновь происходит встреча с ее идеями, восхождение к ее педагогике, позволяющей по-новому взглянуть на пути организации деятельности детских садов и начальных школ, на основы семейного воспитания, переосмыслить многие стереотипы, которые присущи нашему сознанию. В 1992 г. был создан Московский центр Монтессори, в 1993 г. – Межрегиональная альтернативная Монтессори-ассоциация. В образовательных учреждениях стала использоваться методика Монтессори. Появились фабрики, производящие отечественные Монтессори-материалы. Издаются ее работы, а также книги и статьи, пропагандирующие опыт и достижения Монтессори-педагогике.

Нарастающий в наши дни большой интерес к идеям и опыту М. Монтессори глубоко символичен, ведь это связано с такими чертами российской педагогической традиции, как гуманизм, внимание к индивидуальности ребенка, а также с необходимостью обучения и воспитания подрастающего поколения, способного успешно действовать в гражданском обществе, в непрерывно меняющемся мире.

Сейчас в 35 регионах России более 400 групп в детских садах, работающих по системе Монтессори. Регулярно проводятся всероссийские конференции по обмену опытом. Московский центр Монтессори с помощью немецких специалистов подготовил несколько выпусков квалифицированных педагогов. Все больше родителей отдают своих детей в Монтессори-школы.

Что же привлекало и столько лет привлекает в идеях и методических разработках М. Монтессори?

Прежде всего подлинный гуманизм воспитательной и образовательной систем, обращенность к природе ребенка, отсутствие какого-либо авторитаризма.

В рамках, определенных педагогом, ребенок мог выбирать работу, которая нравилась ему и соответствовала его внутренним интересам. Он свободно и спонтанно упражнял свои чувства, более того, испытывал удовольствие и энтузиазм от подобной деятельности, потому что поступал не по чьей-то указке, а по собственному желанию.

Другая доминанта системы Монтессори – это максимально возможная индивидуализация учебно-воспитательной деятельности, использование четко продуманной и умело инструментированной про-

граммы развития каждого ребенка, рассчитанной и на сегодняшний день, и на много лет вперед, органически соединяющей в себе и обучение, и воспитание на основе пробуждения и поддержания детской активности. Совершенствуя свои умения, ребенок постепенно приобретает чувство независимости и уверенности. Вместе с тем у него пробуждалась любовь к учению и формировались мотивы для напряженной самостоятельной познавательной деятельности.

Важной новацией М. Монтессори стало разрушение традиционной классно-урочной системы и создание оригинального учебного процесса для детей от 3 до 12 лет, построенного на признании за каждым учеником права на значительную автономию и самостоятельность, на свой темп работы и специфичные способы овладения знаниями. Не случайно девиз школы Монтессори – слова: «Помоги мне сделать это самому». Это достигалось за счет реализации в Монтессори-школах очень широкой образовательной программы, которую нельзя назвать программой в нашем привычном смысле этого слова. Скорее, это определение стратегии и тактики деятельности детей.

Монтессори-класс охватывает ряд зон:

- *зону практической жизни* – имеет особенное значение для маленьких детей (2,5 – 3,5 лет). Здесь расположены материалы, с помощью которых ребенок учится следить за собой и своими вещами. Используя рамки с застежками (пуговицы, кнопки, молнии, пряжки, булавки, шнурки, банты и крючки), ребенок учится самостоятельно одеваться; пересыпать и переливать (рис, воду); мыть стол и даже полировать серебро;

- *зону сенсорного развития* – дает ребенку возможность использовать свои чувства при изучении окружающего мира. Здесь ребенок может научиться различать высоту, длину, вес, цвет, шум, запах, форму различных предметов; познакомиться со свойствами тканей;

- *зоны языковая, математическая, географическая, естественно-научная* – обеспечивают материалами, основная цель которых – умственное развитие ребенка.

Многие Монтессори-школы дополняют среду, окружающую ребенка, такими зонами, как музыкальная, искусства и танцев, работы по дереву, иностранного языка, способствующими дальнейшему обогащению общего развития ребенка. Двигательные упражнения развивают ребенка физически и помогают ему почувствовать свое тело и осознать свои возможности.

Благодаря всему этому, а также тонкому психологическому подходу, учету индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка, опоре на естественные особенности человеческого восприятия «монтессорианские дети» раньше (к 5 годам) и лучше своих сверстников овладевают письмом и счетом, у них формируется склонность к учению, развивается воля.

Педагог в школе Монтессори воздействует на ребенка не прямо, а посредством дидактических материалов – различных игр, приспособлений, – с которыми ребенок действует по подготовленной педагогом программе. В отличие от педагога в традиционной школе Монтессори-учитель не считается центром класса. Когда дети занимаются в классной комнате, он едва заметен. Учитель не сидит за столом, а проводит время в индивидуальных занятиях, работая с ребенком за столиком или на коврик.

Монтессори-руководитель должен быть проницательным наблюдателем и иметь четкое представление об индивидуальном уровне развития каждого ребенка. Он решает, какие материалы больше подходят для работы в данный момент. Индивидуальные наблюдения дают возможность учителю помочь ребенку в оптимальном использовании материалов; затем он оставляет ребенка с материалом и возвращается к наблюдению.

Педагог вмешивается в деятельность ребенка только в том случае, если это необходимо. Он должен уметь проявить гибкость и быть в состоянии найти адекватные способы для оказания помощи воспитаннику. Ребенок обращается к учителю как к доброжелательному помощнику, который всегда рядом в случае необходимости, но главным образом как к человеку, способному помочь ему сделать что-либо самостоятельно. В результате у детей наряду с получением знаний удивительно глубоко и прочно развиваются внимание, слух, память и другие важные качества.

В школах Монтессори отсутствует соревнование детей друг с другом, их результаты никогда не сравниваются, каждый работает сам, на своем отдельном, автономном коврике или столике, и прогресс его виден только по отношению к нему самому.

Каждый Монтессори-класс неповторим. Несмотря на то что метод имеет совершенно определенную структуру, он гибок и открыт для индивидуальной интерпретации. Потому что не бывает двух со-

вершенно одинаковых людей, и каждый Монтессори-класс, будучи зависимым от толкований метода и возможностей учителя, уникален.

Итак, феномен педагогики М. Монтессори заключается и в ее безграничной вере в природу ребенка, и в ее стремлении исключить какое-либо авторитарное давление на формирующегося человека, и в ориентации на идеал свободной, самостоятельной, активной личности.

Вера в ребенка – краеугольный камень педагогики М. Монтессори, наиболее полное выражение ее гуманистических устремлений. Эта установка была присуща всем без исключения представителям свободного воспитания, однако Монтессори пошла дальше своих «идеологических» соратников. Она сумела преодолеть присущий им негативизм по отношению к педагогическим методикам, якобы мешающим проявлению спонтанной активности детей. Наоборот, она сумела разработать до мельчайших нюансов метод, обеспечивающий максимальное развитие детской активности. Именно этим прежде всего и объясняется феномен жизнестойкости педагогики М. Монтессори, ее успех и популярность на протяжении многих десятилетий.

М. Монтессори была убеждена в том, что практически любой ребенок – это нормальный человек, способный открыть себя в активной деятельности. Эта деятельность, направленная на освоение окружающего его мира, на вхождение в культуру, созданную предшествующими поколениями, одновременно приводила к реализации заложенного в формирующейся личности потенциала, к полноценному физическому и духовному развитию. Задача Монтессори-педагога – создать максимально благоприятную для ребенка воспитывающую и обучающую среду, обеспечивающую его комфортное самочувствие, расцвет всех его способностей. Ребенок должен иметь возможность удовлетворять свои интересы, проявлять присущую ему от природы активность. Именно эта установка и позволила внуку итальянского педагога Марио обратить внимание в послании приходскому Монтессори-обществу (1989) на то, что «М. Монтессори открыла «секрет детства» и его важность для формирования человека»...

Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. Гуманистическая педагогика М. Монтессори // М. Монтессори. Помоги мне сделать это самому, 2000. С. 1 – 8. [Электронный ресурс]. URL: http://montessori-snz.ru/wp-content/uploads/document/2017/pomogi_mne_sdelat_samomu.pdf (дата обращения: 17.09.2018)

Мария Монтессори МОИ МЕТОДЫ *

Метод наблюдения, без сомнения, должен включать в себя и методическое наблюдение морфологического развития детей. Но я повторяю, что, хотя этот элемент входит необходимой частью в состав метода, сам метод основан не на этом частном виде наблюдения.

Метод наблюдения покоится на одном главном основании, на свободе учащихся в их самопроизвольных, непосредственных проявлениях.

Имея это в виду, я первым делом обратила внимание на окружающую среду, на обстановку, а последняя, конечно, включает в себя и меблировку класса. Считаю обширную площадку для игр с уголком для огорода важной частью школьной среды, я не проповедую ничего нового. Нова, пожалуй, моя идея использования такого открытого пространства: оно должно находиться в прямом сообщении с классом, так, чтобы дети могли свободно уходить и приходить по желанию в течение всего дня.

Наш метод порвал со старыми традициями: он уничтожил скамью, ибо ребенок не должен больше сидеть неподвижно и пассивно слушать уроки учительницы; он уничтожил и кафедру, ибо учительница не должна больше давать коллективных уроков, что было обычным при старых системах. В этой внешней перемене проявляется глубочайший переворот, смысл которого в том, чтобы предоставить ребенку свободу действовать согласно его естественным наклонностям, не связывая его какими-либо установленными обязанностями или программой, предвзятыми правилами (философскими или педагогическими), исходящими из принципов, установленных традиционно в старых школьных понятиях.

Новая проблема заключается прежде всего в следующем: организовать среду, соответствующую потребностям деятельного ребенка. Необходимость ее очевидна: если место отмененных уроков заме-

* Материал составлен на основе двух работ: Монтессори М. Педагогические методы, применяемые в «Домах ребенка» // Дом ребенка : Метод научной педагогики : пер. с итал. С. Займовского. Гомель, Гомелев. обл. совет Пед. о-ва Респ. Беларусь, 1993. С. 86 – 106 ; *Ее же*. Значение среды в воспитании : пер. с итал. К. Памфиловой // Частная школа. 1995. № 4. С. 122 – 127.

няет непосредственная деятельность самого ребенка, то нужно предоставить этой деятельности внешний материал, при помощи которого она может проявляться.

Поэтому нашим первым шагом в этом направлении и было превратить классы в настоящие «Дома ребенка», меблированные соответственно росту и силам существ, их населяющих.

Главным нововведением в меблировке школы я считаю упразднение парт и скамеек. Я заказала столы на широких крепких восьмигранных ножках; они устойчивы и в то же время так легки, что два четырехлетних ребенка свободно переносят их с места на место. Столы четырехугольны и достаточно велики для того, чтобы по длинной стороне уселись двое детей, а при тесном размещении нашлось бы место для троих. Кроме них имеются маленькие столики, за которыми дети работают в одиночку.

Я заказываю и особые маленькие стулья. Первоначально стулья проектировались с плетеными сиденьями, но опыт показал, что они слишком быстро изнашиваются, и теперь у меня стулья сплошь из дерева. Стулья эти очень маловесны и изящного вида. Кроме того, в каждом классе стоят удобные креслица из дерева или лозы. Другую принадлежность нашей классной меблировки составляют маленькие умывальники, настолько низенькие, что ими могут пользоваться даже трехлетние дети. Где можно, поставлены шкафчики для хранения «своего» кусочка мыла, щеточки для ногтей, зубов и т. д.

В каждом из наших классов имеется ряд длинных низеньких шкафов, специально для помещения учебных пособий (дидактических материалов). Двери этих шкафчиков открываются без труда, и попечение о материалах вверено самим детям. На шкафчики мы ставим цветы в горшках, вазы с рыбами, клетки с птичками или игрушки, которыми детям предоставляется играть невозбранно. Немало пространства у нас занято черными досками, подвешенными так, что до них достает и самый маленький ребенок. При каждой доске – ящичек, в котором хранятся мел и белый холст, заменяющий нам обыкновенные вытиралки.

На стенах развешены картины, подобранные с большой осмотрительностью и изображающие незамысловатые сцены, обычно интересующие детей. В наших «Домах ребенка» в Риме мы повесили копию картины Рафаэля «Мадонна в кресле», и эту картину мы избрали

эмблемой «Дома ребенка». В самом деле, «Дома ребенка» знаменуют не только социальный прогресс, но и прогресс человечности: они тесно связаны с высокой идеей материнства, с прогрессом женщины, с охраною ее потомства. С этой высокой точки зрения Рафаэль не только изобразил нам Мадонну божественной матерью, держащей в своих объятиях Младенца, более великого, чем она, – он рядом с этим символом материнства поместил фигуру св. Иоанна, символ человечества. На картине Рафаэля человечество воздает честь материнству, этому возвышенному фактору конечной победы гуманности. Независимо от этого прекрасного символизма картина имеет большую ценность как одно из величайших произведений величайшего художника Италии. И если суждено наступить времени, когда «Дома ребенка» распространятся по всему миру, то нам хотелось бы, чтобы эта картина Рафаэля нашла себе место в каждой такой школе и этим красноречиво говорила о стране, в которой они зародились.

Огромный недостаток старых игрушек состоял именно в том, что они, начиная с кукольного комода с ящиками и кончая военными крепостями, представляли собою повторение в миниатюре наших сложных предметов, соответствующих нашим понятиям. А меж тем дети испытывают особое удовольствие, когда им попадаются вещи более простые и сделанные иначе, чем наши: это нам доказывают сами дети, предпочитая дорогим игрушкам какую-нибудь безделку, которую смастерили они сами.

Прикрепите занавесочку вместо дверей или простые дощечки, прислоненные к какой-нибудь переносной подставочке; возьмите вместо ящиков комода какие-нибудь кусочки дерева или кубики, из которых легко собрать и разобрать мебель, – и вы увидите, в какой истинный восторг придет все общество малышей. Все это, помимо того, что школа таким образом из пытки становится радостью, имеет еще то преимущество, что такое оборудование класса требует ничтожных затрат, стоит несравненно дешевле обычной классной обстановки из скамей лучшего образца из тяжелого дерева и железа, шкафов огромных размеров, подавляющих кафедр и всяких других предметов, которые производятся во множестве одинаковых копий, чтобы заглушить энергию наших детей.

Обставив школу всей этой изящной маленькой мебелью, мы направляем деятельность ребенка к тому, чтобы он пользовался сам

всеми этими предметами, ставил бы их на место после того, как привел их в беспорядок, строил их снова после того, как их разрушил; чистил бы их, мыл, сметал пыль, натирал: так создается особая работа, которая, как показал опыт, необычайно подходит маленьким детям. Они на самом деле чистят и на самом деле приводят в порядок. И делают это с огромным удовольствием, приобретая вместе с тем большую ловкость, которая кажется почти чудом и которая является для нас настоящим откровением, ибо мы раньше никогда не давали детям случая каким-нибудь разумным способом проявлять свои способности.

В самом деле, если дети пробовали заняться окружающими их предметами, не игрушками, – их тотчас же останавливали: «Не шали, не трогай!» – и этот припев повторялся, с большим или меньшим жаром, всякий раз, когда детские ручки приближались к предметам нашего обихода. Только у некоторых бедных детей была привилегия подражать (конечно, украдкой) матери в приготовлении обеда или стирке белья.

Вот почему в «Домах ребенка», где в распоряжении детей столько маленьких и простых предметов, позволяющих им работать серьезно (даже накрывать стол, подавать обед, мыть тарелки и стаканы), дети находят уголок счастливой жизни; здесь благодаря любви к предметам для них почти священным, которые дома были для них под запретом, они совершенствуются, научаются двигаться, не натываясь на вещи, переносить их, не разбивая, есть, не пачкаясь, мыть руки, не обливая платья. Самые же предметы, за безопасность которых так тревожатся дома, остаются целыми, несмотря на их хрупкость и несмотря на то, что они составляют часть обстановки существ, которые слывут за разрушителей.

Радость, которую дети испытывают в наших школах, и эта простая мысль направлять их силы не на работы, в которых уничтожалось столько материала и столько детской энергии, послужили одной из первых причин огромного распространения во всем мире нашего метода.

Я знаю, какое возражение первым делом сделают мне люди, привыкшие к старым приемам дисциплины: в этих школах дети при всяком движении будут опрокидывать столы и стулья, производить шум и беспорядок. Но это – предрассудок, издавна укоренившийся в умах тех, кто занимается с маленькими детьми, и он в действительности не имеет под собой никаких оснований.

На протяжении ряда столетий свивальники считались необходимостью для новорожденного младенца, а ходульки – для ребенка, начинающего ходить. В школе до сих пор признается необходимым ставить тяжелые парты и прикреплять стулья к полу. Все эти явления укоренились вследствие ложного предположения, будто ребенок должен расти в неподвижности, вследствие старинного предрассудка, будто только специальное положение тела дает возможность сделать то или иное воспитательное движение, вроде того, как мы считаем необходимым принимать особую позу, собираясь молиться.

Все наши столики и различного вида стульча очень легки и портативны, и мы предоставляем ребенку выбирать то положение, которое ему кажется самым удобным. Он может располагаться, как ему удобно и как угодно сидеть на своем месте. И эта свобода не только внешняя обстановка, но и средство воспитания. Если ребенок неловким движением опрокинет стул, который с шумом рухнет на пол, он получит наглядное доказательство своей неловкости; это же движение, случись оно среди неподвижных скамеек, прошло бы мимо его внимания. Таким образом, у ребенка имеется средство поправлять себя, и, делая это, он получает наилучшее свидетельство умения, приобретенного им: столики и стульча стоят неподвижно, без шума, на своих местах. Нетрудно видеть, что ребенок научился управлять своими движениями.

В прежнем методе доказательство того, что ребенок усвоил дисциплину, усматривается в совершенно обратном факте, т. е. в неподвижности и безмолвии самого ребенка – в той неподвижности и тишине, которые препятствуют ребенку двигаться с грацией и уверенностью и делают его настолько неловким, что, когда он попадает в обстановку, где скамьи и стулья не привинчены к полу, он не в состоянии двигаться иначе, как опрокидывая легкую мебель. В «Домах ребенка» он не только привыкает двигаться грациозно и осторожно, но и начинает понимать смысл такого поведения. Умение двигаться, приобретенное им здесь, будет ему полезно всю жизнь. Еще ребенком он научается вести себя как следует, пользуясь в то же время своей полной свободой.

Директриса «Дома ребенка» в Милане соорудила под одним из окон длинную узкую полку, на которую ставила столики с металлическими геометрическими фигурами, применяемыми на первых уро-

ках рисования. Но полка была слишком узка, и часто случалось, что дети, выбирая фигуру, роняли один из столиков на пол, с большим шумом опрокидывая лежащие на нем металлические фигуры. Директриса собиралась переделать полку, но столяр все не приходил, а тем временем дети научились осторожно обращаться с материалами, и столики, хоть и стояли на узкой и покато́й полке, перестали падать на пол.

Осторожно направляя свои движения, дети победили дефект этой мебели. Простота или несовершенство предметов способствует, таким образом, развитию у ребенка активности и ловкости.

Однако наш метод и наше преобразование школы не ограничились одним только созданием новой материальной среды и организацией занятий, соответствующих потребностям ребенка. Аналогичным образом мы организовали и обучение, т. е. умственное развитие ребенка. Ребенок не только двигается непрерывно, но и научается непрерывно. Самое большое наше открытие состояло именно в открытии этой потребности ребенка в практической и психической деятельности, не меньшей, чем потребность его в движении. Его обучение не может направляться, однако, шаг за шагом взрослым человеком, ибо не взрослый, а сама природа определяет в нем различные способности соответственно возрасту.

Поэтому согласно нашему методу не учительница указывает ребенку, что именно он должен делать, но сам ребенок выбирает материал своей активности и делает с ним то, что «ему велит его внутренний творческий дух». Учительница научается новому искусству: вместо того чтобы навязывать и вдалбливать сведения в детские головки, она служит ребенку и направляет его в окружающей его среде к тем предметам, которые соответствуют внутренним потребностям ребенка, свойственным его возрасту.

И так как не может быть умственного развития без упражнения, ни упражнения без внешнего материала, на котором можно упражняться, то необходимо среду, окружающую ребенка, обставить средствами развития (заранее определенными и проверенными научными опытами) – и предоставить ребенку свободу самому развиваться при их помощи. Тогда каждый ребенок сам произведет свой выбор и проделает с учебным материалом как раз те упражнения, которых шаг за шагом требует его умственное развитие.

Выбор подсказывается инстинктом, который природа дает каждому в поводыри его психического роста; руководимая инстинктом деятельность развивается с большой энергией и с максимальным энтузиазмом, благодаря чему дети без всякого утомления исполняют такие работы, которых никакой учительнице и не снилось от них требовать.

Метод этот настолько упрощает и подвигает вперед школьную работу, что кажется почти баснословным. Требуется только одно: предоставить ребенка себе самому, не препятствовать ему в его выборе и в его самостоятельной работе. И несмотря на это отсутствие влияния взрослых, которое доселе считалось совершенно необходимым, ребенок и в области усвоения культуры взрослых делает огромные шаги.

Ребенок, это удивительное существо, дал нам еще другое открытие: а именно, что самый подходящий возраст для обучения чтению и письму – время между четырьмя и пятью годами. Таким образом, наши дети не только развивают и совершенствуют свои чувства, но и оказываются настолько развитыми, что могут посещать второй класс начальной школы в то время как другие дети едва-едва в состоянии поступить в первый.

Этим прогрессом, этим шагом вперед мы обязаны тому факту, что наш метод разрешил с минимальной затратой средств и энергии великую проблему индивидуального воспитания, проблему, которую еще недавно ученый мир старался разрешить, не приходя, однако, к практическим результатам. <...>

У нас каждый ребенок занят иными упражнениями и потому получает индивидуальное воспитание, хотя и составляет часть класса, в котором учатся сорок и более детей; у нас одного комплекта пособий достаточно для всего класса; наконец, у нас учительница не нуждается в иной научной подготовке, как только уметь оставаться в стороне, уметь применять искусство не мешать росту ребенка в его многообразной деятельности.

Все это так логично и просто. И теперь, когда мы ее проверили на деле, наша мысль, без сомнения, всякому покажется простой как Колумбово яйцо.

Педагогический метод наблюдения имеет в своей основе свободу ребенка, а свобода есть деятельность.

Свобода и дисциплина

Дисциплина в свободе – вот великий принцип, который нелегко понять стороннику традиционных школьных методов. Как добиться дисциплины в классе свободных детей? Разумеется, в нашей системе понятие дисциплины весьма отличается от ходячего понятия ее. Раз дисциплина основана на свободе, то и самая дисциплина обязательно должна быть деятельной, активной. Обычно мы считаем индивида дисциплинированным только с той поры, как он станет молчаливым, как немой, и неподвижным, как паралитик. Но это – личность уничтоженная, а не дисциплинированная.

Мы называем человека дисциплинированным, когда он владеет собою и умеет сообразовать свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу. Это понятие активной дисциплины нелегко осознать и усвоить, но оно включает в себе великий воспитательный принцип, весьма отличный от безусловного и не терпящего возражений требования неподвижности.

Учительнице, намеренной вести ребенка в условиях такой дисциплины, необходимо овладеть специальной техникой, если она желает облегчить ему этот путь на всю его жизнь, желает сделать его полным господином над собою. Так как у нас ребенок учится двигаться, а не сидеть неподвижно, то он готовится не к школе, а к жизни; благодаря привычке и упражнению он научается легко и точно выполнять простые акты социальной жизни. Дисциплина, к которой мы приучаем ребенка, по своему характеру не ограничивается школьной средой, но простирается на социальную среду.

Свободе ребенка должна полагаться граница в коллективном интересе, а форма ее – то, что мы называем воспитанностью. Следовательно, мы должны подавлять в ребенке все, что оскорбляет или неприятно действует на других или что носит характер грубого или невежливого поступка. Но все остальное – каждое проявление, имеющее полезную цель, – каково бы оно ни было и в какой бы форме ни выразилось, не только должно быть дозволяемо, но и должно стать объектом наблюдения для воспитательницы. Это – весьма существенный вопрос: в своей научной подготовке учительница должна черпать не только умение, но и охоту наблюдать явления природы. По нашей системе она должна оказывать скорее пассивное, чем активное влияние, и эта пассивность ее должна слагаться из напряжен-

ной любознательности и безусловного уважения к явлениям, которые она желает наблюдать. Учительница должна понимать и чувствовать свое положение наблюдателя; активность же должна лежать в наблюдаемом явлении.

Вот какими началами должны руководствоваться школы для маленьких детей, обнаруживающих первые психические проявления своей жизни. Мы не можем и предвидеть всех последствий заглушения непосредственной, самопроизвольной деятельности ребенка в ту пору, когда он только начинает проявлять активность: может быть, мы заглушаем самую жизнь. Человечность в этом нежном возрасте сказывается во всем своем духовном блеске, подобно тому, как солнце проявляет свое существо на рассвете, а цветок – в первом разворачивании своих лепестков. Эти первые проявления личности мы должны уважать религиозно, благоговейно. Целесообразным окажется только такой воспитательный метод, который будет содействовать полному проявлению жизни. А для этого необходимо стараться не задерживать самопроизвольных движений и не навязывать произвольных задач. Разумеется, мы здесь не имеем в виду бесполезных или вредных поступков, которые надлежит уничтожать, подавлять.

Усвоение этого метода учителями, не подготовленными к научным наблюдениям, достигается лишь путем усердных теоретических и практических занятий; особенно же это необходимо для тех, кто привык к старым, деспотическим приемам обыкновенной школы. Мой опыт подготовки учительниц к работе в моих школах открыл мне, как далеки прежние методы от новых. Даже интеллигентная учительница, усвоившая основной принцип, с большим трудом проводит его на деле. Она не может проникнуться сознанием, что ее новая роль лишь с виду пассивна, подобно работе астронома, который неподвижно сидит у телескопа, в то время как в пространстве вращаются миры. Идею, что жизнь идет сама собою и, чтобы изучать ее, разгадывать ее тайны или направлять ее деятельность, необходимо ее наблюдать и понимать, не вмешиваясь, – эту идею, говорю я, очень трудно усвоить и провести на практике.

Учительницу слишком долго учили быть единственно активным, свободно действующим лицом в школе; слишком долго ее задача заключалась в том, чтобы подавлять всякую активность в детях. Когда в первые дни работы в «Доме ребенка» ей не удастся добиться

порядка и тишины, она растерянно оглядывается кругом, словно просит публику извинить ее и засвидетельствовать ее невиновность. Тщетно твердим мы ей, что беспорядок в первые минуты неизбежен. И наконец, когда мы принуждаем ее ничего не делать, а только наблюдать, она спрашивает, не лучше ли ей уйти, ибо какая же она теперь учительница!

Поняв наконец, что ее обязанность – различать, какие поступки надлежит останавливать, а какие – только наблюдать, учительница старой школы ощущает огромную пустоту в своей душе и начинает мучиться сомнениями, по силам ли ей новое дело. И в самом деле, неподготовленная учительница долго еще чувствует себя сбитой с толку, ошеломленной; и чем шире научная подготовка учительницы и ее осведомленность в экспериментальной психологии, тем скорее открывается ей чудо разворачивающейся жизни и пробуждается интерес к ней. <...>

Часто случалось, что, когда директриса укладывала в коробки материалы, которыми она пользовалась, к ней приближался ребенок и подбирал предметы с явным намерением подражать учительнице. Первым движением ее было отогнать ребенка: «Оставь, ступай на место». Однако в этом акте ребенок проявлял желание оказать услугу, и, значит, пора было дать ему урок порядка.

Однажды дети, смеясь и болтая, собрались вокруг миски с водою, в которой плавало несколько игрушек. В нашей школе был мальчик всего двух с половиною лет. Его оставили вне круга, в одиночестве, и легко было видеть, что он стораает от любопытства. Я издали наблюдала за ним с большим вниманием; сперва он придвинулся к детям и пытался протиснуться в их среду, но на это у него не хватило сил, и он стал озираться во все стороны. Выражение его лица было необычайно интересно. Я жалею, что у меня не было в ту минуту фотографического аппарата. Взгляд его упал на стульчик, и он, видно, решил придвинуть его к группе детей и затем вскарабкаться на него. С сияющим личиком он начал пробираться к стулу, но в эту минуту учительница грубо (она бы, вероятно, сказала – нежно) схватила его на руки и, подняв над головами других детей, показала ему миску с водою, воскликнув: «Сюда, крошка, смотри и ты!»

Без сомнения, ребенок, увидав плававшие игрушки, не испытал той радости, какую должен был испытать, преодолев препятствие

собственными силами. Желанное зрелище не могло принести ему пользы, между тем как осмысленная попытка развила бы его душевные силы. В этом случае учительница помешала ребенку воспитать себя, не дав ему взамен иного блага. Малютка уже начал чувствовать себя победителем и вдруг ощутил себя бессильным в объятиях двух сковавших его рук. Столь заинтересовавшее меня выражение радости, тревоги и надежды растаяли на его личике и сменились тупым выражением ребенка, знающего, что за него будут действовать другие. Устав от моих замечаний, учительницы давали детям полную свободу. Дети лезли с ногами на столики, ковыряли пальцами в носу, и к исправлению их не делалось никаких шагов. Другие толкали товарищей, и на лицах этих детей я читала выражение злобы; учительница же на все это не обращала ни малейшего внимания. Тогда я вмешивалась и показывала, с какой безусловной строгостью надо останавливать и подавлять все, чего нельзя делать, чтобы ребенок сумел ясно отличать добро от зла.

Вот отправная точка дисциплины, и основы ее должны закладываться именно таким путем. Эти первые дни всего труднее даются учительнице. Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины, – это различие между добром и злом. Задача воспитателя – следить, чтобы ребенок не смешивал добро с неподвижностью и зло с активностью, чем нередко грешила старая дисциплина. Это потому, что наша цель – дисциплинировать для деятельности, для труда, для добра, а не для неподвижности, для пассивности, для послушания.

Комната, в которой дети движутся целесообразно, осмысленно и добровольно, не совершая грубых или резких актов, представляется мне высокодисциплинированным классом.

Рассаживать детей рядами, как в обыкновенных школах, отводить каждому ребенку особое место и ждать, чтобы они сидели совершенно смирно, соблюдая порядок в классе, как в собрании, – всего этого можно добиться позже, в начальной стадии коллективного воспитания. И в жизни нам порой приходится сидеть тихо и смирно, например, на концерте или на лекции. А ведь и нам, взрослым, это стоит немалых усилий.

Если, выработав индивидуальную дисциплину, мы сумеем рассадить детей на их местах по порядку и дать им понять, что так на них

приятнее смотреть, что сидеть в порядке – хорошо, что спокойное и правильное расположение их придает уютный и нарядный вид классу, то в этом случае их смирное и безмолвное сидение на своих местах будет результатом своего рода урока, но не приказа. Очень важно внушить им эту мысль, не слишком сосредоточивая на ней их внимание, важно дать им усвоить принцип коллективного порядка.

И когда, поняв эту мысль, они встают, говорят, переходят с места на место, то делают это уже не по недомыслию или незнанию, но потому, что желают встать, говорить и так далее, т. е. они выходят из состояния порядка и покоя, вполне осознанного, с целью проявить ту или иную добровольную деятельность; зная, что есть поступки запрещенные, они получают новый импульс к запоминанию и различению добра и зла.

Движения детей при выходе из состояния порядка с течением времени становятся все более координированными и совершенными; они приучаются обдумывать свои акты. После того как дети усвоят идею порядка, наблюдение того, как они переходят от первых беспорядочных движений к движениям стройным и самопроизвольным, – вот что должно быть настольной книгой учительницы. Эта книга должна вдохновлять все ее действия; это единственная книга, которую она должна читать и перечитывать, если желает стать настоящей воспитательницей. Ребенок в такого рода упражнениях в известном смысле производит выбор своих наклонностей, вначале осложненных бессознательностью и беспорядком его движений.

Замечательно, с какой отчетливостью обнаруживаются при этом индивидуальные различия; ребенок сознательно и свободно раскрывается перед нами.

Есть малютки, сидящие на своих местах спокойно, апатично или сонливо; другие встают с места, ссорятся, дерутся или опрокидывают разные деревяшки и игрушки; третьи занимаются выполнением определенных и решительных замыслов – передвигают стул в угол и усаживаются на него или отодвигают незанятый столик и раскладывают на нем игру, в которую намерены играть.

Наша идея свободы ребенка не то простое понятие свободы, которое мы черпаем из наблюдений над растениями, насекомыми и т. п. Ребенок в силу характерной для него беспомощности, с которой он рождается, в силу его свойств, как социальной особи, стеснен оковами, ограничивающими его активность.

Метод воспитания, имеющий в основе свободу, должен облегчать ребенку борьбу с этими многообразными препятствиями. Другими словами, воспитание должно приходить к нему на помощь разумным ослаблением социальных уз, ограничивающих его активность. И по мере того как ребенок подрастает в подобной атмосфере, его непосредственные проявления становятся более отчетливыми и с очевидностью истины раскрывают его натуру. По всем этим причинам первые шаги педагогического вмешательства должны клониться к развитию в ребенке самостоятельности.

Самостоятельность

Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы ребенка должны быть направляемы так, чтобы в этой активности вырабатывалась его самостоятельность. Маленькие дети начинают требовать самостоятельности уже с момента своего отнятия от груди. <...>

Если мы еще не вполне усвоили высокую идею самостоятельности, то только потому, что сами еще живем в рабских социальных формах. В стадии цивилизации, которая терпит прислугу, понятие такой формы жизни, как самостоятельность, не может пустить корней или получить свободное развитие. Так в эпоху рабства было искажено и затемнено понятие свободы.

<...> Всякая педагогическая мера, мало-мальски пригодная для воспитания маленьких детей, должна облегчать детям вступление на этот путь самостоятельности. Мы должны учить их ходить без посторонней помощи, бегать, подниматься и спускаться по лестницам, поднимать оброненные предметы, самостоятельно одеваться и раздеваться, купаться, произносить слова отчетливо и точно выражать свои желания. Мы должны развивать в детях умение достигать своих индивидуальных целей и желаний. Все это – этапы воспитания в духе независимости. Обыкновенно мы прислуживаем детям, и это не только акт угодливости по отношению к ним, но и прямой вред, так как этим можно заглушить их полезную, самостоятельную деятельность. Мы склонны видеть в детях нечто вроде кукол, мы их моем и кормим совершенно так же, как если бы это были куклы. Ни на минуту мы не задумываемся над тем, что если ребенок чего-нибудь не делает, то он, очевидно, не знает, как это делать. А ведь он многое должен уметь делать: ведь природа снабдила его физическими средствами для вы-

полнения разнообразных действий и умственными способностями для изучения того, как их выполнять. Наш долг по отношению к ребенку при всяком случае заключается в том, чтобы помогать ему овладеть полезными действиями, каких природа требует от него. Мать, кормящая своего ребенка и не делающая никаких шагов, чтобы научить его самостоятельно держать ложку и отыскивать ею рот, мать, которая даже не ест сама на глазах ребенка, чтобы он видел, как она это делает, такая мать поступает неправильно. Она оскорбляет основы человеческого достоинства в своем сыне, она с ним обращается как с куклой, а между тем это – человек, вверенный природою ее попечениям.

Всякому известно, что обучение ребенка искусству самостоятельно есть, умываться и одеваться – работа гораздо более скучная и трудная, требующая неизмеримо большего терпения, чем кормление, умывание и одевание ребенка. Но первый род работы – труд воспитателя, а второй род работы – легкий и невысокого качества труд прислуги. Эта работа легче для матери, но крайне вредна для ребенка, так как закрывает путь и ставит препятствия развитию его жизнедеятельности.

<...> Человек, собственными силами выполняющий все работы, необходимые для удобств и потребностей жизни, побеждает себя, тем самым умножая свои способности и совершенствуясь как личность.

Из юного поколения мы должны создать сильных людей, а сильными людьми мы называем людей самостоятельных и свободных.

Упразднение наград и наказаний

Если мы примем к руководству вышеизложенные принципы, то упразднение наград и наказаний будет естественным выводом из этих принципов. Человек, дисциплинированный свободою, начинает жаждать истинной и единственной награды, никогда его не унижающей и не приносящей разочарования, – расцвета его духовных сил и свободы его внутреннего «я», его души, где возникают все его активные способности.

<...> Что касается наказаний, то мы не раз обнаруживали детей, которые беспокоили других, не обращая ни малейшего внимания на наши увещания. Таких детей мы немедленно подвергали медицинскому исследованию. Если ребенок оказывался нормальным, мы ставили один из столиков в углу комнаты и этим путем изолировали ребенка; поместив его в удобное креслице, мы сажали его так, чтобы он

видел своих товарищей за работой, и давали ему его любимые игрушки и игры. Эта изоляция почти всегда успокоительно действовала на ребенка; со своего места он мог видеть всех своих товарищей, мог наблюдать, как они делают свое дело, и это был предметный урок, куда более действительный, чем какие угодно слова учительницы. Мало-помалу он убеждался, как выгодно быть членом общества, столь деятельно трудящегося на его глазах, и у него рождалось желание вернуться и работать вместе с другими. Таким путем нам удавалось дисциплинировать всех детей, сначала казавшихся неукротимыми. Изолированного ребенка мы всегда делаем предметом особенных забот, почти как больного. Я сама, входя в комнату, прежде всего шла прямо к такому ребенку и начинала ласкать его точно маленького младенца. Потом уже я обращала внимание на прочих, интересовалась их работой и расспрашивала их о ней, точно взрослых, только маленьких ростом. Не знаю, что совершалось в душе тех детей, которых мы находили необходимым дисциплинировать, но только метаморфоза всегда оказывалась полной и прочной. Они очень гордились тем, что научились работать и вести себя хорошо, и всегда проявляли нежнейшую привязанность к учительнице и ко мне.

Биологическое понятие свободы в педагогике

С биологической точки зрения свободу при воспитании ребенка в его первые годы надлежит понимать как требование условий, наиболее благоприятствующих развитию всей его личности. Со стороны физиологической, как и духовной, этим предполагается свободное развитие мозга. Воспитатель должен быть проникнут чувством глубокого благоговения к жизни; наблюдая ребенка с гуманным интересом, он должен уважать развитие в нем этой жизни. Детская жизнь не абстракция, это – жизнь отдельных детей. Существует лишь одно реальное биологическое проявление: живущий индивид; и воспитание должно иметь объектом отдельных индивидов, наблюдаемых поодиночке. Под воспитанием следует разумеать активное содействие, оказываемое нормальному выявлению жизни в ребенке. Ребенок есть тело, которое растет, и душа, которая развивается, – у обеих этих форм, физиологической и психической, один и тот же вечный источник – сама жизнь. Мы не должны ни душировать, ни коверкать таинственных сил, заложенных в этих двух формах роста; мы должны дожидаться от них проявлений, которые, мы знаем, последуют одно за другим.

Среда, без сомнения, вторичный фактор в жизненных явлениях; она может содействовать, может препятствовать, но она никогда не может создавать, творить. Современные теории эволюции усматривают внутренний фактор как главную силу в процессе превращения вида и превращения индивида. Начало развития лежит внутри как вида, так и индивида. Ребенок растет не потому, что его кормят, что он дышит, что он находится в благоприятных условиях температуры; он растет потому, что заложенная в нем потенциально жизнь развивается, становится видимой; потому, что плодотворное зерно, из которого вышла жизнь, развивается согласно биологическим предначертаниям наследственности. Взрослый человек питается, дышит, испытывает на себе атмосферные и температурные влияния, но не растет. Юношей ребенок становится не потому, что он смеется, или пляшет, или делает гимнастические упражнения, или хорошо питается, но потому, что он дошел до этого особенного физиологического состояния. Жизнь проявляется, жизнь творит, жизнь дает и в свою очередь держится в известных границах и связана известными законами, которых не преступишь. Неподвижные признаки вида не меняются — они могут только варьироваться. Мы можем воздействовать на вариации, имеющие отношение к среде и границы которых слегка меняются в виде и в индивиде, но мы не можем влиять на мутации. Мутации связаны какими-то таинственными узами с самим источником жизни, и сила их превосходит видоизменяющие элементы среды. Вид, например, не может мутировать или измениться в другой вид путем приспособления, как, с другой стороны, великого гения в человеке нельзя заглушить никакими предрассудками, никакой ложной формой воспитания.

Среда тем сильнее действует на индивидуальную жизнь, чем менее устойчива и крепка эта индивидуальная жизнь. Но среда может действовать в двух противоположных направлениях: она может благоприятствовать жизни или глушить ее. Так, например, многие виды пальм отлично произрастают в тропических поясах, где климатические условия благоприятствуют их развитию, а многие виды животных и растений вымерли в областях, где они не сумели приспособиться к среде.

Жизнь — гордая богиня, она все движется вперед, преодолевая препятствия, которые среда выдвигает на ее победном пути. Вот ос-

новная истина: идет ли речь о виде или об индивидах, истинное развитие всегда обеспечено за теми победоносными организмами, в которых крепка и действенна таинственная сила жизни. Очевидно, что для человечества, особенно же для нашего социального строя, именуемого обществом, самым важным вопросом является вопрос об уходе за жизнью – мы сказали бы, о культуре ее.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Почему именно картина Рафаэля «Мадонна в кресле» была избрана эмблемой «Домов ребенка» в Риме?

2. Что имела в виду М. Монтессори, когда писала: «Наш метод порвал со старыми традициями... Новая проблема заключается прежде всего в следующем: организовать среду, соответствующую потребностям деятельного ребенка...»?

3. Одним из «великих принципов» предложенной ею педагогической системы М. Монтессори называла «дисциплину в свободе». Опираясь на материалы статьи, раскройте содержание этого принципа. Что, по мнению М. Монтессори, должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины?

4. Прокомментируйте высказывание М. Монтессори: «Всякому известно, что обучение ребенка искусству самостоятельно есть, умываться и одеваться – работа гораздо более скучная и трудная, требующая неизмеримо большего терпения, чем кормление, умывание и одевание ребенка. Но первый род работы – труд воспитателя, а второй род работы – легкий и невысокого качества труд прислуги». Какой из принципов, положенных М. Монтессори в основу ее педагогической системы, на ваш взгляд, иллюстрирует данное высказывание?

5. Как вы думаете, почему, говоря о роли педагога, М. Монтессори предпочитала использовать термин «руководительница» вместо «учитель»?

6. Какие этапы выделяет автор в подготовке Монтессори-учителя? Раскройте их содержание.

7. Как известно, первый практический шаг по пути реализации идей М. Монтессори в России сделала Юлия Ивановна Фаусек (1863 – 1943). Подготовьте презентацию о жизни и творчестве этого замечательного педагога.

8. Как, на ваш взгляд, разработанные М. Монтессори материалы позволяли реализовывать принцип самообучения? Почему действия с разработанным ею дидактическим материалом М. Монтессори называла не игрой, а работой? Почему сборку комплектов материала Монтессори выполняют только профессионалы на специализированных предприятиях?

9. Можно ли считать педагогические идеи, предложенные М. Монтессори, инновационными? Ответ обоснуйте.

БЕТТЕЛЬГЕЙМ БРУНО (1903 – 1990)

Бруно Беттельгейм, также Беттельхейм, Беттельхайм (нем. Bruno Bettelheim, 28 августа 1903, Вена, Австрия – 13 марта 1990, Силвер-Спринг, штат Мэриленд, США) – американский психолог и психиатр австрийско-еврейского происхождения, по образованию – детский врач, психотерапевт.



Основные работы: «Не только любовь» (1950), «Сбежавшие от жизни» (1954), «Вразумленное сердце» (1960), «Пустая крепость» (1967), «Дети мечты» (1967), «О пользе волшебных сказок» (1976).

М. Максимов

ТОЛЬКО ЛЮБОВЬ... НЕ МАЛО ЛИ?

Что мы все о взрослых с их бесконечными кризисами и проблемами? Поговорим о воспитании детей. Этот вопрос волнует всех, многие согласны, что дела в этой области не всегда обстоят благополучно. Но почему так?

Мы часто обвиняем наших детей в том, что они безынициативны, что им ничего не хочется, что им все неинтересно и т. д. Но встанем на их место и прокрутим пленку назад. Нам по полтора года, мы только что научились самостоятельно передвигаться, и перед нами

сразу открылся новый, удивительный, захватывающий мир. Вот ключ от папиных ящиков, вот ваза с цветами, мамины часы, но самое интересное – кран на газовой плите. И все это надо сейчас же потрогать, положить в рот, все разобрать и во всем разобраться. Но стоит только протянуть к этому руку – «Нельзя! Не трогай! Не смей!». Попробуем еще – тут уж можно и по рукам получить, и не только по рукам. И вот, наконец, маленький преступник за решеткой. Он тихо сидит в углу манежа и сосет соску. Он уже понял, что лучше всего – «сидеть тихо и не высовываться», потому что как только высунешься – сразу получишь по рукам. Очень горько сознавать, сидя в клетке, что для твоих родителей все эти неживые вещи – папины книжки, мамины брошки и так далее – значительно важнее, чем ты, чем твои живые чувства.

И вот что удивительно. Эти же самые родители могут бороться за охрану окружающей среды или за права человека, но не способны подумать о том, чтобы окружить решеткой не ребенка, а те, в общем, немногие предметы, до которых ему не стоит дотрагиваться. Мы запускаем ракеты на Венеру, а создать такие краны на газовой плите, которые может открыть только взрослый, – это нам не под силу. Мы образованны и просвещенны, но детям от этого не легче. Вот современная мамаша утром обнаруживает у пятилетнего ребенка мокрую постель. Она начиталась всяких книжек и знает, что нельзя сына за это наказывать. Но вечером, когда папа приходит с работы, она закатывает ему грандиозный скандал, в котором, в частности, упоминается грязное белье, которое ей приходится за всеми убирать. Все это, разумеется, при ребенке. Так уж лучше бы она тогда, утром, в сердцах шлепнула его пару раз.

А вот еще случай. Ребенок только-только начинает говорить. Его интеллигентная мамаша, вместо того чтобы приучать его к горшку – теперь это немодно, – заводит специальную книжку, в которую заносит все его новые слова. И когда приходят гости, с гордостью сообщает, что за эту неделю ее ребенок освоил на два слова больше, чем за прошлую. Это очень тонкий случай насилия над личностью, поскольку ребенок, который тут же лежит в кроватке весь мокрый и грязный по уши, все это прекрасно слышит. Он готов для любимой мамы в лепешку расшибиться, только бы она была им довольна. Но его принуждают к интеллектуальным усилиям, к которым он еще не

готов ни физически, ни морально, но не приучают к чистоте – а к этому он как раз и готов (и физически, и морально).

А как же любовь? Ведь известно: «Главное – любить ребенка, все остальное сложится само собой». Так вот, к сожалению, все устроено значительно сложнее.

Теперь, наконец, я перехожу к главному, о чем собираюсь рассказать. Это книга моего любимого автора Бруно Беттельгейма «Не только любовь» (Bruno Bettelheim «Love is not enough»). Мой план таков: сначала о Беттельгейме и о его книгах. Затем несколько общих слов о его Школе, куда попадают искалеченные нами дети. А потом мы проведем там вместе с ними один день. Мы увидим, как Школа просыпается, учится, обедает, играет и укладывается спать. И, может быть, мы что-нибудь поймем.

Бруно Беттельгейм родился в 1903 году в Вене. Он – детский врач, лечил детей с психическими травмами. Почти всю жизнь он жил со своими пациентами и написал много замечательных книг о детях. Всю жизнь – кроме полутора лет, которые он просидел в гитлеровских концлагерях Дахау и Бухенвальд. Он многое перевидел и пережил там. Но главное, что потрясло Беттельгейма – психолога, воспитанника знаменитой Венской школы психоанализа, профессионального наблюдателя человека, – это разрушительное воздействие лагерной жизни на личность заключенного. И он решил исследовать механизм этого разрушения. Психологическое изучение лагерной жизни изнутри – согласитесь, не совсем лабораторный эксперимент.

Результатом такого смертельно опасного исследования стала книга, которую Беттельгейм создал в лагере. Я сказал «создал», а не «написал», потому что делать какие-либо записи в лагере строжайше запрещалось. Свою книгу Беттельгейм запоминал наизусть, слово за словом, страницу за страницей. Он считает, что эта книга спасла ему жизнь, защитив его душу от разрушения. В ней Беттельгейм излагает методологию превращения нормального здорового человека в «идеального заключенного» – существо, лишённое личности, какого бы то ни было внутреннего содержания. Зато все «идеальные заключенные» похожи друг на друга как две капли воды. Ими очень легко управлять – тысячью, миллионом таких существ может руководить один человек, переключая кнопки на панели, как управляют радиомоделями.

В 1939 году Беттельгейма выпустили из лагеря, и он уехал в США. В 1944 году он стал директором клиники для детей с нервными

расстройствами при Чикагском университете, которая называется Ортогенической школой Сони Шенкман. Дальше я всюду буду называть ее просто Школой. В этой Школе лечат в основном детей, которые не в ладах с этим миром, которые боятся сделать в нем хотя бы один шаг, произнести слово. Они либо заторможены, стараются забиться в угол, либо, наоборот, все время дергаются или трясутся. Они отстают от своих сверстников в развитии, их часто мучают всевозможные аллергии. Однако во всех остальных отношениях это нормальные, здоровые дети, у них нет никакой патологии. Просто, как считает Беттельгейм, они в семье попали в такие условия, которые оказали разрушительное воздействие на их еще не окрепшие души. И, отталкиваясь от своего лагерного исследования, он решил создать в Школе среду, которая склеивала бы эти рассыпавшиеся на кусочки личности. Школа – это интернат, в нем живут от тридцати до пятидесяти воспитанников в возрасте от 6 до 14 лет. Дети разбиты на группы по шесть-семь человек, в каждой группе три воспитателя и один учитель. Кроме того, в Школе работают повара, уборщицы и другой технический персонал. Есть даже свой стекольщик, и у него всегда достаточно работы.

Теперь познакомимся с двумя воспитанниками Школы.

Ричард, 11 лет. Вместо человеческой речи – нечленораздельные звуки, напоминающие рычание. Никаких контактов с окружающими, единственный друг – плюшевый медведь, с которым он не расстается. С Ричардом случаются приступы неудержимой беспричинной ярости и злобы. После нескольких лет жизни в школе, когда дела его пошли на поправку, он рассказал доктору Би (так все называют Б. Беттельгейма в школе), что мать, чтобы отучить его от «дурных» слов, мыла ему рот мылом. Но вместе с грязными словами, объяснял Ричард, она смыла и все остальные. Вот так.

Джордж, 8 лет. Первый раз он убежал из дома в три года. После этого вся его жизнь – побеги, ночевки на улице; еда – где что плохо лежит. Джордж – страстный рыболов. В возрасте шести лет он пытался утопить своего сверстника, чтобы завладеть его удочкой. Он не умеет ни читать, ни писать.

А теперь – в Школу.

Подъем

Воспитательница входит в спальню, уставленную двухэтажными кроватями, и начинает раскладывать на тумбочки тарелочки со

всякими вкусными вещами. Дети лежат в постелях, укрывшись с головой одеялом. Тяжелый момент – первый контакт с враждебным миром. Эти дети, как правило, плохо спят – их мучают кошмары, а граница между миром воображаемым и миром реальным у детей не такая резкая, как у нас, взрослых. Очень страшно выглянуть наружу из теплого мягкого кокона. Но вот из-под одеяла высунулась рука – и воспитательница берет ее в свою. Первый контакт – глубинный, древний, невербальный. Теперь положим в ладошку что-нибудь сладкое – рука вновь прячется под одеяло. Но самое страшное уже позади. Спальня зашевелилась. Вот Ричард выползает из-под одеяла и сразу – к медведю. Начинается только им обоим понятный обмен ворчаниями и рычаниями. На другой кровати Люсиль уговаривает встать свою куклу, которая никак не хочет просыпаться.

А вот Джордж начинает свою ежедневную процедуру одевания. Он, конечно, на верхней полке и просит Кэтти (всех воспитательниц дети называют просто по имени) достать ему из тумбочки его любимую рубашку. Р-р-раз – и рубашка летит на пол. Кэтти приносит ему другую – и эта летит в угол. И так до тех пор, пока не будут раскиданы все рубашки, кроме последней. Все, теперь можно одеваться. Не так все просто у других детей. Почти у всех трудности с координацией движений. Такое впечатление, будто личность, рассыпавшаяся на кусочки, не может собрать воедино тело. Просыпаясь, ребенок боится, что руки и ноги сегодня перестанут ему подчиняться. Ему нужно время на тщательную инспекцию всего тела. Такая мнительность порождает и всякие мнимые – и не мнимые – боли и болезни. Как быть? Конечно, в школе есть свой врач, можно его позвать. Кэтти говорит: «Знаешь что, Том. Я понимаю – у тебя болит то-то и то-то. Давай сделаем так: ты сейчас встанешь, пойдешь завтракать, а потом снова ляжешь в постель, и я позову врача. Идет?» А там, после завтрака, вовлеченный в обычную суету школьной жизни, Том забудет свои утренние страхи и не вернется в постель. В Школе каждый может вставать и ложиться в постель в любое время.

Учеба

После подъема – умывание, затем – завтрак, и в класс. Отношение Школы к еде – особый, очень важный разговор, я его отложил до обеда.

В дверь класса просовывается голова Левы.

- Анна, я не буду сегодня учиться.
- Хорошо, Лева. Приходи завтра.
- Проходит три минуты. Снова голова.
- Анна, ты слышала – я не приду сегодня!
- Хорошо, Лева. Я слышала.
- Еще три минуты – и все снова.
- Я уже слышала. Лева. Не хочешь – не приходи.

А еще через пять минут Лева уже сидит на своем месте за партой и делает задание, которое Анна для него подготовила. Но что это творится в классе?! Здесь собраны дети всех возрастов от 6 до 14 лет, и каждый занимается своим делом, по специальному заданию, которое для него подготовлено. Вот девочка сидит на полу, в руке у нее сладкая булочка, она сосредоточенно повторяет вслух какое-то правило. Один поливает цветы, другой беседует с Анной, кто-то клеит макет геометрической фигуры. А вот маленький мальчик забился под парту, обхватив голову руками, – только бы ничего не видеть, ничего не слышать, ему страшно.

Страх исследования: ты открываешь разные запертые двери и ящики, открываешь неведомые тебе тайны природы. И вдруг из одной такой двери на тебя падает скелет... В этом взрослом мире с тобой все что угодно может произойти.

Страх неадекватности: «У меня опять ничего не получится!» Эти дети измучены своими неудачами, они знают, что отстают от сверстников. Соревнование – не для них: невыносима мысль о том, что «Чарли уже умеет решать уравнения, а я...».

Страх взрослости: учеба делает человека взрослым. «А пока я маленький, я ни за что не отвечаю».

Бесполезно искать в классе Джорджа. Он принципиальный противник учебы – ноги его там не будет. Мы найдем его, плотно позавтракавшего и набившего едой карманы, за воротами Школы. Вернется он только поздно вечером. Каждый может входить и выходить из Школы в любое время. Джордж, естественно, отправляется на рыбалку. Все попытки воспитательницы подружиться с ним поначалу решительно отвергались. Но время шло, и Джордж понял, что Гейл можно доверять. И вот наконец высокая честь – он берет Гейл с собой на рыбалку. Они отправляются на озеро, и Джордж усаживается на свое любимое место – прислонившись спиной к огромному плакату: «Здесь ловля рыбы категорически запрещена».

- Послушай, Джордж, давай отойдем немного от этого места.
- А в чем дело?
- Ты знаешь, что здесь написано?
- Мне-то что, я не умею читать. А что там написано?
- Там написано, что здесь нельзя ловить рыбу.
- Меня это не касается, я ведь не умею читать!

Вот пример замечательной интуиции воспитательницы Школы: еще ничего не понимая, Гейл почувствовала, что есть какая-то связь между рыбалкой и неграмотностью Джорджа. Она села рядом с ним у плаката и тем сделала еще один шаг к сближению. Совместные походы к озеру продолжались. Сидя у плаката, Гейл и Джордж вели неторопливые беседы, в которых часто обсуждались вопросы, имеющие серьезную юридическую подоплеку. Например: «А если человек даже не может прочесть закон, посадят его в тюрьму?» Постепенно перед Гейл открылось следующее. Джордж, конечно, не забыл о своей попытке утопить человека. Но угодить за это в тюрьму... из нее не убежишь. Поэтому Джорджу нужно было выработать способ психологической защиты от этого страха. И он его нашел, потому что это был вопрос жизни и смерти. Нужно остаться ребенком – сажают ведь только взрослых.

Естественно, что Гейл ни словом не обмолвилась Джорджу о том, что она поняла. В школе взрослым запрещается лезть в душу ребенка. Их беседы у озера продолжались, и вот однажды вдруг словно искра пробежала между ними. Их души соприкоснулись. С этого момента судьба Джорджа круто пошла на поправку. Вот он уже появился в классе, и тут обнаружилось, что он – необыкновенно одаренный парень. Хотя манипулирование абстрактными символами по-прежнему дается ему с трудом, но во всем, что касается живой жизни, что можно сделать своими руками, где можно проявить здравый смысл, он делает поразительный рывок вперед. Конечно, и сейчас временами ему бывает тяжело, и тогда – снова на озеро. Но все равно видно, как парень растет прямо на глазах. Учительнице приходится его даже сдерживать, чтобы он к моменту выхода из Школы не слишком обогнал сверстников.

Но вернемся в класс к Анне. Там перемешаны человек семь детей разных возрастов, каждый делает что-то свое, приняв при этом самую непочтительную позу да еще, может быть, сосет молоко из бу-

тылочки с соской. Что это – хаос? Трудно себе представить, чтобы в Школе у Беттельгейма за этим не скрывался хорошо продуманный порядок. Поставим себя на место воспитанников доктора Би и посмотрим на все их глазами.

Вот у меня не получается задачка, а Чарли уже решил. Но, во-первых, у него она не совсем такая, как у меня. А во-вторых, он же на два года меня старше (вариант: но он же в Школе уже два года, а я только год). А в-третьих... мне надоело зубрить это идиотское правило. Иду к Анне:

– Анна, я больше не могу!

– Знаешь что, позанимайся немного слевой. Попробуй ему объяснить свое правило.

Подсаживаюсь к Леве. Не так-то легко объяснить что-нибудь малышам. Но оказывается, я согласен повторять ему это правило сто раз, пока наконец этот балбес не сообразит, о чем идет речь.

А вот я сижу на уроке и пишу письмо домой. Как бы издалека слышу голос Анны, задающей вопрос старшим ребятам. И вдруг я все понял, я знаю, как ответить: «Анна! Я скажу!» В Школе каждый может высказаться когда захочет по любому поводу.

Таким образом, учеба в Школе происходит как бы еще и «вверх – вниз». Другой замечательный принцип Школы – «сверхобучение». Дело в том, что, поскольку учеба для этих детей сопряжена с большими психологическими трудностями, их знания очень неустойчивы. Сверхобучение означает сверхтщательную проработку материала. Учитель никуда не торопится, он переходит к новому материалу только тогда, когда старый абсолютно надежно усвоен. Сверхобучение – сверхнадежность. Конечно, оно требует от учителя особого искусства – подавать много раз одно и то же блюдо под разными соусами. Одну и ту же задачу дети решают в тетради, разыгрывают в лицах, рисуют, поют и т. д. На помощь приходит и обучение «вверх – вниз», и письма домой в качестве дополнительного сочинения.

Кстати, о родителях. Еще один принцип школьного обучения – исключены любые контакты между родителями и учителями. Когда дела Ричарда, которому мама мыла рот мылом, пошли на поправку и он появился в классе, то первый его вопрос был: «А может ли мама прийти в Школу?». В переводе на взрослый язык это означает: «Могу ли я использовать свои двойки для наказания своей матери?» Да, к

сожалению, это так – дети мстят нам за насилие над ними академической неуспеваемостью. И хотя в Школе нет, разумеется, никаких отметок, дети могли бы, вместо того чтобы спокойно заниматься, транслировать свои неудачи в классе по каналу «учителя – родители». С другой стороны, учителя Школы, зная прекрасно истории болезни своих воспитанников, не всегда смогли бы выдерживать академический тон при общении с творцами этих историй. Вот почему все контакты родителей со Школой идут только через – правильно! – доктора Би.

И, наконец, последнее. Дети занимаются пять дней в неделю, три часа до обеда и полтора – после. Естественно, никаких домашних заданий, вся учеба – в классе.

Еда

Трехмесячный ребенок лежит в своей кроватке и, надрываясь, кричит – он голоден. «Ну чего он кричит? – начинает выходить из себя его мамаша. – Ведь я сейчас буду его кормить!» Она кандидат наук. Но скажите мне, почему так часто занятия наукой отбивают здравый смысл? Все, что нужно сейчас ученой мамаше, – это на минутку встать, а точнее – лечь, на место ее ребенка. Но куда там. Придется лечь нам. Лежим, в животе пусто, а в душе – ужас: мы остались без еды. Это ведь кандидат наук знает, что нас скоро покормят, а мы – нет. И в отличие от нее для нас это вопрос жизни и смерти. Если ее не покормят, она как-нибудь сама справится, а если нас не покормят, мы погибнем, и очень скоро. Это очень страшный страх – остаться без еды.

В концентрационном лагере заключенные все время голодны. И Беттельгейм понял, что это не просто издевательство зверей-эсэсовцев, а один из элементов стройной системы превращения человека в «идеального заключенного». Ведь было бы более «экономично» кормить людей лучше, с тем чтобы они могли лучше работать. Но экономика – не главная цель лагерной жизни. Если человек все время голоден, то он все время думает о еде. О чем говорят заключенные, когда выдается такая возможность? О том, как ловко вчера удалось утащить немного еды с лагерного склада. О том, что, по слухам, завезут завтра в лагерьный магазин, и т. д. Суть метода – в низведении взрослого человека до состояния трехмесячного ребенка. А это, по Беттельгейму, разрушает личность взрослого, разъедает ее, как ржавчина.

...Но вернемся в Школу. Здесь своя кухня, свои повара, которые готовят завтрак, обед и ужин. Обычные американские блюда, нор-

мальные порции. Кроме того, в любое время на кухне можно получить молоко и хлеб в любом количестве. На кухне всегда ошивается кто-нибудь из детей. Еще бы, очень интересно смотреть, как готовят для тебя еду. В Школе нет запертых дверей. Каждый когда угодно может зайти в любую комнату и открыть любой ящик.

Но самое замечательное – это сладкая комната. Не случайно день в Школе начинается с тарелочки со сладостями, не случайны они и у девочки в классе, которая билась в отчаянии над своей задачей. Так вот, в Школе есть специальная комната, вроде кладовки, вся сверху донизу набитая конфетами, пирожными, печеньем на любой вкус. Можно в любое время зайти в сладкую комнату и взять из нее все, что хочешь и сколько хочешь. Школа специально следит за бесперебойным снабжением сладкой комнаты. И когда маленькому человеку плохо, он забежит сюда, глянет на полки, заставленные сладостями, и на душе у него полегчает. Он, может быть, ничего не возьмет, но почерпнет здесь новые силы для борьбы со своими страхами, с приступами беспричинной, разрушительной ненависти.

... Ну почему мы превращаем такие простые и естественные дела, как еда, купание, учеба и тому подобное в арену ожесточенной борьбы с нашими детьми? Ведь какое это замечательное удовольствие – вкусно, от души поесть. Или поплескаться в воде. Да и учеба легко может стать источником удовольствия.

А вместо этого – «Ешь побыстрее. Мы опаздываем. Сколько можно тебе...» А он, кажется, нарочно все делает, как в замедленном кино. Это не кажется – это так и есть. Порабощенные дети мстят торжеством. Они тормозят, блокируют, замораживают все вокруг себя. Это – защита рабов и заключенных...

Итак, дети в Школе едят много сладкого. Да еще перед обедом, а то и в постели. Не болят ли у них от этого животы? Оказывается – нет. Врач, постоянно наблюдающий всех детей в Школе, находит, что с животами у них все в порядке. Даже у обжор, а они в Школе есть. Познакомимся с одним из них.

Чарли, 9 лет. Болезненно толстый, неуклюжий, зато в математике ему нет равных. Не умеет играть ни в одну детскую игру, но легко складывает в уме большие числа. Угрюмый, ни с кем не дружит; когда ходит по Школе, вечно на всех натывается и всем наступает на ноги.

Чарли очень не повезло в жизни – его родители лишены дара любви. Разумно, аккуратно, точно по учебнику они выполняют свои

родительские обязанности. У него все есть, о нем заботятся, с ним играют. Жизнь в семье идет, как хорошо отлаженный часовой механизм. Но... французы говорят, что материнская любовь должна состоять из молока и меда. Молоко – это все то материальное, что необходимо для существования ребенка. Но вместе с молоком мать должна передать ребенку и мед – животное ощущение радости бытия. Вот меда-то и был лишен Чарли. Его обжорство – попытка найти этот мед в еде. Так он и попал в Школу. Скоро мы с ним снова встретимся и увидим, как он похудеет.

Еда – великий одомашниватель. Как приятно возвращаться в такое место, где тебя всегда ждет что-нибудь вкусненькое. Когда Джордж после рыбалки поздно вечером появлялся в школе, все уже спали, но на тумбочке у кровати его всегда ждал ужин, оставленный там заботливой Гейл. Ну как сбежишь из такой Школы? К тому же Джордж – большой любитель поесть. Про себя он с гордостью заявляет: «Я из тех, кто должен много есть!»

Физкультура в Школе

В здоровом теле – здоровый дух. Признаюсь, я всегда понимал эту древнюю мудрость очень примитивно. Что-то вроде: если человек здоров, то у него хорошее настроение. Ведь часто у нас физическую культуру понимают как набор оздоровительных упражнений. Ошибка, по-моему, кроется в механическом разделении человека на тело и душу. Источник ошибки – научный подход, преобладающий в нашей культуре: если не можешь в чем-то разобраться, разбери это на части и рассмотри каждую в отдельности.

Малыш начинает активное познание мира с движения. Он познает его руками, ртом, каждой клеточкой своего тела. С другой стороны, известно, что уравновешенный человек хорошо делает упражнения на равновесие, а у «гибкого» человека – гибкое тело. Так где же кончается тело и начинается душа, а где кончается душа и начинается тело?..

Личность, рассыпавшаяся на кусочки, не может собрать вместе свое тело, заставить его работать согласованно. Поэтому дети в Школе либо зажатые, скованные, неуклюжие, либо непрерывно совершают бессмысленные движения. Задача Школы – помочь склеиванию личности. Один из методов – научить ребенка искусству управлять своим телом. В Школе есть спортивный зал, игровые площадки, три раза в

неделю университет предоставляет Школе свой бассейн. Уже понятно, что в Школе каждый может пользоваться спортивным инвентарем и площадками, когда и сколько хочет.

Но напрасно стали бы мы искать на площадке нашего математика Чарли. Поначалу воспитателям никак не удавалось заманить его туда. Он часами просиживал у окна, наблюдая за оживленным движением паровозов на близлежащей железнодорожной ветке. Паровозы – его страсть. Он и себя представляет таким паровозом – огромным, неповоротливым, несущим страшный запас разрушительной силы. Чарли все время кажется, что стоит только дать себе волю, начать двигаться, как он сойдет с рельсов и пойдет крушить все вокруг. И никто не сможет его остановить.

Но вот что важно. Ведь Чарли – умный парень. Он прочел про паровозы все, что смог достать и понять. В его голове – уйма самых разнообразных знаний, от устройства тормозов до законов термодинамики. Но это – мертвые, абстрактные значения, они не помогают ему разобраться в мире, который его окружает, в себе самом. Не умеешь двигаться – не умеешь познавать мир, знание твоей души перекошено на один бок. Есть и взрослые толстые и неуклюжие математики, которым блестящее умение манипулировать абстрактными символами не помогает избавиться от страха перед жизнью.

Все же Гейл удалось постепенно раскачать Чарли и вытащить его на воздух, на площадку, где возились дети. Чарли забрался на небольшую горку и стоял там, боясь двинуться с места.

– Беги вниз! – кричит ему Гейл.

– У меня не работают тормоза, я не смогу остановиться, – отвечает ей Чарли-паровоз.

– Не бойся, я тебя остановлю.

Чарли поверил и бросился вниз. У подножия горки он со всей силы врезался в воспитательницу. Если бы она упала, то неизвестно, как бы дальше пошли его дела. Но каким-то чудом она устояла, и в этот момент между ними что-то возникло, произошел какой-то особый контакт. С этого «что-то» и началось выздоровление Чарли. Он стал ходить в бассейн, научился делать простые упражнения. Паровозы свои он не забыл. У него появилась новая игра. Держа перед собой склеенный им самим макет паровоза, он стал носиться по Школе, издавая паровозные гудки. Другие дети охотно включились в эту игру, с

притворным страхом разбегаясь от него во все стороны. Чарли поху-дел, но не от упражнений и беготни, конечно. И не оттого что стал заметно меньше есть. А оттого что началось наведение порядка в его душе, одним из проявлений которого и является правильный обмен веществ.

... Нам, взрослым, очень важно сознавать, что дети верят – мы сможем защитить их от них самих. Особенно поработанные дети, которые, накопив в себе пороховой погреб ненависти, боятся «взлететь на воздух». Дети должны чувствовать, что мы сильнее, умнее, опытнее их и в любой момент готовы прийти им на помощь. А то ведь бывает и так. Один папа всегда старался поддаваться своему сыну, когда они возились на полу, проиграть ему в домино и в беганье наперегонки и т. д. Папа очень любил своего сына и хотел таким образом вселить в мальчика уверенность в собственных силах. А в результате мальчик попал к Беттельгейму...

Есть еще одна опасность, которая подстерегает детей на пути овладения движением. И кроется она в нас, родителях. Это психическое насилие: «Вот когда ты научишься прыгать на одной ножке, тогда ты будешь молодец». Вариант: «А вот Анечка уже давно умеет кататься на велосипеде». В переводе на детский язык это означает: сейчас я тебя не люблю. Вот когда ты научишься делать то-то и то-то, тогда, может быть, я буду тебя любить. Мы загоняем ребенка в угол, где он окружен со всех сторон жуткой смесью любви, насилия, страха, унижения. Если его хрупкая душа не сможет с этим справиться, он станет защищаться. Один путь – торможение, я уже вскользь о нем упоминал. Ребенок замирает в углу, спасаясь болезнями, аллергиями, обжорством. Другой путь – беспорядочная сверхактивная деятельность. Ребенок все время на взводе, от его неконтролируемых движений летит на пол посуда, вечно что-то ломается, рвется. Он врезается во взрослых, лезет на стену, кричит и т. д. Каждый защищается как может.

У Беттельгейма в Школе каждый достоин уважения уже сейчас, каждого принимают таким, какой он есть, а не каким станет в будущем.

Тут самое время остановиться и объяснить, почему Школа Беттельгейма называется Школой. Ведь часто учреждение подобного рода любит называть себя «домом». Оно как бы говорит ребенку: «Это

твой дом, твоя новая семья. А воспитательница будет твоей мамой». Беттельгейм считает, что достаточно той неразберихи, которая творится в душе у ребенка, чтобы не добавлять туда еще и эту. Мама – это значит, что она тебя любит просто потому, что ты есть, независимо от того, какой ты – хороший или плохой. Мамина любовь всегда с тобой. Папиной любви надо добиваться, стараясь быть таким, каким он хочет тебя видеть. Мама, папа и я – вот структура, каркас, на котором ребенок строит свою душу. А Школа – это не дом, там ничего такого нет. Ни мам, ни пап. Это школа, где учатся жить. Она как бы говорит: «У тебя трудности – мы тебе поможем с ними справиться. Воспитатели, доктора, повара, горничные – твои помощники. Ты достоин уважения, как и всякая человеческая личность, но любовь, извини, тебе не гарантирована. Если у тебя с Патти или с Гейл возникнут близкие отношения – это ваше личное дело. Но ты должен сознавать, что это отношения двух независимых, свободных людей».

Но – поразительное дело! – такие отношения все-таки возникают, и случиться это может где угодно. Например, в ванной комнате. Удивительно, как много значения придает наша цивилизация чистоте. Мать заставляла шестилетнюю Люсиль часами просиживать на горшке, мыться с мылом по десять раз в день... Она постоянно и скрупулезно проверяла у Люсиль чистоту. (Заклученные в концлагере также постоянно подвергались таким процедурам.) И все же Люсиль любила это, потому что это были единственные моменты ее близости с матерью. И в Школе Люсиль много времени проводила с Гейл в ванной комнате и туалете, просиживая часами на горшке или моясь под душем.

– Посмотри, Гейл, я уже чистая? Надо, наверно, еще раз намылиться.

– По-моему, ты уже чистая, Люсиль. Но если хочешь, мылись еще.

– Ну, хорошо. Я сейчас еще раз, и все. – В это время в душевую ворвалась стайка детей. Они прибежали с улицы, мокрые, грязные, и тут же заляпали грязью весь пол. Гейл, увидев странный блеск в глазах Люсиль, вдруг сказала:

– Послушай, Люсиль, если ты так хочешь вымыться еще раз, так уж испачкайся сначала, чтобы тебе было что мыть!

Она не успела договорить, как Люсиль была уже вся с ног до головы вымазана в грязи. И вновь между ними возник тот самый контакт, ради которого, собственно, и создана Школа.

Сон

Ложиться спать страшно. Этот переход от бодрствования ко сну очень похож на переход от жизни к смерти. Не зря этот мотив так часто встречается в сказках. Мы уходим из этого мира, а удастся ли вернуться, и когда? Отношения ребенка со временем очень сложные, для него завтра – это все равно что для нас – наше следующее воплощение в другой жизни. Но, кроме глубоко запрятанного страха смерти, страха разлуки, есть еще и просто страх натворить что-нибудь нехорошее во сне. Дети, которые и днем-то не очень уверенно могут собой управлять, боятся ночи, потому что ночью сознательный контроль полностью отключается. Часто дети, которые боятся намочить постель, просят воспитателей будить их ночью. Здесь позиция Школы такова: нет, будить мы тебя не будем. Если намочишь постель – ничего страшного, это бывает с каждым. Подрастешь – и это прекратится само собой.

При отходе ко сну в спальне можно наблюдать такую картину. Гейл, собрав вокруг себя группу любителей послушать сказку, читает им тихо что-нибудь спокойное. В другом углу Патти играет с ребятами в тихую игру. Кто-то начинает потихоньку раздеваться, и просит почесать спинку. Воспитательницы стараются уклониться. Выяснилось, что чесание спинки, поглаживание, массаж перед сном – сильное возбуждающее средство.

На каждой тумбочке – что-нибудь вкусное. Это не специальная еда, не ужин – ужин уже был. Это просто для успокоения души. Затем все утихомириваются, и гасится свет. Но не совсем – в спальне полутьма. Все коридоры и комнаты Школы тоже чуть-чуть освещены. И часто ночью можно видеть маленькое привидение, мучимое бессонницей, слоняющееся по школе, заглядывающее в класс, на кухню или в комнату, где спит воспитательница.

Школа спит, а мы можем подвести итоги. Приблизились ли мы к пониманию того, как склеиваются здесь детские души, прожив в Школе один день вместе с ее воспитанниками? Есть ли здесь какой-то порядок, система? Система есть, и опирается она на два краеугольных камня – поступки ребенка и личность взрослого. Ребенок строит свою личность самостоятельно, используя в качестве каркаса личность близкого ему взрослого человека, а в качестве цемента – свои поступки. Роль Школы заключается в том, чтобы создать вокруг ребенка та-

кую среду, в которой он может найти подходящий каркас и которая поощряет его к совершению поступков.

Начнем с поступков. Я перечислю снова список основных школьных «свобод»: ходить и смотреть куда угодно – в Школе нет запертых дверей, можно даже зайти в учительскую и посмотреть свое дело; уходить из школы – приходить в школу; учиться – не учиться; играть – не играть, мыться – не мыться; есть – не есть; тратить карманные деньги по собственному разумению.

Свобода в Школе – это не просто «сладкое слово». Это терапевтическое средство. Ведь если тебя не заставляют, то даже чистка зубов может стать поступком. И наоборот, если ты со всех сторон окружен принуждениями и понуканиями, то совершить самостоятельный поступок почти невозможно. Это проблема и для взрослого человека. Много ли мы совершили поступков за всю жизнь? Беттельгейм вспоминает один важный случай из его лагерной жизни, когда он, еще совсем новичок, сидя в столовой, брезгливо отодвинул от себя тарелку с баландой. Его сосед, рабочий-коммунист, просидевший уже несколько лет, сказал: «Если хочешь быстро сдохнуть, тогда можешь не есть. Но если ты решил выжить, то запомни: ешь всякий раз, когда дают есть, спи или читай, как только предоставится свободная минута, и обязательно чисти зубы по утрам».

Не сразу Беттельгейм понял смысл этого правила. Старый рабочий перечислил ему все, что в лагере не заставляют делать. Не много, но и в лагере есть возможность для самостоятельного, автономного поведения. Поступки – это не только то, что мы делаем. Это еще и то, что делает нас.

А теперь – о каркасе. Я не случайно всюду старательно делал ударение на всех этих искрах, контактах – моментах сближения детей с воспитательницами. Ребенок может начать использовать взрослую личность для строительства своей, только если эта личность стала ему близкой. Но Школа – не семья, и чтобы сблизиться с кем-нибудь, надо хорошенько потрудиться. Надо полюбить человека и сделать так, чтобы он полюбил тебя. Как известно, это одна из самых высоких задач в жизни. Здесь она осложняется еще и тем, что тот взрослый, которого выбрал ребенок, должен быть еще и личностью.

Так все-таки есть система или нет? Системы нет в том смысле, что ее нельзя распространить как «полезное начинание». Потому что

система – это сам Беттельгейм, а личность нельзя скопировать, размножить. Воспитать воспитательниц (они все – его ученицы), поваров, горничных, весь персонал для создания в Школе живительной среды – это мог сделать только Беттельгейм. Животворная среда – а есть ли она у нормальных, здоровых детей, которые не учатся в Школе у доктора Би? Ребенку необходима личность близкого ему взрослого человека в качестве каркаса. А что если эта самая взрослая личность не очень хорошо выстроена? Каркас получится неважный. Но ребенок его передаст своим детям. И так далее.

...Я начал с твердым намерением говорить о детях. А получается – опять о взрослых. Нам, взрослым, может не все нравиться в нашем взрослом мире. Но это мы сами его для себя построили. И нам самим придется его перестраивать. А дети совершенно ни в чем не виноваты. О них надо думать в первую очередь – и до, и во время, и после любой перестройки, которая, в сущности, всегда делается ради них.

Максимов М. Только любовь... Не мало ли? // Знание – сила. 1989 [Электронный ресурс]. URL: http://database.library.by/library/cd_001/PSIHO/maksimow.html (дата обращения: 10.10.2017)

Бруно Беттельгейм
ПРОСВЕЩЕННОЕ СЕРДЦЕ

Глава 3. Осознание свободы

Где пролегал грань, препятствующая вторжению во внутреннюю жизнь? Этот вопрос терзает человека с момента понимания человеком себя как члена общества. Он становится еще труднее, если мы признаем подвижность этой грани как для адаптации к законным, но не статичным нуждам общества, так и к своим внутренним, меняющимся с ходом жизни требованиям.

Были времена, когда сознание руководствовалось религиозными нормами, и тогда возникал конфликт между государством и церковью – за право заботиться о человеке. Бывали и тупики с шаткими перемириями – забота о телесном вверялась государству, а попечение о духовном – церкви. Но с утратой дуалистичного взгляда на человека такое разделение перестало быть обоснованным. Когда религия пере-

стала быть источником знания о человеке, ему осталось уповать только на самого себя в поиске барьеров, ограждающих его от вторжения социума.

Западный человек вырос не желающим верить свое сознание кому бы то ни было – будь это священник, философ или партийный лидер. Только он сам может развивать, владеть и охранять его. Но тогда проблема, насколько можно позволять государству вторгаться в чью-то жизнь, становится очень личным делом, которое каждый вынужден решать по-своему. И именно поэтому современная наука вырабатывает менеджеров общества от политики, экономики, социологии и психологии, последствия чего еще недавно казались невообразимыми. Современные технологические достижения требуют кооперации больших групп людей, но ради успеха дела их нужно постоянно контролировать. Для этого также используются технологии, но при этом совершенно не учитывается психическое благополучие людей.

Технику (в том числе и технику управления) как таковую можно использовать и на благо и во зло. Поэтому считается, что контроль ради благих целей (как в случае с правлением философов) это хорошо, по меньшей мере, не плохо. Но такое мнение опасно. Оно не учитывает комплексных и зачастую серьезных последствий внешнего контроля. К тому же когда слишком уменьшается сфера принятия свободных решений, сокращается и область личной ответственности, а значит, и автономности. При этом считается неважным, как были достигнуты «правильные» решения.

Все это вытекает из убеждения, что, если человек еще не целиком разумное животное, он должен им стать. Он должен быть мотивирован только рационально. Но самочувствие человека зависит и от его душевных переживаний. Считается же, что относительное удовлетворение человек получит от максимально рационально организованного общества. Однако в действительности во всяком обществе, как бы оно ни было устроено, всегда есть деление на счастливых и несчастных.

<...> Запрещение кому-либо участвовать в принятии решения по глубоко касающимся его вопросам вызывает чувство беспомощности и подводит человека под тиранию. Человек чувствует тиранию, когда он не в состоянии принимать свободные решения и предпринимать свободные действия. В одни времена это касается денег и собствен-

ности, в другие – чувства независимости с правом на свободу мысли, речи и вероисповедания, или, как сейчас, со свободами, все больше вытекающими из страхов или желаний.

<...> Как писал Гегель, «история мира – не что иное, как прогресс осознания свободы». Очевидно, есть разные уровни этого осознания, в разные времена и в разных странах оно либо заостренное, либо притупленное. <...> Возможно, многое из того, что нас сегодня тревожит, связано с тем, что в одной части мира вопросы борьбы с нуждой преобладают над вопросам свободы мысли, в то время как в другой части мира экономические проблемы уменьшились настолько, что человек больше думает о свободе передвижения, карьере или смене занятий или же о свободном выражении своих политических или эстетических воззрений.

Решение вопроса, является ли то или иное устройство государства и общества тираническим, зависит в основном от того, насколько его члены обеспечены относительной свободой выбора и свободой принятия решения по основополагающим для их понимания свободы пунктам. При этом можно подумать, что чем больше важных сфер жизни пронизано таким пониманием, тем большего прогресса достигло данное общество. Но увы, кто будет решать, какие сферы жизни важные, а какие нет? То, что одним воспримется как тирания, для другого будет простым неудобством, а для третьего – глупым вопросом. И если сознание свободы варьируется от типов людей и типов сфер свободы, что определяет принятие решения, то чувство автономности зависит от убеждения, что человек может принимать важные решения и поступать так, как это больше всего требуется.

Если в детстве или в юности кто-то находит этот процесс невозможным по причинам социального или физического плана, то позже трудно будет это изменить, что может повредить, если не разрушить личность человека. Но не все, что вышло хорошо, сперва было легким и приятным. Принятие решения – трудный и рискованный процесс, в силу чего его зачастую избегают даже там, где в этом нет необходимости. Однако какими бы давящими ни были обстоятельства, у человека всегда есть свобода преодолеть их. И, исходя из этого, человек внутренне смиряется или сопротивляется давлению среды. Да, конечно, в экстремально подавляющем окружении эти внутренние решения могут не привести (или почти не привести) к каким-либо практиче-

ским результатам. Поэтому такие ни к чему не ведущие внутренние усилия человек склонен рассматривать как совершенно напрасную трату сил и, следовательно, отказываться от принятия решений.

С другой стороны, чем больше другие заботятся о чьем-либо благополучии, тем меньше поводов самому трудиться над принятием решений. Таким образом, затруднения с формированием сильной личности испытывают в равной мере как дети, живущие на всем готовеньком, так и сильно заброшенные или обездоленные дети. Многие из них либо склоняются к бессмысленному бунту (против бесцельности или тотальной спланированности их будущего), либо вообще перестают принимать решения, поскольку в их ситуации это пустая трата сил.

Занять позицию – внутреннюю (без явных последствий) или лучше – выраженную в действии – требует усилий. И если это не ведет к полезному результату, то хотя бы к сохранению сил, и так будет до тех пор, пока человек не осознает необходимость поддерживать «осознание свободы». Как было сказано, бессмысленность принятия решений обуславливается либо экстремальными обстоятельствами (когда принятие решения опасно для жизни), либо когда все жизненно важные решения принимаются другими согласно их представлениям о наилучшем благе (будь это родители в детстве или религиозные и государственные власти в зрелом возрасте).

Подобно нервам или мышцам способность принятия решений без постоянного использования атрофируется. В терминах психоанализа это значит, что эта способность собственно не функция эго, а, наоборот, его источник, создающий, поддерживающий и развивающий эго.

А раз так, то любой внешний контроль, даже ради блага индивида, нежелателен, когда он слишком сурово препятствует развитию эго, то есть когда он предупреждает первые шаги в принятии решений, а значит, и первые действия в сферах наиболее важных для развития и сохранения самостоятельности.

В теории это легко, но на практике трудно провести черту, до которой управление чьими-то делами возможно без вмешательства в автономность и вторжения в область личной свободы.

Конечно, эти вопросы имеют универсальное значение для всех времен и культур, но я хотел бы рассмотреть их на примере совре-

менности... Наибольшая опасность для развития самостоятельности, возможно, существует именно в наше время, поскольку, чем сложнее становится общество, тем больше нужна личная автономность как отражение большей эволюции «осознания свободы». Кроме того, мы острее чувствуем страдание, когда это сложное общество посягает на нашу внутреннюю и внешнюю свободу, но менее чувствительны к осознанию того, что тщательно разработанная стратегия развития нашего мира делает нас не способными к поиску, нахождению и сохранению этих ценностей, а также к острой боязни их утратить. Общество – это не раб, но и не свободнорожденный. Оба эти состояния зреют в нем одновременно.

Очевидно, что современный западный человек, вполне разумно наделив общество правом в определенной сфере принимать решения за него, позволил управлять некоторыми сторонами своей жизни. Современные технологии, массовое производство, массовое общество привнесли столько ощутимой пользы, так что отказ от них (даже из опасения, что они ведут к утрате самостоятельности) будет равнозначен самоликвидации. С другой стороны, мы доверили многие стороны жизни специалистам, что подталкивает нас отдать им еще больше из того, что еще могло бы сохранить сферу личной свободы.

Это не значит, что современный человек спешит отдать свою свободу обществу, или то, что в доброе старое время он был больше самостоятелен. Речь идет скорее о том, что научно-технический прогресс освободил человека от разрешения такого груза забот, который раньше он нес сам ради элементарного выживания. К тому же сейчас открылось немыслимое раньше количество возможностей. Итак, одновременно существуют: меньшая потребность в развитии самостоятельности, ибо можно выжить и без нее; и наибольшая её необходимость ради возможности самому за себя принимать решения. Чем меньше значимых решений нужно для выживания, тем меньше человек нуждается в развитии способности принятия решений.

Это как в психоанализе, неразвитое и беспомощное эго послушно энергии id и суперэго. И если человек не использует и не укрепляет свою способность к принятию решений, то он становится ведомым своими инстинктивными желаниями или же общественными институтами. В первом случае, поскольку он не в состоянии организовывать и контролировать свои импульсы, он стремится их удовле-

творить и чувствует себя обманутым, когда общество не потворствует ему в этом – это «битниковский» стиль жизни. Во втором случае общество вынуждено вести его, поскольку он сам не руководит своей жизнью.

Если же человек прекращает развивать свое осознание свободы, оно ослабевает. Я имею в виду не просто деловую активность, а принятие решений, связанных с отношением к чему-либо. Сравним два отношения «Я хочу жить таким образом» и «Что проку быть другим» – они противоположны, хотя могут выражаться в одинаковом поведении. Вот почему даже из благих побуждений нельзя лишать человека возможности личного принятия решений, поскольку при этом быстро угасает самостоятельность.

Автономность

Я надеюсь, понятно, что термин «автономность» (самостоятельность, самоуправление) мало общего имеет с так называемым «бурным индивидуализмом», культом личности или шумным самоутверждением. Я имею в виду внутреннюю способность к самоуправлению с сознательным поиском смысла жизни даже там, где его не может быть. Это понятие подразумевает не бунт против власти как таковой, спокойный поступок, исходящий из внутреннего убеждения, а не из приспособления, чувства обиды, внешнего давления или контроля.

Простой пример – человек следует правилам дорожного движения не из страха перед ДПС, а из любви к себе и своей жизни. Автономность не значит вольность. Любое общество для развития и самосохранения нуждается в равновесии между индивидуальным самоутверждением и общим благополучием. Если инстинкты не сдерживать, общество погибнет. Баланс между противоречиями – внутриличностными и социальными – и разрешение их с учетом личных ценностей, просвещенного интереса к самому себе и к окружающим – все это ведет к повышению осознания свободы и формирует основу для углубленного чувства самосознания, самоуважения, внутренней свободы, короче, самостоятельности.

Отсюда же проистекает и сознание уникальности жизни, глубокие и значимые отношения с другими людьми, особенности биографии, сформированной человеком и формирующей его, уважение к труду и отдыху, личные воспоминания, цели, вкусы и удовольствия – все, что образует сердцевину самостоятельного существования. Они

не просто позволяют приноровиться к разумным требованиям общества без утраты идентичности, но и вознаграждают человека бесценным, творческим опытом. <...>

Отсутствие равновесия

Ныне внешний прогресс сильно опережает соответствующее ему внутреннее развитие, и этот зазор вызывает у многих граждан эмоциональные расстройства, которые, как известно, связаны с неразрешенными конфликтами. Но именно разносторонне развитая личность способна разрешать конфликты успешно, что в свою очередь зависит от опыта преодоления трудностей. <...>

По существу, выработка решения и устранение конфликта зависят от способности отсеять все варианты, однозначно не соответствующие ценностям и уровню данной личности. Из оставшихся довольно легко выбрать верный ответ. В силу неразвитости или отсутствия иерархии ценностей поиск решения может потребовать изнурительного внутреннего труда.

Довольно-таки странно, что обилие возможностей теоретически есть выражение свободы, но психологически оно затрудняет свободный выбор. Выбор же наугад оставляет смутное неудовлетворение. С другой стороны, когда точно знаешь, чего ты не хочешь, и из оставшегося выбираешь лучшее или наиболее тебе подходящее – это вызывает удовлетворение.

Неясная самоидентификации, ограничение самостоятельности вызываются в современном массовом обществе разными моментами, включая следующие: (1) человеку стало труднее вырабатывать свои собственные стандарты, а значит, и жить по ним. Ведь если возможен огромный выбор стилей жизни, значит, чей-то один стиль не так важен, и нет смысла ему следовать; (2) иллюзия большей свободы позволяет удовлетворять самые вредоносные желания; (3) затруднение в разумном выборе на свое усмотрение из большого числа предлагаемых вариантов; (4) система воспитания и образования почти не предоставляет примеров и руководств по правильному отношению к удовлетворению естественных потребностей и инстинктов. Не научившись самостоятельно регулировать их удовлетворения, человек попадает под механизмы решения этих проблем, принятые в данном обществе. Например, став зависимым от общественных моделей интимной жизни, человек не сможет почувствовать свою уникальную индивидуальность в отношениях любви.

При быстрой смене социальных изменений человек не успевает адекватно осмыслить (согласно своим принципам) постоянно изменяющуюся среду, что порождает в нем «бестолковость» и неуверенность. Чем чаще это происходит, тем чаще он начинает следить, как делают другие, и повторять за ними. Но такое скопированное поведение, не укорененное в его собственном укладе жизни, ослабляет его развитие, делая все менее и менее способным к самостоятельному ответу на новые изменения.

Нас пугает массовое общество, где человек склонен некритически, с готовностью принимать чужие решения, которые к тому же направлены только на технологический прогресс, без учета необходимости соответствующего внутреннего развития. Некритическое принятие навязываемого относительно внешней жизни переходит и на внутреннюю, поскольку они тесно переплетены. Положившись на других во внешнем, человек затем предоставляет им и внутреннее. И если такая дезинтеграция захватит большинство людей, то ничто не сдержит быстроты социальных изменений, и чем скорее они будут происходить, тем труднее будет достигать нового развития личности, необходимого для их поддержания.

Само по себе совершенствование – медленный процесс. Согласно законам психической экономии, если привычный тип поведения уже сформирован, то к новому человек переходит, если уверен, что он гораздо лучше прежнего, или если его единственный путь сам поддерживает новый вызов. Все это – как осознание, так и реализация перемены поведения – требует времени и тяжелого внутреннего труда (чтобы новое стало органичной частью тебя). И только после этого человек может быть готов встретить следующий вызов самостоятельно, то есть всей своей целостностью. Поэтому быстрые скачки в экономической и социальной жизни затруднительны для формирования и сохранения самостоятельной личности. Напротив, люди с небольшой степенью саморегулирования охотнее привыкают к быстрому темпу изменений. Таким образом, нужно с серьезностью подойти к этой проблеме: быстрые перемены в значимых социальных сферах могут сформировать людей с нехваткой истинной самостоятельности, а это в свою очередь может спровоцировать увеличение темпа преобразований.

Чем меньше человек способен разрешать конфликты – будь то внутренние или внешние (между личными желаниями и требованиями-

ми общества), тем больше он уповает на общество при новых вызовах. И здесь нет разницы в том, откуда он черпает стереотипы – со страниц газет, из рекламных роликов или от психиатра. Чем больше он принимает их ответы как свои собственные, тем меньше у него шансов встретить новый вызов независимо. И трудно сказать, на какой стадии эволюции массового государства мы сейчас находимся. <...>

Внутренний контроль

Достижение самостоятельности связано с путями осуществления контроля. Обычно контроль осуществлялся в личностной форме – родителями, учителями, священниками. Глубокие отношения с ними позволяли усвоению принятых норм как своих собственных. Случаи же личного убеждения или контроля заставляли думать человека о своей собственной исключительности.

Внутренние нормы формируются только на основе прямых личных отношений, а не просто подчинением требованиям общества. Причем они становятся внутренним достоянием, когда их усвоение сопровождается любовью, уважением и восхищением. Если же человек поверхностно приобщается к нормам общества – из соображений пользы или страха, то тем менее он сможет насадить их в своих детях.

Ребенок развивает свою личность прежде всего идентификацией с родителями (или людьми столь же авторитетными) и усваивает их требования, пока они не станут его собственными. Во-вторых, личность развивается при противодействии внешним вызовам в рамках системы воспитания и обучения. Если родители просто соблюдают внешние требования, без внимания к их внутреннему содержанию, и не меняются в связи с ним, то ребенок усвоит как правильный тип личности, так и его поверхностные проявления.

То же касается и внешних приемов воспитания. Они важны не сами по себе, а с учетом полезности их для развития внутренней зрелости в связи с талантами, интересами и обстоятельствами развития данной личности.

Например, ребенок может не понять противоречия в поведении родителей, когда они, с одной стороны, утверждают, что нельзя судить о людях по их достатку, а с другой – заискивают перед богачом, которого ругали за отсутствие культуры или нравственности. Такое поведение может быть оправдано в глазах родителя, который действительно считает, что достаток не повод для осуждения, но тем не

менее чувствует себя обязанным посмеиваться над человеком, от которого зависит его работа. Раскаяние помогает такому человеку разрядиться. Но ребенок, не ведающий обо всем этом, пытается руководствоваться в своем поведении мнением о неважности денег и мнением о важности заискивания перед богачом. Это невозможно. Тогда он перестает вырабатывать независимые суждения, собственные принципы и становится ведомым, прямо или косвенно, обществом.

Чем меньше новые поколения способны по-настоящему усваивать ценности общества через успешную идентификацию с родителями и учителями, тем больше внешнего контроля вынуждено общество осуществлять для нормального функционирования как самого общества, так и индивида. Вопрос в том, как он производится – командой или убеждением. Вот уже два поколения подряд, как усугубляется внешний контроль со все возрастающим давлением, необходимым для осуществления требуемого прогрессом взаимодействия.

Контроль над массами не может быть переложен на индивидуальную ответственность. Если индивидуальное поведение определяется внешними стандартами, то оно уже не результат личного акта усвоения общественных норм и потому несовместимо с самоопределением.

Тот, кто не терпит массовый контроль (хотя зачастую не в силах ему противостоять), обычно утверждает, что он отрицает человеческую уникальность. А как же тогда смотреть на контроль и влияние, привлекающие личный контакт? Ведь и они могут служить целям массового контроля.

Действительно, не имея развитой личной идентичности, человек ищет внешней точки опоры, в пределе, например это – нация, государство. Они могут дать человеку видимость индивидуальности, защищенности и силы. Чтобы быть привлекательным, массовое общество должно быть сильным. Если оно слабо, оно не просто отталкивает, но и вызывает тревогу и депрессию. Вот почему массовое общество должно постоянно демонстрировать свою мощь. Сила же порождает безопасность.

Типичными средствами контроля служат безликая бюрократия, безликий надзор и безликие средства массовой информации – отсутствие личной ответственности скрывается за экраном объективности и служения обществу. Масс-медиа внушают мысль, что то, что навя-

зывают человеку, именно ему и нужно. Для того чтобы выйти из противоречия между внешним и внутренним миром, необходимо осознать, что же действительно человеку нужно, и сделать личный выбор. Но вместо этого с легкостью принимается решение, согласно которому смутные желания могут быть удовлетворены любым взаимозаменяющим способом.

Такое многообразие путей, уводящих от формирования личной идентичности требует равноценного усиления этого самого чувства идентичности. В век машин нужно четко осознавать, что существенно, а что второстепенно для человеческого существования. Такое понимание не так необходимо, когда вокруг мало второстепенного.

Поскольку для демократического общества требуются более образованные и сознательные граждане, постольку современный человек должен быть более развит, особенно в душевной сфере, что неважно в век техники. Чем больше нас окружают машины, тем больше нам надо развивать и проявлять человечность и человеческие отношения. Чем больше мы живем в массовом обществе, тем больше мы должны осознавать необходимость теплых отношений.

До сих пор гитлеровский рейх служит примером тоталитарного государства, ослабляющего развитие личности. Оно существовало десятилетиями, культивируя в человеке один из инстинктов, а именно – враждебность. Но выпускание на волю инстинкта нельзя смешивать с удовлетворением стремления к чему-либо. Первое может только временно заменить отсутствие второго.

Рейх дал своим последователям псевдоидентичность через идентификацию с исключительным германским государством и псевдосамоуважение через идеологию превосходства арийской расы. Эти приемы нужны были для достижения полного контроля над людьми без применения быстрой и крайней дезинтеграции.

В слаборазвитых странах относительная сила внутреннего контроля может быть основана на относительном отсутствии выбора. Нормы жизни строго подчинены традиции и передаются из поколения в поколение. Поэтому человек уверен в себе и в своем деле. Он чувствует согласие со своими родителями и современниками, что повышает его самоуважение. Такое общество также поощряет удовлетворение инстинктов – агрессивных и сексуальных. Отсутствие свободы (в нашем понимании) компенсируется спонтанным удовлетворением

в семейной сфере. Более того, относительная отсталость в технологии дает человеку возможность проявить свою самостоятельность.

Теоретически в «хорошем» массовом государстве индивидуальные свободы не должны подавляться или манипулироваться. Оно не должно вызывать бунты и общественный хаос, поскольку в нем достаточно удовлетворения можно получить в частной либо семейной жизни, а также награду за достижения в разных областях. Оно гарантирует самоуважение, самостоятельность и рост осознания свободы, несмотря на коллизии массового общества.

Но в «массовом» государстве, как мы его знаем, внутренние нормы и глубокое внутреннее удовлетворение уменьшаются с каждым новым поколением. И если так будет продолжаться, и если это не всего лишь временное следствие изменений, привнесенных техникой, то эти процессы компенсируются все увеличивающимся внешним контролем. Ослабление же способности самостоятельно контролировать свои чувства может привести к опасной инерции, к взрывам насилия на почве инстинктов. Большой отдых также не может компенсировать глубокой фрустрации на работе. Только эмоционально насыщенная жизнь, даже при тяжелом режиме работы, может быть восполнена отдыхом, который тоже способен принести разнообразное удовлетворение.

Заполняя пробел

Потенциально опустошительная сила массового государства была проявлена в гитлеровском рейхе. Попав под государственный контроль, человек уже не мог вырваться из порочного круга. Человек уже был не способен сам строить свою жизнь и принимать собственные решения. Он не получал даже ожидаемого вознаграждения, что вызывало у него тревогу по поводу «заботы» о нем государства и в дальнейшем – фрустрацию. Он доверил государству все аспекты своей жизни и даже, как в среде партийной элиты, – выбор спутника жизни. Также рейх пытался ограничить сферу личной свободы выбором времени и обстоятельств кончины, чтобы собственное уничтожение было бы только актом самоутверждения. Но в концлагере даже эта свобода была не доступна, а в лагере уничтожения вообще отменена.

Попытки объяснить возникновение нацистского государства исходя из особенностей национального немецкого характера или осо-

бенной истории Германии – вполне академичны. Экономическое возрождение Германии после Первой мировой войны и появление в ней первого массового государства предполагает ослабление личностной структуры, но не присущую ей слабость. Вместо борьбы за большую личную самостоятельность вся энергия была направлена на построение массового государства, несмотря на неблагоприятные экономические и социальные условия. Последовавшая за тем личностная дезинтеграция была не причиной, а результатом почти внезапного поворота к массовому государству.

Этот поворот был настолько быстрым, что средний человек не смог найти адекватных путей, чтобы справиться с ним. Более того, Германия, так же как Италия, Испания и дореволюционная Россия были полуфеодальными государствами, в которых индустриализация развивалась не так быстро, как в Западной Европе. Их граждане имели меньше шансов развить новые черты, необходимые для приспособления к новому социальному порядку.

В течение этого перехода от позднего капитализма с его относительной свободой к массовому государству с его мерами подавления центральной проблемой была проблема принуждения и вынуждения человека к приспособлению. Такое государство зависит от граждан, которые охотно отказываются от личной идентичности и своеобразия и позволяют управлять ими. Для такого государства нет ничего опаснее, чем сопротивляющиеся такой судьбе. Их нужно либо контролировать, либо приручить, либо устранить. Лучшей формой приручения во все времена было приручение по доброй воле. С другой стороны, для тех, кто хочет сохранить индивидуальную свободу, важно найти пути ее защиты, несмотря на всю мощь современного контроля и воздействия. Только исходя из этого становится понятна система террора в гитлеровском рейхе.

В истории тираны всегда уничтожали своих врагов, что рационально понятно, но по-человечески непростительно. В истории известны пытки и мучения, они были придуманы не в концлагерях. Чингисхан, с которым себя сравнивал Гитлер, был более изощренным в пытках. Что было действительно новым, так это применение этих средств к своим подданным.

Нацистское государство развивалось по определенному плану: оно соединило в себе эффективность современных технологий, презрение к общечеловеческим ценностям, нигилистический национал-

социализм, бесчеловечность и стремление к власти любой ценой. Все эти черты взаимно усугублялись, что и привело к развязыванию тотальной войны. Это произошло в Германии и, самое странное, не встретило серьезного противодействия.

Самой интересной реакцией на мои первые статьи о концлагерях было странное чувство облегчения, испытанное некоторыми читателями, несмотря на депрессивное содержание. Это показало, что даже на самые мрачные моменты самой эффективной защитой является интеллектуальное понимание, которое делает вывод, что не все так безнадежно, и поэтому может сохранить личность даже в ситуации крайней опасности для жизни.

Эта реакция... подтверждает гипотезу, что развитая личность и сильная внутренняя убежденность, воспитанная личными отношениями, – лучшая защита против подавления. А другая значимая защита – интеллектуальное господство над происходящими событиями.

Завершая эту главу, я хотел бы подчеркнуть, что, хотя книга написана о тоталитарном режиме, я считаю, что феномен гитлеризма – дело прошлое. Чем больше мы понимаем его, тем больше в нас уверенности, что он не образ для будущего. Несмотря на временные регрессы (включая крушение античного мира), совершенствование человека ведет его к высшему развитию и более глубокому осознанию свободы. Только это может изменить технический прогресс в истинно человеческий прогресс.

Не нужно отчаиваться, когда мы не можем справиться с вызовами времени. Технологический прогресс, безусловно, движется быстрее личностного развития. Вот почему я думаю о грядущем, а не о прошлом, хотя мы всегда догоняем самих себя. И в это нам нужно твердо верить, хотя будущее всегда неясно.

Беттельгейм Б. Просвещенное сердце // Человек. 1992. № 2 – 6.
[Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=108094&p=18> (дата обращения: 10.10.2017)

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Составьте конспект 3-й главы «Осознание свободы» из работы Б. Беттельгейма «Просвещенное сердце» (тип конспекта – по выбору студента).

2. Какие смыслы Б. Беттельгейм вкладывает в понятие «осознание свободы»?

3. Согласны ли вы с утверждением Б. Беттельгейма, что «развитая личность и сильная внутренняя убежденность, воспитанная личными отношениями, – лучшая защита против подавления»? Ответ аргументируйте.

4. Вы познакомились с замечательной статьей М. Максимова, посвященной жизни и творчеству Б. Беттельгейма. Как вы думаете, почему автор назвал ее «Только любовь ... Не мало ли?»?

5. Большинство исследователей считают, что Б. Беттельгейм создал уникальную педагогическую систему по воспитанию детей с эмоциональными нарушениями. Почему автор указанной статьи не столь категоричен в оценке данного педагогического феномена?

6. Как очевидно из представленных фрагментов работы «Просвещенное сердце» и статьи М. Максимова, Б. Беттельгейм полтора года провел в гитлеровских концлагерях Дахау и Бухенвальд, где «написал» книгу, которая, как считал сам автор, спасла ему жизнь, защитив его душу от разрушения. В ней Б. Беттельгейм изложил методологию превращения нормального здорового человека в «идеального заключенного» – «существо, лишённое личности». Как приобретенный Б. Беттельгеймом опыт психологического изучения лагерной жизни сказался на организации работы созданной им Школы?

7. Какие принципы были положены Б. Беттельгеймом в основу работы его Школы? Подтвердите свои умозаключения материалом статьи.

8. Опишите день из жизни Школы и ее воспитанников. С какими «страхами» помогают ребенку справиться в Школе?

9. Насколько актуальны идеи Б. Беттельгейма в настоящее время?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учебное пособие «Педагогическая инноватика: XX век» создавалось авторами как учебная книга, которой магистранты направления «Педагогическое образование» смогут пользоваться не только в ходе занятий и соответствующей самостоятельной работы, но и при выполнении разного рода исследовательских заданий: курсовых проектов, ВКР и др. Кроме того, содержащиеся в трудах педагогов и психологов XX века идеи, без сомнения, помогут современным педагогам осмыслить происходящие сегодня в образовании перемены. Авторы опираются в своем пособии на идею диалога, которая обеспечивает продуктивное взаимодействие читателя, магистранта, педагога с теми учеными-педагогами, которые уже смогли сказать новое слово в педагогической науке.

Разрабатывая представленное пособие, его авторы стремились побудить современных студентов к диалогу с педагогами, чьему перу принадлежат включенные в него работы. Включенные в пособие статьи современных исследователей часто носят полемический характер, что также может не только способствовать диалогическому осмыслению самих идей, но и помочь понять, под влиянием каких жизненных событий появлялись те или иные мысли, как преодолевались педагогические трудности и решались педагогические проблемы. Сами тексты подбирались так, чтобы в них прослеживалась не только жизнь педагогических теорий, но и жизнь людей, которые стали их авторами. Книга позволяет проследить развитие тех или иных идей в творчестве нескольких педагогов.

Учебное пособие направлено на развитие у студентов прежде всего исследовательских компетенций, которые сегодня как никогда необходимы педагогу в связи с бурно меняющейся педагогической действительностью.

Авторы пособия выражают надежду на то, что значительная часть задуманного реализована. Вместе с тем они четко осознают необходимость продолжения работы в выбранном направлении, так как далеко не все имена, заслуживающие внимания с точки зрения инновационности идей, включены в книгу, что потребует дальнейшей кропотливой работы над будущим доработанным вариантом.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Антологии и хрестоматии

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX. – начала XX в. / вступ. ст. и коммент. П. А. Лебедева. – М. : Педагогика, 1990. – 603 с.

2. Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века) : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / сост. А. В. Овчинников, Л. Н. Беленчук, С. В. Лыков. – М. : Academia, 2000. – 384 с. – ISBN 5-7695-0656-3.

3. История педагогики в России : хрестоматия для студентов гуманитар. фак. высш. учеб. заведений / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Academia, 2002. – 397 с. – ISBN 5-7695-0306-8.

4. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

5. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. А. Н. Алексеева, Н. П. Щербакова, М. Н. Анисимова. – М. : Просвещение, 1972. – 407 с.

6. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (До Великой Октябрьской социалистической революции) / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Просвещение, 1987. – 432 с.

7. Хрестоматия : Педагогика Российского зарубежья : пособие для пед. ун-тов, ин-тов и колледжей / сост. Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – 528 с.

Учебники и учебные пособия по истории педагогики

1. Бессонов, Б. Н. История педагогики и образования : учеб. и практикум / Б. Н. Бессонов. – М. : Юрайт-Издат, 2017. – 210 с. – ISBN 978-5-9916-9932-7.

2. Джурицкий, А. Н. История педагогики и образования : учеб. для бакалавров (гриф МО) / А. Н. Джурицкий. – М. : Юрайт, 2016. – 675 с. – ISBN 978-5-9916-3182-2.

3. *Он же*. Сравнительное образование. Вызовы XXI века : учеб. пособие / А. Н. Джурицкий. – М. : Прометей, 2014. – 326 с. – ISBN 978-5-7042-2519-5.

4. Иванов, Е. В. История и методология педагогики и образования : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Е. В. Иванов. –

2-е изд., испр. – М. : Юрайт, 2018 – 173 с. – (Серия : Университеты России). – ISBN 978-5-534-04661-8.

5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / А. И. Пискунов [и др.] ; под ред. А. И. Пискунова – М. : Сфера, 2001. – 512 с. – ISBN 5-89144-142-X.

6. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. З. И. Васильевой. – Саратов : Наука, 2009. – 143 с. – ISBN 978-5-91272-911-9.

7. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Н. Андреева [и др.] – М. : Academia, 2001. – 416 с. – ISBN 5-7695-0657-1.

8. Капранова, В. А. История педагогики : учеб. пособие / В. А. Капранова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Новое знание, 2005. – 240 с. – ISBN 5-94735-074-2.

9. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А. И. Пискунова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Сфера, 2007. – 490 с. – ISBN 978-5-89144-899-5.

10. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / ред. А. И. Пискунов. – 2-е изд., стер. – М. : Сфера, 2001. – 512 с. – ISBN 5-89144-142-X.

11. История образования и педагогической мысли. Материалы к учебному курсу : учеб. пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2008. – 256 с. – ISBN 978-5-88997-981-9.

12. Князев, Е. А. История педагогики и образования : учеб. и практикум / Е. А. Князев. – М. : Юрайт-Издат, 2016. – 506 с. – ISBN 978-5-9916-5927-7.

13. Коджаспирова, Г. М. История образования и педагогической мысли : Таблицы, схемы, опорные конспекты : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 224 с. – ISBN 5-305-00055-6.

14. История педагогики : учеб. для студентов пед. ин-тов / Н. А. Константинов [и др.]. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.

15. Корнетов, Г. Б. Всемирная история педагогики : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. – 140 с.

16. *Он же*. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М., 2002. – 268 с. – ISBN 5-204-00324-X.

17. *Он же*. История педагогики : монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с. – (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 62). – ISBN 978-5-91543-102-6.

18. Латышина, Д. И. История педагогики : учеб. пособие / Д. И. Латышина. – М. : Гардарики, 2008. – 527 с. – ISBN 978-5-8297-0277-9.

19. *Она же*. История педагогики в России (X – начало XX века) : учеб. пособие / Д. И. Латышина. – М. : Форум, 1998. – 584 с. – ISBN 5-86225-689-X.

20. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших времен : в 2 ч. / Л. Н. Модзалевский. – СПб. : Алетейя, 2000. – ISBN 5-89329-190-5 (Ч. 1). – ISBN 5-89329-190-5 (Ч. 2).

21. Православная педагогика в России : учеб. пособие / под ред. С. И. Дорошенко, Е. А. Плеханова, Л. А. Романовой ; Владим. гос. пед. ун-т. – Владимир, 1998. – 207 с.

22. Фрадкин, Ф. А. Лекции по истории отечественной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений / Ф. А. Фрадкин, М. Г. Плохова, Е. Г. Осовский. – М. : Сфера, 1995. – 158 с.

23. Степашко, Л. А. Философия и история образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. А. Степашко. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1999. – 272 с.

24. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – М. : Эксперимент, 1993. – 276 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Раздел 1. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА	9
Вентцель Константин Николаевич (1857 – 1947)	9
Юрий Дружников. Явная и скрытая жизнь Константина Вентцеля.....	9
К. Н. Вентцель. Провозглашение Декларации прав ребенка.....	19
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	25
Шацкий Станислав Теофилович (1878 – 1934)	25
О. В. Мосин, С. А. Мосина. Педагог-просветитель С. Т. Шацкий	26
С. Т. Шацкий. На пути к трудовой школе	31
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	49
Блонский Павел Петрович (1884 – 1941)	50
Л. И. Богомолова. Павел Петрович Блонский.....	51
П. П. Блонский. Трудовая школа.....	66
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	81
Зеньковский Василий Васильевич (1881 – 1962)	82
Л. А. Романова. Христианская антропология В. В. Зеньковского: инновационное развитие антропологической идеи в XX веке.....	82
В. В. Зеньковский. Принципы православной педагогики.....	102
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	109
Макаренко Антон Семенович (1888 – 1939)	110
В. И. Слободчиков Педагогика Антона Семеновича Макаренко – социально-педагогическое открытие XX века	110
А. С. Макаренко Цель воспитания	119
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	121
Методы воспитания	121
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	124
О «Взрыве».....	124
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	128
Методика организации воспитательного процесса	128
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	130
Сухомлинский Василий Александрович (1918 – 1970)	130
М. В. Богуславский. Настоящий Сухомлинский	131
В. А. Сухомлинский. Мудрая власть коллектива	136
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	153

Выготский Лев Семенович (1896 – 1934)	154
Сергей Степанов. Жизнь и судьба: Л. С. Выготский	154
Л. С. Выготский Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте	164
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	171
Давыдов Василий Васильевич (1930 – 1998)	172
Марина Степанова. Просветитель Василий Васильевич Давыдов.....	172
В. В. Давыдов. О понятии развивающего обучения	182
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	200
Занков Леонид Владимирович (1901 – 1977)	201
Марина Степанова. Обучение «по Занкову».....	207
Л. В. Занков. Принципы экспериментальной дидактической системы.....	207
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	216
Лернер Исаак Яковлевич (1917 – 1996)	217
Е. Н. Селиверстова. Идея субъектности в дидактическом наследии И. Я. Лернера: связь веков.....	217
И. Я. Лернер. Дидактическая система методов обучения.....	229
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	256
Раздел 2. ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА	257
Дьюи Джон (1859 – 1952)	257
Е. Ю. Рогачева. Педагогические инновации прогрессивного толка в американской школе и системе подготовки учителя в конце XIX – первой трети XX века.	257
Д. Дьюи. Школа и общество	267
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	283
Килпатрик Вильям Херд (1871 – 1965)	284
Е. С. Полат. Метод проектов. История и теория вопроса.....	284
В. Х. Килпатрик. Метод проектов: использование целенаправленного действия в образовательном процессе.....	293
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	304
Монтессори Мария (1870 – 1952)	305
М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. Гуманистическая педагогика М. Монтессори.....	305

Мария Монтессори. Мои методы	318
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	334
Беттельгейм Бруно (1903 – 1990)	335
М. Максимов. Только любовь... Не мало ли?.....	335
Бруно Беттельгейм. Просвещенное сердце	351
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	364
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	366
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	367

Учебное издание

БОГОМОЛОВА Любовь Ивановна
РОМАНОВА Людмила Александровна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА: XX ВЕК

Учебное пособие

Редактор Е. С. Глазкова
Технический редактор Т. В. Евстюничева
Корректор О. В. Балашова
Компьютерная верстка Е. А. Кузьминой
Выпускающий редактор А. А. Амирсейидова

Подписано в печать 17.06.19.
Формат 60х84/16. Усл. печ. л. 21,62. Тираж 60 экз.
Заказ

Издательство
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.