Вульфов Б.З., Иванов ВД. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. — М.: Изд-во УРАО, 1997.— 288 с.



СОДЕРЖАНИЕ	3
К читателю	
КОНСПЕКТЫ ЛЕКЦИЙ .	5
Тема 1. Образование Человека	5
Тема 2. Педагогика: цель, средства, результаты ..	19
Тема 3. Педагогический процесс: сущность и динамика ...	30
Тема 4. Системы воспитания: общее и особенное .	43
Тема 5. Обучение и учение: взаимосвязь	55
Тема 6. Педагогика среды: идеи и реальность ..	65
Тема 7. Педагог: личность и профессия ..	76
ХРЕСТОМАТИЯ....	88
Алмазов Б.Н. Потребность в воспитании глазами ребенка ..	88
Амосов Н.М. Человек как он есть	92
Бестужев-Лада И.В. Драгоценные крупицы народной мудрости ...	101
Бим-Бад Б.М. Проблемы педагогики как науки ...	104
Блонский П.П. Педагогика как искусство и как теория .	108
Газман О.С. Гуманизм и свобода..	111
Педагогика свободы и педагогика необходимости	113
Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Психолого-педагогический потенциал взаимодействия	118
Зинченко В.П. Технократическое (проективное) мышление .	124
Каптере» П.Ф. 0 видоизменениях педагогического процесса под влиянием	129
Ключевский В.О. Два воспитания	135
КнебельМ.О. Поэзия педагогики	153
Кононко ЕЛ. Чтобы личность состоялась ..	158
Курганов С.Ю. Диалог как содержание мышления и обучения	175
Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика	181
Рубакин Н.А. Что такое образованный, интеллигентный человек?	191
Семенов В.Д. "Новая" парадигма и подходы к практике .	195
Симонов П.В. Духовность и красота .	209
Слуцкий В.И. Что такое педагогика..	231
Цель воспитания. .	233
Педагогическая система ..	236

Талызина Н.Ф. Взаимосвязь знаний и умений (действий)	240
Толстых В.И. Сократ и ученики .	243
Шадриков В.Д. Возвращение к ребенку .	248
Шалимов В.Т. Четвертая Вологда	256
ПРОЧИТАЙТЕ! ЭТО ИНТЕРЕСНО ..	259
От культуры полезности к культуре достоинства (о кн. А.Г. Асмо-лова "Наперекор	259
Когда лагерь становится домом (о кн. В.П. Бедерхановой "Летний дом...") ...	261
0 проблемах детей России — с тревогой и болью (о кн. "Государство и дети:	264'
Трудные дети (о кн. Э. Ле Шан "Когда ваш ребенок сводит вас с ума") .	267
Образцы прошлого (о кн. О.С. Муравьевой "Как воспитывали русского дворянина") ..	269
Воспитание конвертируемого человека (о кн. В.Д. Семенова "Социальная педагогика:	271
Секреты родительской педагогики (о кн. А. Фромма "Азбука для родителей")	275
Почему лгут дети? (о кн. П. Экмана "Почему дети лгут?") .. Проблемы воспитания —	277
"Конфликты детской души")	278
Заключение ...	282
Приложение. Примерная тематика контрольных работ .	283

Вульфов Борвс Змовьеввч
(р. 1932) д-р пед. наук, профессор. Более двадцати лет преподавал в школе русский язык и литературу. Занимается проблемами воспитания. В УРАО, МГОПУ проводит занятия по педагогике и методике педагогических исследований. Автор множества статей и 12 книг, в числе которых "Семь парадоксов воспитания", "Педагогика рефлексии" и др.

Иванов Валерий Дмитриевич
(р. 1941) канд. пед. наук, доцент Института молодежи. Преподавал в школе-интернате, работал в знаменитом пионерлагере "Орленок" Автор более 40 книг и статей по вопросам педагогики высшей я средней школы, деятельности детских и молодежных организаций. В последнее время вышли его книги "Время взрослых поступков", "Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление школьников".

УНИВЕРСИТЕТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Б. 3. ВУЛЬФОВ, В. Д. ИВАНОВ

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

е *лекциях, ситуациях, первоисточниках*

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Москва Издательство УРАО

97

УДК 37.01(07) В-88

Вульфов Б.З., Иванов ВД. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. — М.: Изд-во УРАО, 1997.— 288 с.

ISBN 5-024-00115-8

Пособие содержит элементы учебника, сборника упражнении и хрестоматии по курсу "Основы педагогики": в первой части дается теоретический материал, задачи на рефлексию, вопросы для самопроверки, списки литературы по темам; во второй — фрагменты из книг и статей, рецензии-рекомендации отдельных изданий по проблемам воспитания и обучения, тематика контрольных работ.

Научно-методическое по характеру, пособие адресовано прежде всего студентам, которые изучают педагогику, учителям, занимающимся профессиональным самообразованием, а также научным сотрудникам, изучающим человековедение.

УДК 37.01(07)

Рекомендовано редакционно-издательским советом УРАО

Художник Б.И. Астафьев

ISBN 5-204-00115-8

© Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов, 1997 © Б.И. Астафьев, худ. оформ., 1997

К читателю

Главная цель нашей книги — привлечь внимание читателя к педагогическим аспектам жизнедеятельности людей, показав **универсальность** педагогики, необходимой не только специалисту, но и любому человеку. Почерпнутые здесь знания пополнятся информацией из других обществоведческих и человековедческих наук, конкретизируются занятиями педагогической антропологией и социальной педагогикой, историей педагогики и сравнительной педагогикой...

Содержание* пособия дает общее представление о педагогической теории и практике, об основных категориях педагогики, ее структуре, современных тенденциях развития, путях гуманизации, о личности педагога. При этом мы исходили из ряда соображений. Во-первых, педагогика, как и всякая общественная наука, **рождена практикой** существования тысяч и тысяч поколений. Даже самые премудрые — фи-лософско-методологические — позиции педагогики представляют собой результаты осмысления, высокую степень обобщения опыта поколений. С этой точки зрения педагогика — всегда дело п р а к -тическое.а теория тем ценнее, чем надежней она и опирается на реальности, и служит их совершенствованию.

Во-вторых, в повседневной жизни, в тех бесконечных вопросах, которые она ставит перед любым из нас, а не только профессионалами (учителями, воспитателями, преподавателями, мастерами), — педагогика всегда **личностнж:** каждый человек решает вопросы по-своему. И здесь — великое противоречие научного знания: оно может быть и понятно, и близко, но конкретная ситуация "не вписывается" в принятые схемы! Этого противоречия нельзя избежать, да и не следует, но нужно и можно смягчить его остроту.

Каждая тема включает и своеобразные практические задания, тематически с ней связанные. Их назначение вовсе не традиционно проверочное, но прежде всего иное: пробудить рефлексию читателя, предложить ему повод для размышлений, диалога с собой, сопоставления описанной ситуации с реальностями собственной жизни, для стимулирования самообразования. Другая особенность задании в том, что они ни в коей мере не претендуют на всестороннее толкование таких понятий, как искусство, патриотизм, авторитет, а обращаются только к тем их аспектам, которые имеют педагогический смысл.

Оно соответствует одному из вариантов вузовской программы. См.: *Вульфов **Б.З.*** Основы педагогики: Программа курса / Изд. 3-е, перераб. и доп. М.: Изд-во УРАО, 1997.
Предполагается, что на поставленные в конце темы вопросы для самопроверки читатели сами себе дадут ответы — искренние и... педагогические по характеру.

Еще одна особенность: пособие сочетает, условно говоря, рафинированную информацию, присущую учебнику, с первичной, характерной для хрестоматии: для самостоятельного осмысления предлагаются отрывки из различных произведений. Подбирая и отбирая их, мы не стремились "объять необъятное". Нас, разумеется, могут обвинить в эклектизме, во вкусовщине (и последнюю мы вовсе не отрицаем!), однако очевидно, что тысячи и тысячи страниц педагогической литературы нельзя поместить под одной обложкой... Нами отобраны лишь фрагменты (имеющие, как правило, практическую направленность) из изданий, либо трудно доступных массовому читателю, либо отдаленных от нас годами, но в любом случае важных для современника, заставляющих задуматься, побуждающих к рефлексии и творчеству. Большинство источников содержит материал, значимый для разных тем, поэтому они не только не разделены на рубрики, но и выделены в самостоятельный раздел пособия. Что же касается педагогической классики, фундаментальных или периодических изданий, то они рекомендованы в списках литературы к темам. Заметим, что мы приводим отрывки, демонстрирующие порой разные точки зрения, что видно и в аннотациях. И это неслучайно: пусть читатель присоединится к одним позициям, отвергнет другие.

Это принципиально: мы хотим помочь каждому читателю стать **творцом** — создателем как бы собственной педагогики, не только учитывающей достижения науки и практики, но и идущей от индивидуальных размышлений, опыта, обстоятельств, притязаний, перспектив... Только тогда, мы убеждены, от нашей книги будет толк, выходящий за пределы формального знания нашей науки — пауки жизни.

Наши предложения — в помощь вашим, читатель, решениям!

КОНСПЕКТЫ ЛЕКЦИЙ

Тема 1. ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА*

I. Социальное воспроизводство поколений. 2. Осуществление общечеловеческого в индивидуальном. 3. Образ жизни. 4. Человек:
самоцель и самоценность. 5. Гуманизм: вера в возможности человека и реальность их раскрытия. 6. Целостность внутренней и внешней жизнедеятельности человека. 7. Пространство и время:
педагогический аспект. 8. Необходимость преодоления социо- и школоцентризма, бездумного однообразия и формализма.

1. Каждый из нас — участник сложного и непрерывного процесса **социального воспроизводства поколении.** Он восходит к глубокой древности, к тому времени, когда стадо становилось обществом, и составляет главный смысл существования человечества, а потому и ровесник ему и в прошлом, и в настоящем, и в будущем. Биологическая сущность людей остается принципиально неизменной, в том числе и функция биологического воспроизводства, а социальная — изменяется по мере развития цивилизаций, преемственно воспринимается и передается от поколения к поколению. **Социальность** может быть представлена интеграцией (единством и взаимодополнением) следующих аспектов: осознания себя членом общества, субъектом взаимодействия с ним, с другими людьми, с группами; сознательного выполнения норм социального бытия, принятых данным обществом; способности приложить личные усилия для приобщения к социальным ценностям как их освоения и созидания; реализации познавательной, трудовой, семейной, досуговой функций на основе гуманизма и духовности. Социальность — это культура мышления и культура чувств, культура духовной жизни и культура поведения. Именно социальность не только отличает человека от животного, но и делаетчего Человеком; с этой точки зрения она выступает наиболее общим признаком общечеловеческого. Образование Человека (человекообразование) — результат его социального воспроизводства — и есть творение и самотворение его социальности.

Процесс социального воспроизводства поколений характеризуется рядом противоречий. На уровне общества: между традиционными

*Данным словосочетанием здесь и далее обозначается человекообразование — процесс **созидявня в сшосозмдгм** целостного человека как единства разума и чувств, духа и воли.

представлениями — и новыми явлениями, между идеалом социальности — и реальным ее состоянием, между целесообразными для общественного развития темпами и глубиной социальности различных слоев населения — и действительной ее динамикой, в ряде случаев отрицательной и т.д.; на уровне отдельного человека: между общественными нормами — и их личным осознанием и следованием им; между духовными потребностями — и возможностями и способами **их** удовлетворения; между реальными внешними (идущими от общества и государства) влияниями на развитие социальности — и ограниченностью внутренних установок, усилий самого человека на такое развитие, и пр.

Однако, хотя социальность — явление, социально-исторически обусловленное, хотя ему присущи самые острые противоречия, ничто не может ни прервать, ни остановить вечные процессы социального воспроизводства поколений и образования Человека. Можно и нужно лишь адекватно их стимулировать. Для этого и образовалась педагогика, всегда социально ориентированная и обращенная к каждому из нас.

Только честное воодушевление, только честная страсть создает человеческое величие. Где эта страсть подавлена, не ищите ни человека, ни гражданина, ни матери, ни отца.

Н.В. Шелгунов

2. Педагогика исходит из того. что социальность включает в себя культуру, воспитанность, образованность человека. У **каждого** из нас их уровень и сочетание различны: любой человек **индивидуально** сочетает общее и особенное в физическом строении (мужском или женском), в психических свойствах и процессах, в духовном облике.

Неповторимость каждого не исключает, но предполагает **схожесть** с другими по самым различным признакам: социальному положению и национальной принадлежности, параметрам физическим и нравственным, возрастным и профессиональным... В этом — истоки и основы типичного, т.е. того **своеобразного,** что присуще той или иной **группе** индивидуально разных людей. Так любой из нас становится (должен становиться) носителем тройственности общего, особенного и единичного. Избыток или дефицит одного из них, нарушение целесообразного сочетания в триаде — в числе главных причин общественных бед и личных драм.

Социальная валеология как и профилактика и преодоление социальных болезней общества и человека — целевая установка для педагогики.

3. В качестве возможной интегративной характеристики всех ипостасей социальности может быть представлен **образ жизни.** Это — единство целей, ценностей, материальных условий, межличностных отношений, видов деятельности, сфер общения как отдельного человека, семьи, так и производственных, учебных, общественных организаций и объединений людей. Он формируется как результат **взаимодействия людей и окружающей природной и социальной микро- и**

6

макросреды: она — через государственное устройство, средства массовой информации, формы общественного сознания (науку, религию, искусство), через бытовые традиции и условия — влияет на человека, но и он, реализуя собственную активность, воздействует на среду, создавая свой образ жизни. Целостно знать человека — значит знать его образ жизни.

Пусть одобрение людей будет последствием твоего поступка, а не целью. Для того чтобы приучить себя жить только для Бога, хорошо делать такие дела, о которых никто никогда не узнает. Делай такие дела, и ты узнаешь особенную радость.

Л.Н. Толстой

Образ жизни также имеет черты общего (менталитет страны, формы политической власти, экономический уклад и пр.), особенного (своеобразие региона, предприятия, творческий союз и т.д.) и единичного (данный коллектив, данная семья, школа, наконец, данный человек). Каждый из уровней этой иерархии влияет на другие, испытывая их влияние. Какой бы из уровней мы ни рассматривали, какую бы соответствующую ему педагогическую задачу ни решали (от разработки основ государственной стратегии социального воспроизводства поколений, прежде всего механизмов и путей ее реализации, до поиска форм эффективной помощи самовоспитанию конкретного подростка), можно рассчитывать на успех, лишь учитывая всю иерархию, т.е. возможно более широкий круг параметров образа жизни.

4. Человек — высшая ценность, его благо — высшая цель всякого общества (при всей известной истории множественности ценностей и целей). Высшая **ценность** — именно человек, единственный носитель разума и духа, реальный творец цивилизации, материальной и духовной культуры, самого себя. Он способен не только ошибаться, но и исправлять свои ошибки, не только ввергать себя и других в социальные катаклизмы, драмы и трагедии, но и преодолевать противостояние добра и зла. Такие высокие слова относятся и к человеку вообще (к человечеству и его истории), и к **каждому** из нас: потрясения испытывают как общество, так и любой из людей, будь то младенец, зрелый человек или старик.

Чтобы предупредить или преодолеть зло, человеку нужны силы, желание и умение сопротивляться и самоутверждаться, обретаемые в знаниях, в собственном опыте.

> Только человек, сознающий себя духовным существом, может сознавать человеческое достоинство свое и других людей, и только такой человек не унизит ни себя, ни ближнего поступком или положением, недостойным человека.
>
> *Л.Н. Толстой*

Знания и опыт помогают обрести школа, семья, армия, производство, общественные объединения — и педагогика **им** в помощь. Для педагогики исходна высшая **цель** — благо человека, т.е. участие (наряду с экономикой, политикой, общественным устройством) в дости-

жении каждым из людей личного счастья — полноты самовыражения в социальности, т.е. в культуре, воспитанности, образованности, духовном богатстве, гармонии со средой. Так ценности становятся обоюдно адекватными целями общего, особенного и единичного. "Венец творения" и творец всего — Человек.

5. Отношение к человеку — главный показатель не только общественной морали, но и нравственности каждого из нас. Это отношение может быть добрым или недобрым, внимательным или равнодушным, предвзятым или объективным... Важно, чтобы оно было гуманным. **Гуманизм — активное** человеколюбие, т.е., в первую очередь, исходная **вера в положительные возможности** человека: его разума и воли, его целей и стремлений, в то, что природой ему даны — пусть в большей или меньшей мере — задатки и способности — потенциалы, требующие лишь благоприятных условий, чтобы раскрыться на благо ему самому и окружающим, всему обществу. Гуманизм выступает как бы вектором социальности, выражаясь в таком качестве **личности,** как **гуманность.** Она воплощается в способности принимать других такими, каковы они есть, верить в их добрые намерения, помогать стать лучше.

> Свобода лица — величайшее дело; на ней и только на ней может вырасти свобода народа. В себе самом человек должен уважать свою свободу и чтить ее не менее, чем в ближнем, чем в целом народе.
>
> *А.И. Герцен*

Разумеется, мера **гуманности, способы** ее проявления у разных людей различны: они зависят и от самого человека, и от того, к кому отнесены, и от внешних обстоятельств — образа жизни, конкретной ситуации. Есть люди с плохим характером и дурными наклонностями, есть правонарушители, есть и преступники. Вера в человека не абстрактна, а потому не исключает, но **предполагает** требовательность к нему, борьбу с его ошибками, помощь в преодолении недостатков. Речь идет о борьбе не с человеком, а **за** человека. Вера в его возможности — внутреннее состояние, которое должно реализоваться в живой практике отношений, общения.

> Человек есть дробь. Числитель, — это — сравнительно с другими — достоинства человека; знаменатель, это — оценка человеком самого себя. Увеличить свой числитель — свои достоинства, не во власти человека, но всякий может уменьшить свой знаменатель — свое мнение о самом себе, и этим уменьшением приблизиться к совершенству.
>
> Л. Н. Толстой

Гуманность как эффективная практика предполагает **веру в возможности** человека, их реализацию и совершенствование. Эта вера абсолютно необходима всякому педагогу — учителю, воспитателю, командиру, руководителю производства. Тщетны усилия стабилизи-

8

ровать те или иные стороны образа жизни, решать конкретные педагогические задачи без внутренней гуманистической установки на успех. В то же время гуманная атмосфера социума, всего общества создается гуманностью каждого и всех, кто его составляет.

> Обыкновенно предполагается, что люди известного поколения знают, какими должны быть люди вообще, и потому могут готовить их к такому состоянию. Это совершенно несправедливо: люди, во-первых, не знают, какими должны быть люди, — могут в лучшем случае знать только идеал, к которому им свойственно стремиться, а во-вторых, люди воспитывающие, если они не мертвы, сами движутся и воспитываются.
>
> *Л.Н. Толстой*

6. Процесс образования Человека, динамика его социальности значительно и облегчаются, и осложняются **целостностью** внешней и внутренней сторон жизнедеятельности человека. **Внешнее** — не только облик, "прикид", манера поведения, речи, это и деятельность, дела и поступки, стиль общения; **внутреннее** — потребности и мотивы, мысли и житейский опыт, чувства и самоощущение, подсознание и интуиция. Первое — проявления социальности, второе — ее реальные основы. Они, хоть и своеобразны, но неотделимы: "явление существенно, сущность является" (В.И. Ленин). Конфликт между ними, сознательно допускаемое внешней и внутренней сторонами несоответствие оказываются либо драмой жизни "вопреки своей натуре", либо лицемерием, двоедушием.

> Есть один несомненный признак, разделяющий поступки людей на добрые и злые: увеличивает поступок любовь и единение людей — он хороший; производит вражду и разъединение — он дурной.
>
> *Л.Н. Толстой*

Помогать развитию социальности — значит прежде всего **влиять** на стержневое, **внутреннее** в человеке, т.е. на то, чем он движим, к чему стремится, какие дороги выбирает, на его убеждения, принципы, на основе которых он старается строить свой образ жизни. В то же время все это проявляется в его реальных действиях, отношениях. Поэтому педагогу, кем бы он ни был, так важно **понимать** эту целостность, **знать** ее разные стороны, заботиться не только о внешнем благополучии, но и о духовном, нравственном обогащении, которое достижимо лишь единством необходимых условий **вне** человека и усилий его **самого** — в целостном процессе человекообразования.

7. Как и всякий процесс, образование Человека происходит в пространстве и во времени. Это весьма **сложно** и нередко **противоречиво.** Здесь и самая близкая сфера Человека — семья, что он создал сам, продолжаясь в ней и новых поколениях, преемственная той, в которой он родился и вырос. Своеобразно с ней и между собой "пересекаются" другие сферы, в том числе многоступенчатая образователь-

9

ная — от общеобразовательной до профессиональной, пронизанная самообразованием. За ней следует или ее сопровождает сфера производственная. В течение всей жизни человек находится в сфере досуга, интересуется искусством, увлекается техникой, верит в Бога, общается с друзьями и приятелями, так или иначе участвует в общественной деятельности. Объем пространства включает и более широкие сферы: предметно-материальную *среду* (от присущей городу или селу до обстановки дома и оборудования школьного, вузовского кабинета и книжного фонда в местной библиотеке) и средства массовой информации, государственную политику и общественное настроение.

Интеллигентность... Это отсутствие внутренней склонности ко злу. Интеллигентный человек — не тот, кто удерживает себя от порывов злости, а тот, кто так воспитал себя, что не испытывает этих порывов.

Ф. *Искандер*

Значимые для каждого из нас сферы пространства оказываются порой в очень непростых отношениях: останавливается производство — и семья остается без *средств* к существованию; каждого тревожит рост преступности; подростку трудно в школе; многих раздражает засилие рекламы и зарубежных сериалов на телеэкране; родители недовольны компанией дочери... Некоторые сферы нередко весьма агрессивны в своем антигуманизме, искажая, а то и извращая социальность человека. Такую противоречивость нельзя отменить ничьим указом или постановлением. Можно лишь смягчить противоречия, но они и необходимы, ибо их преодоление важно для развития, накопления опыта преодоления, без которого нет динамики ни общества, ни самого человека. Нелепо специально создавать трудности, чтобы их героически преодолевать.' Еще более нелепо не видеть того, с чем можно и нужно бороться, и не учить вести такую борьбу.

Интеллигентный человек — явление редкое. Это — неспокойная совесть, ум, полное отсутствие голоса, когда требуется — для созвучия — "подпеть" могучему басу сильного мира сего; горький разлад с самим собой из-за проклятого вопроса: "Что есть правда?', гордость... И сострадание судьбе народа. Неизбежное, мучительное. Если все это в одном человеке — он интеллигент. Но и
это не все. Интеллигент знает, что интеллигентность — не самоцель..."

В.М. Шукшин

Время формирования социальности данного человека — все время его существования, от зачатия до физической смерти. Для педагога важно, во-первых, что это не равномерное движение, но процесс содержательно дискретный: в нем выделяются периоды, наиболее благоприятные для целенаправленной помощи социальности. Таковы раннее детство, школьные годы, армейская служба (для юношей), студенческие годы, создание семьи, появление новых поколений, са-10
мостоятельная работа по профессии, пребывание на заслуженном отдыхе... На каждом из условных этапов осуществляется свой вклад в человекообразование. Особенно важно в годы ученичества целенаправленное приобщение к знаниям и способам овладения **ими,** ко взаимодействию со сверстниками, к будущей профессии, когда всерьез обдумываются жизненные планы и пути **их** осуществления и еще нет других сущностных задач, таких, как работа и добывание хлеба насущного для семьи, для детей.

Во-вторых, время требует **бережного к** себе **отношения:** оно необратимо, и потому особенно важно показывать значимость режима, чередования часов, отведенных на занятия и отдых, содержательной насыщенности, рациональной организации не только рабочего, но и свободного времени.

Так совмещаются пространство и время, создавая поле образования Человека.

Самое лучшее одиночество — это когда ты думаешь о том, как ты себя вел с людьми.

М.А. Светлов

8. Разнообразие людей, образов их жизни, условий социальности — реальность бытия. Неудачи человека в той или иной сфере его жизнедеятельности чаще всего возникают из-за или неблагоприятного стечения обстоятельств, или неуживчивого характера, и нередко по причине ошибочных **установок** директивных органов в осуществлении социального воспроизводства поколений, из-за нормативов, противоречащих реальностям жизни. К числу

таких установок, пережитых (и до конца не преодоленных) нашим обществом, могут быть отнесены социоцентризм, когда основной ценностью объявляются интересы государства, общества, социума, а развитие отдельного человека отходит на второй план, в то время как любое противопоставление интересов порочно; школоцентризм, когда только на школу, другие звенья системы образования возлагается главная ответственность за формирование подрастающих поколений, практически облегчая, а то и снимая ответственность с семьи, общества, государства;

жесткое антидемократическое однообразие типов учебных заведении, учебных программ и режимов, противоречащее разнообразию способностей и интересов, возможностей людей; формализм, неизменное следствие однообразия, когда форма становится самоцелью, независимо от обстоятельств сковывая собственную активность, творчество человека, когда отметка как таковая заменяет собой оценку знаний, процветает процентомания, отчетность оказывается выше живого дела и его действительных результатов. Нельзя не видеть, что в последние годы многие установки общество начало успешно преодолевать, но не все пока удается или из-за живучести дурных традиций, или из-за недостатка новых идей, отвечающих условиям эпохи и требующих длительной проверки.

Неверные установки имеют общий признак: они не отвечают гуманистическим принципам. Декларируя "все для человека", мы уходили 11

в противоположную сторону. Было бы нелепо вовсе отрицать безусловные достижения прошлых десятилетий, но многие из этих достижений сложились, в сущности, вопреки ошибочным идеологическим установкам.

Всем научились пользоваться люди, только не научились пользоваться свободой. Может быть, бороться с нуждой и крайней необходимостью гораздо легче, чем со свободой. В нужде люди закаляются и живут мечтой о свободе. Но вот приходит свобода, и люди не знают, что с ней делать.

М.М. Пришвин

В числе факторов, призванных развить лучшее, преодолеть ошибки, создать истинно гуманное общество людей высокой социальности, — педагогическая теория и практика, адекватная реальным условиям бытия, а потому способствующая образованию Человека.

"Каждый решает по-своему"

1. Гегель точно и лаконично определил душу как мыслящее сердце. Как вы понимаете взаимосвязь разума и чувства? Что, по-вашему, преобладает у вас? В чем драматизм ситуации, когда, по словам известного литературного героя, "ум с сердцем не в ладу"? Можно ли воспитывать **их** единение? Если нет, то почему? Если да, то как?

2. Чеховский герой утверждает: "В жизни ничего не бывает потом!" Как вы понимаете, что это значит? Разве нет будущего, которое наступит не сейчас, а потом? Разве не приходится и нам, взрослым, и детям нашим некоторые дела оставлять на потом, если уж никак **их** не осуществить теперь? Может, дело в том, что надо "просто" научить ребят и взрослых ценить время? А может, оно и излечит, прояснит? Как это объяснить, как в этом убедить? А если речь идет о важной способности предвидеть последствия своих шагов?

3. На студенческом семинаре спорят будущие учителя:

— Индивидуальность — это просто частный, конкретный случай всеобщего.

— Ничего себе "просто"!.. Все разные, пойди разберись, и каждый претендует быть особенным, хочет оставаться собой, а среди людей самоутверждается по-своему, иногда довольно круто, за **их** счет...

— Значит, индивидуальность — то, что отличает одного человека от другого? Почему надо обязательно сравнивать с кем-то? А судьи кто?

— Почему обязательно "судьи"? Да и есть ли они — совесть, душа?

— Мне кажется, они есть, а индивидуальность — то. что может дать миру, людям только данный человек!

Как думаете вы? В чем особенности вашей индивидуальности? Она была задана генетически? Выработана вами? Сложилась под влиянием других людей или обстоятельств?

4. Сегодня у всех на слуху слова "гуманизм", "гуманистический", "гуманность"... Их связывают с человеколюбием, человеческим отно-

шением к людям. Но вспомним авторов, придумавших Остапа Бенде-ра; им принадлежит суждение, мол, полюбить человечество нетрудно — полюбить надо соседа... Как вы понимаете смысл этого суждения? Согласны ли с ним? Если оно верно, то что же такое гуманизм? Что в данном случае значит "полюбить": увидеть в другом человека? Поверить в его духовные возможности? Принимать его таким, как он есть? Сочетается ли гуманизм с требовательностью, борьбой, конфликтами с людьми, жесткостью отношений?

Считаете ли вы себя гуманным человеком? Если да, то на каком основании?

5. Интеллигентность — состояние души или социальное положение? Какие качества человека или его образа жизни она, по-вашему, предполагает? Только положительные? Почему же тогда приходится слышать выражение "жалкий очкарик", а то и, простите, "вшивый интеллигент"?

Интеллигент и интеллект — слова, восходящие к общему корню.
Случайно ли это? Однозначна ли связь интеллигентности и образованности? Всякий ли обладатель высшего образования, а то и кандидатского или докторского диплома — интеллигент? А связь с профессиональной принадлежностью: "простой" рабочий не может быть интеллигентом? Всегда ли в интеллигентных семьях вырастали интеллигенты? Да или нет? Почему? А в неинтеллигентных?

Интеллигентность — это отношение прежде всего к себе или к другим людям? Это благообразная внешность, культурная речь и манера общаться или внутреннее достоинство? (Впрочем, правомерно
ли такое противопоставление?)

Что, с вашей точки зрения, несовместимо с интеллигентностью? Не быть интеллигентом — это плохо? А быть — гарантия расположения к себе других людей?

Вы считаете себя интеллигентным человеком? Да или нет, на каком основании?

6. "Что такое счастье — каждый понимал по-своему", — писал А. Гайдар в светлой и романтичной повести про Чука и Гека. А как понимаете вы? Как нечто, данное течением жизни или добытое трудными усилиями? Счастье—это обладание чем-то или борьба за него? Это плотское или духовное? Это сфера отношений или сфера быта? Кто это — счастливая женщина, счастливый мужчина? А счастливый ребенок? В чем "больше" счастья — брать (получать) или давать? Когда о ком-то говорят: "счастливая у него (у нее) судьба"? Что такое "трудное счастье", "слезы счастья"? Счастливый случай всегда неожи-данен? Можно ли быть счастливым в одном и несчастным в другом? Вы бывали счастливы? В чем? Как это проявлялось? Попробуйте восстановить происхождение слова "счастье"? Какие слова в русском языке этимологически аналогичны?

Согласны ли вы с известным утверждением: человек — кузнец своего счастья? Да, нет — почему?

Как вы помогаете ребенку вырасти счастливым? Получается? 7. Искусство — одно из средств отражения действительности, одна из форм общественного сознания; для отдельно взятого человека — 13

средство познания и преобразования окружающего, каково оно было, есть и будет. Специфика искусства — будь то литература или живопись, музыка или театр — художественный образ, рожденный сочетанием слов, звуков, красок, линий. Приобщение к искусству — прежде всего созерцание, восприятие созданного мастерами или творчество читателя, зрителя, слушателя? Творения искусства — удел только избранных, привилегия

таланта?

Почему, чем и как воспитывает искусство? Чему учит? Приобщение к искусству — роскошь или необходимость? И правда: можно ли "познать алгеброй гармонию", зачем физику лирика, а лирику — сухие и точные знания? Не противоречат ли друг другу гуманитаризация образования и жесткий переход к цивилизованному рынку?

Чем вы можете объяснить, что слова "искусный", "искуственно", "искуство" (так в источнике. — *Б.В.)* приводятся В.И. Далем в одной статье — "Искушать" (Т. II. С. 52)?

Как вам удается приобщаться к искусству? Удовлетворены ли вы этим? Если нет, чего вам не хватает? Как приобщаете к искусству близких вам людей? И приобщаются?

8. Великий Николай Рерих: "Всякое отрицание не творяще". Разве нет в реалиях жизни такого, что достойно только отрицания (бездуховность, война, преступление и т.д.)? И разве творчество — создание нового! — не означает отрицания отжившего? Как вы полагаете: правомерно ли отрицание без утверждения и утверждение без отрицания? Как их сочетание проявляется в характере, отношениях, поступках того или иного человека? А в ваших?

9. Помните: Б. Пастернак, описывая раздумья Юрия Андреевича Живаго, бросает: "Он думал о творении, твари, творчестве и притворстве" ("Новый мир". 1988. № 3. С. 132). Все слова — однокоренные! Как вы думаете: почему они так совместились в размышлениях человека? Что в них общего и отличного? И почему все-таки одного корня?

10. Что такое творчество? — Говорят, реализованная способность создания нового. Однако нового для кого — для самого творца, для других людей? Все новое создается из уже существующего — в чем **же** тогда творчество? Может быть. в нетривиальном решении задачи? Решении самостоятельном? Может, в способности мечтать и добиваться осуществления мечты? В способности к воображению? Творении себя, друзей, своего времени? А разве эмпатия, сочувствие другим не проявления творчества души? В чем лично вы чувствуете себя творцом?

11. Великий российский просветитель В.Г. Белинский: "Дети — гости настоящего и хозяева будущего". Как образ — блестяще! Но столь ли точна мысль по существу? Разве сегодня дети "в гостях" у своего времени? Разве они не живут в настоящем и настоящим, а лишь пользуются привилегией особо опекаемых? Чувство гостя — не провоцирует ли оно некоего социального эгоизма, иждивенчества, благосклонного и снисходительного принятия чьей-то заботы? Ваше детство — ощущение безмятежности и всеобщего восхищения вами, или нелегкий труд учения, выполнения домашних обязанностей, бре-

мя тревожности за будущее? Кем — гостями или хозяевами жизни — вы хотели бы видеть своих детей?

12. Без конца слышим: век информации, информационный взрыв, средства массовой информации, институт информации... А что она — только сведения, знание, выраженное в битах или иных условных единицах? Есть ведь и язык — средство общения людей, народов, прошлого и настоящего, есть культура, запечатлевшая безграничную информацию, есть искусство, обессмертившее ее. А что есть информация с "просто" человеческой, с психологической точки зрения? Живя, вступая в отношения и общение с людьми, мы даем им информацию о себе: непосредственно, через органы чувств, или обобщенно — как образ, при этом человек как бы управляет информацией о себе — костюмом или прической, манерой говорить или косметикой. Часто передаваемая таким образом информация и воспринимаемая другими — очень различны, поэтому возникают ошибки, конфликты, недоразумения. Что такое "произвести впечатление"? Как бы вы объяснили своему ребенку, что такое "быть и казаться"? Всякое ли искажение (умолчание, утаивание) информации есть сознательная ложь, безнравственность? Взаимокомпенсируема ли внешняя и внутренняя информация? Отсутствие отрицательной информации — всегда ли признак благополучия? Информированность, обширные знания, эрудиция — всегда позитивны? Что, по-вашему, объективно и что субъективно в информации?

13. Культура — безгранична, так как она есть все созданное человечеством. Очевидна невозможность все знать, ко всему приобщиться, всем владеть. Значит, бессмысленны и

попытки все узнать? Что же —• если не все, то и ничего? Объективно оправданное бескультурье? Столь же очевидная нелепость! Недостижимость предела вовсе не исключает стремления, движения к нему! Человеку необходимы культура мышления и культура эмоций, культура отношений и культура общения, культура рефлексии и культура поведения, внешнего облика, речи...

Как вы толкуете названные составляющие культурности человека? В чем видите их сущность и взаимосвязь? Как оцениваете их уровень и представленность лично в вас? От кого, в первую очередь, зависит их развитие — от вас, от семьи вашей? От коллег по работе? От государства и общества? Работаете ли над собой, не ожидая их помощи и участия? Если нет, — почему: не верите в успех, не считаете нужным, не имеете возможности? Если да, — каким образом и с какими успехами? Помогает ли это в работе, в быту? Дает ли удовлетворение?

14. Чем глубже социальные стрессы, тем чаще вспоминают о свободном воспитании, о воспитании свободой, для свободы... Во-первых, чем вы это могли бы объяснить? Во-вторых, свобода чего, от чего и, главное, для чего? И можно ли ее воспитать в условиях "несвободы"? Если да, то как, по-вашему? А вы ощущаете себя свободным (свободной)?

15. Вера... Надежда... Любовь... Случайно ли эти нарицательные понятия стали именами собственными и только ли для православия? Очевидно, не случайно: они выражают едва ли не главную суть

человеческого существования, а потому многократно истолкованы и в светской, и в религиозной литературе. Каждое из них имеет и педагогический смысл: обозначает не только общечеловеческие цели воспитания, но и гуманистические средства их достижения.

Какой смысл вы вкладываете в эти понятия? В чем особенности **их** проявлений в последние годы? Испытали ли вы одно, другое, третье? Как вы понимаете известные слова "надежда умирает последней"?

Во что верят, на что надеются, что любят ваши дети?

16. Добрый и злой... Духовно сильный и безвольный... Умный и глупый... Наверно, вы убедились, что в жизни не бывает безусловно добрых, волевых или умных, как неизменно злых, безвольных или глупых. В каждом человеке так же присутствуют все сложившиеся за тысячелетия человеческие качества, как и все элементы менделеевской таблицы, и так же редко, как последние, в чистом виде встречаются личностные свойства. Очевидно, любого человека отличает **мера** их развитости, а от чего, вы полагаете, зависит эта мера? От характера человека? От ситуации? От жизненного опыта? Подвижна ли мера? Есть ли соответствующий корень в слове "лицемерие"? Если да, то почему? Мера — это фатально или поддается внутренней и
внешней корректировке? Вы осознаете динамику меры разных своих качеств?

17. Образованность — уровень образования человека, которое может быть начальным, основным, полным средним, высшим и самым высоким (кандидат, доктор наук) — общим или профессиональным. Но это — формально, по документам. На самом деле реально каждый, кто проходит, скажем, ту или иную школу, проходит ее по-разному, некоторые — просто мимо... Между тем, образованность не то, что человеку предлагали, давали, вдалбливали, пугая возможной "двойкой" или предстоящими экзаменами, а то, что он реально взял, используя предоставленные школой, вузом возможности. Образованность человека — результат его собственного учебного труда, ибо процесс познания — в классе ли, в вузовской аудитории или лаборатории — индивидуален, прямо зависит от одной из высших потребностей — в овладении знаниями и способами **их** обретения.

Что, по-вашему, существенней, перспективней для человека — получить знания или научиться **их** находить и добывать? Во что вы больше верите — в образованность, полученную "от других", или в самообразование? Как соотносятся общекультурные знания (искусства, философии, религии) и профессиональные?

Вам достаточно профессиональных знаний? Возможна ли избыточность знаний?

Удовлетворены ли вы своей образованностью? Хочется ли и удается ли заниматься

самообразованием? Видите (или нет) результаты? Если да, — в чем они?

18. Заспорили на студенческом семинаре: отличается ли ложь от вранья? Один был категоричен и по-своему прав:

— Нет, не отличается: и то и другое — проявления неправды. Другой возразил:

16

— Их одинаковость не больше, чем... ложь и вранье. Просто ты называешь общее значение этих слов — обман. Однако существует такая воистину прекрасная вещь, как детская фантазия, не знающая ни границ, ни корысти, когда воображаемое кажется реальным. Сродни ей — добрая мудрость сказок. Есть фантазия и ее следствие — фантастика, в том числе... научная. Есть ересь, великое отступничество от общепринятой правды, за которую люди шли на смертные муки. Известны великие романтики истории, увлекавшие за собой прекрасной мечтой... Ложь отличается тем, что она — жестко корыстное искажение истины, когда человек знает, как оно есть или было, но сознательно — из выгоды или боясь наказания — не следует правде.

И правда, разве может быть одинаковой реакция родителей, учителя, столкнувшихся с тем, врет ребенок или лжет? Ложь за ложью, и вот уже лживость — черта характера, сопутствующая ненадежности, безответственности, вероломству.

Отличаете ли вы вранье от лжи? Если да, — в чем это отличие? Свойственно ли вам фантазировать? Как вы поступаете, столкнувшись с явной ложью ребенка, взрослого, или родственника, или сослуживца? Оправдываете ли "ложь во спасение"? Что ведет к творчеству — правда или вымысел?

"Тьмы горьких истин нам дороже нас возвышающий обман".

"Правда — бог свободного человека. Ложь — религия рабов и хозяев".

Разве барон Мюнхгаузен — это не великолепно? А он врет или лжет?

Единожды солгав...

19. Говорят: "молодежная субкультура"... Частичка "суб" соответствует принижающему "под" (субпродукт употребляется, но гораздо менее ценен, чем продукт!), значит есть некая культура второго сорта, наиболее ценимая молодежью? Особое искусство, причуды моды? Свободные нравы? Презрение к классическому, "общепризнанному", социальная агрессия, сознательно утрированный эпатаж? Самоутверждение через отрицание? Ведь все молодежное и создается молодежью! А мы, старшие, не уподобляемся ей, когда решительно отвергаем новое, нам, как правило, малознакомое, непривычное, забыв себя юными, когда андеграунд был куда более опасен (и потому гораздо более привлекателен), нежели теперь, в условиях "разгула демократии"? Разве не всегда были молодежная мода, молодежное кино, молодежные организации? А естественные болезни роста, без которых невозможно явление иммунитета? Ведь даже роковой СПИД — результат дефицита последнего!

Так может, юношеская субкультура не просто часть общей культуры, а один из возможных путей к ней? Причем, путь едва ли не обязательный! Пройдет время — и человек сам. без назойливых назиданий и навязывания стандартов, взглядов и вкусов, поймет, что нелепо противопоставлять постмодернизм (как когда-то модернизм) реализму, дискотеку — библиотеке, свободу нравов — добропорядочным чувствам и семье... Жаль только, что время уже пройдет, да и брак неизбе-

жен. Впрочем, когда в обществе воцарится порядок, и он, этот брак, будет минимальным. Но и тогда юношеская субкультура, слава Богу, сохранится.

Как вы думаете, какой она будет? А знаете ли, какова она теперь? Пытались ли если не оправдать, не осуждать, то хотя бы объяснить и понять ее?

Что принимаете и чего не принимаете в своих сверстниках, молодых сослуживцах, в своих детях? Отвечаете на их "агрессию" — агрессией, терпением, сочувствием? А может — поддержкой? И что получается?

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Почему и чем отличаются (в чем не отличаются) "соседние" поколения (ваше — и ваших родителей, ваших детей)?
2. Все — люди и все — разные. Для чего это многообразие конкретных проявлений всеобщего?
3. Гуманизм и индивидуализм — антиподы?
4. В чем противоречия процесса человекообразования?
5. Образ жизни... Что в нем задано объективно и что привнесено субъективно?
6. Каковы пределы и границы пространства и времени формирования социальности человека?

Литература*

Амосов Н.М. Природа человека. Киев, 1983*.

Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале **XX** века. М., 1994*.

Гессен СМ. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.

Дубинин Н.П. Что такое человек. М., 1983.

Жизненный путь личности. Киев, 1987.

Зинченко В.П. Аффект г интеллект в образовании. М., 1995*.

Зинченко В.П., Моргунов Е.В. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. Изд. 2-е, уточн. и доп. М., 1994. (Главы: I — Психология в контексте культуры и цивилизации, где авторы предлагают свою аргументацию для разведения понятий "культура" и "цивилизация"; П — Культурные традиции российской психологии, где анализируются некоторые идеи Л.С Выготского, Г.Г. Шпета, М.М. Бахтина, П.А. Флоренского, А.Н. Леонтьева; V — Разум и рассудок (посвящено анализу технократического мышления и проблемам и последствиям компьютеризации); VI — О гуманитаризации образования, науки и труда.)

Как построить свое "Я" /Под ред. В.П. Зинченко. М., 1991.

Монахов Н.А. Плоды подсознания. Очерки об инстинктах, формирующих человеческие конфликты. М., 1995.

Национальные ценности образования: история и современность. М., 1996.

Новые ценности образования: В 2 кн. М., 1995.

Образование и ценности (историко-теоретический аспект) /Под ред. З.И. Равкина. М., 1995.

Пинский ан.а. К новой парадигме в образовании. М., 1996.

Разумный В.А. Система образования на рубеже третьего тысячелетия. Опыт философии педагогики. М., 1996.

Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М., 1995.

* Здесь и далее в списках литературы значком "*" отмечены издания, фрагментами представленные в разделе "Хрестоматия", значком "*•" — аннотации в этом **же** разделе.

18

Рубакин Н.А. Что такое образованный, интеллигентный человек? // Избр.: В 2 т. 1975. Т. 2*.

Симонов П.В., Ершов П.М., Вяземский Ю.П. Происхождение духовности. М., 1982*.

Современная наука: познание человека. М., 1988.

Солженицын А.С. Образованщина //Публицистика: В 3 т. Ярославль, 1995. Т. 1. С чего начинается личность. М., 1979 (рекомендуются статьи В.В. Давыдова и Э.В. Ильенкова).

Социально-философские проблемы образования. М., 1992.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Соч.: В 2 т. 1974. Т. 1.

Шадриков ВД. Философия образования и образовательные политики. М., 1993*.

Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993.

Тема 2. ПЕДАГОГИКА: ЦЕЛЬ, СРЕДСТВА, РЕЗУЛЬТАТЫ

./. Бытовое и научное представление о педагогике. 2. Этнопеда-гогика. 3. Объект, предмет, основные категории и отрасли педагогики. 4. Педагогическое исследование. 5. Повседневная педагогическая практика людей всех возрастов. 6. Человек — объект и субъект педагогики. 7. Стимулирование активности человека через рефлексию.

1. Социальное воспроизводство поколений — процесс, восходящий к истокам существования человеческого общества. И оно, и каждая сначала полигамная, а затем и моногамная семья испытывали и реализовали естественную (и одну из первых социальных!) потребность **готовить к жизни нарождающееся потомство,** приобщая к взаимодействию с природой, с другими людьми. Удовлетворение такой потребности все больше становилось существенной стороной общественного бытия и семейного быта, частью культуры народов. Выделяясь в самостоятельную функцию, образование Человека приводило к созданию учебных заведений, а следовательно, к появлению профессионалов, специально занимающихся воспитанием и обучением детей;

сохранялись, развивались и функции семьи. С возникновением государственности пришла необходимость в органах, определяющих социальный заказ — цели и характер образовательной и воспитательной политики и варианты ее осуществления.

> Науку часто смешивают со знанием. Это — грубое недоразумение. Наука есть не только знание, но и сознание, то есть умение пользоваться знанием как следует.
>
> В.О. Ключевский

Бытовые представления о том, как растить детей в семье, в школе, какими дети должны стать, эмпиричны и нередко консервативны. Складываясь в практическом опыте, они осуществляются весьма индивидуально. Одни семьи и учителя ориентируются прежде всего на жесткую строгость к детям, боясь их баловать доверием и лаской, они так или иначе видят данного ребенка, понимают дисциплину или ложь; другие, напротив, делают ставку на добро, любовь, понимание,

сочувствие, полагая их эффективными средствами влияния на ребят. Одни родители уповают на собственный пример и не верят школе, другие, не веря школе, и о собственном примере не заботятся, третьи — слишком многое возлагают на школу, устраняясь от воспитания ребят, четвертые — просто безразличны к тому, как растут дети, пока что-то не случится, и тогда обвиняют всех, кроме себя...

> Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях.
>
> *К.Д. Ушинский*

Научные представления — всегда **обобщения** характерного, типичного, проверенного специальными исследованиями. Бытовое знание часто сопряжено с предрассудками, субъективизмом, ориентацией на известный образец или просто житейский пример. Научное — стремится быть объективным. Они могут оказаться противоречивыми в частностях, в конкретных ситуациях (практика всегда шире науки), но в принципе не должны противопоставляться друг другу, находясь в отношениях **взаимодополнения,** а не альтернативы, так как восходят к общим истокам и служат общему делу.

> Настоящий конец образования дает только сама жизнь и сознательная самостоятельность каждого.
>
> *Д.И. Менделеев*

2. Важнейшим источником и бытовых, и научных представлений об образовании Человека является этнопедагогика — своеобразный свод правил и нормативов, стихийно сложившийся за долгие века в тех или иных геополитических и социально-экономических условиях, регионально своеобразных. Она тесно взаимосвязана с историей народов, их культурой, ценностями и идеалами, вбирая добытые веками представления о том, как сосуществовать поколениям, осуществлять преемственность между ними. Поэтому народная педагогика первична для каждого из нас: любая семья, даже не имея своего опыта, знает (или полагает, что знает), как выхаживать, растить, учить ребенка. В этнопедагогике живет как бы некая генетика социальности. Хотя и общеизвестно, что все считают себя специалистами в области воспитания чужих детей, но затрудняются с собственными... Впрочем, в этнопедагогике многих народов живучи и отрицательные традиции: мотивы собственной национальной и конфессиональной исключительности и недоверие к другим народам (и верованиям), практика кровной мести, восприимчивость к религиозным идеям покорности, унижение человеческого достоинства женщины и пр.

Тем не менее, этнопедагогика в целом, будучи хранительницей народной мудрости, частью культуры народа, выражением его самосознания, бесценна для развития социальности человека в своих основных постулатах: исповедован™ трудолюбия, гостеприимства, любви к природе, взаимопомощи, уважения старших, миролюбия, заботы о детях — в том, что давно вошло в кодекс жизни любого цивилизо-

20

ванного общества, став первоосновой педагогической науки и практики.

3. Термином педагогика обозначаются две области человеческой деятельности, направленной на социальное воспроизводство поколений и образование Человека: педагогическая наука и педагогическая практика.

> Без истории предмета нет теории предмета, но и без теории предмета нет даже мысли о его истории, потому что нет понятия о предмете, его значении и границах.
>
> *Н.Г. Чернышевский*

Возможны разные точки зрения на объект и предмет педагогической науке, среди них и такая: объектом является сфера обучения и воспитания людей, а предметом — закономерности процессов, происходящих в этой сфере. Различные сферы человекообразования — в соответствии со своими объектом и предметом — изучают также и сопредельные с педагогикой антропология и аксиология, физиология и демография, социология и юриспруденция, общая и возрастная, социальная и педагогическая психология и другие науки и научные отрасли, занимающиеся проблемами становления социальности людей.

Иначе существует педагогическая практика. Ее объектом выступает реальное взаимодействие участников педагогического процесса, а предметом — способы взаимодействия, обусловленные его целями и содержанием и обусловливающие его методы и формы. Здесь действуют механизмы управления и организации деятельности, отношений и общения людей, их самоорганизации в группах и коллективах, рефлексии и самовоспитания каждого человека.

> Точные науки называются такими не потому, что они достоверны, а потому, что в точных науках ученые знают меру неточности своих утверждений.
>
> *А. А. Любищев*

Закономерности педагогической науки и педагогической практики взаимосвязаны, опираются одни на другие, поверяются опытом, но в принципе различны: первые связаны с **изучением** педагогических процессов, вторые — с их **технологией.** Те и другие действительно служат совершенствованию своего предмета, только когда предстают во **взаимодополнения,** т.е. в **единстве** идеи и ее осуществлении. В этом смысле, и правда, нет

ничего практичней хорошей теории, как
нет ничего научней хорошего опыта.

Предметом педагогической науки определяются ее категории, т.е. присущие прежде всего данной отрасли знаний основные понятия, которыми она оперирует. Среди них — образование, воспитание, обучение, развитие, саморазвитие людей всех возрастов.

Образование — созидание Человека; зафиксированное достижение уровня культуры, общих или профессиональных знаний, достигнутого в процессе обучения (начальное, среднее, высшее); деятельность, 21
направленная на такое достижение; система учебных, научных и методических органов и учреждений, его обеспечивающая (система образования).

Все воспитание сводится к тому, чтобы самому жить хорошо, только этим люди влияют на других людей, воспитывают их.

Л.Н. Толстой

Воспитание — целенаправленное создание условий для разностороннего развития и саморазвития человека, становления его социальности.

Обучение — целенаправленное пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека путем его приобщения к общим и профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике; **учение** — действия того, кто осуществляет обучение; удовлетворение учащимися своих познавательных потребностей в процессе обучения.

Развитие — изменения во внутреннем мире, облике человека в результате внешних влияний и его собственной активности; деятельность по достижению такого результата.

Саморазвитие — собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, творчества, всего личностного потенциала, в реализации веры в возможности самовоспитания, — в процессе естественного физиологического. физического, психического, социального развития.

Явления, обозначаемые категориями, своеобразны, однако тесно связаны в сложном, но едином процессе формирования социальности человека. "Выпадение", недостаточность любого из них разрушает эту целостность и снижает эффективность всего процесса.

Воспитывая других, мы воспитываем прежде всего и самих себя.

А. Н. Островский

Многообразие реальностей, изучаемых педагогической наукой, обусловило и сложность ее структуры. **Отраслями** се выступают общая педагогика, теория и методика воспитания, дидактика (теория и общая методика обучения), школоведение. Существует и более дробное или межотраслевое деление: социальная педагогика, семейная педагогика, спортивная, воинская, педагогика рефлексии, суггестивная (педагогика внушения). Важнейшая роль принадлежит **истории педагогики,** раскрывающей тенденции развития педагогических идей и систем, а также **педагогике сравнительной,** посвященной аналогу, зарубежной педагогической науки и практики. Педагогика существенно обогащается идеями, методами и данными других наук, в то же время обогащая эти науки своими материалами. Вместе они решают главные задачи любой науки: описание, объяснение и прогнозирование действительности.

4. Главное средство, с помощью которого педагогическая (как и любая другая) наука решает стоящие перед ней задачи, — **исследова-**
22
ние. Оно представляет собой один из видов познавательной деятельности, смысл которой — выработка **новых** научных знаний. Процесс педагогического исследования должен быть объективным и доказательным, а потому базироваться на правильной методологической основе.

Воспитание — это помощь ребенку в развитии его потенциальных возможностей.

Э. Фромм

Методология ориентирует в подходе, в принципах и способах познания: представлении объекта и предмета исследования как динамических систем, социально-исторической детерминации явлений и процессов в логике их изучения, а также в соотношении количественных и качественных данных, объективных и субъективных признаков. Педагогическая теория, основываясь на философских подходах к научному познанию и учитывая особенности своего объекта и предмета, в качестве методологических принимает принципы единства социального и биологического, общего и особенного при изучении педагогических явлений, подход к ним с позиции внутреннего единства теоретического и практического, логического и исторического, основывается на концепциях целостности педагогического процесса, взаимодействия его составляющих, соотношения целей, средств и результатов становления социальности человека.

Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он это может осуществить в качестве индивидуума, воздействующего на внешний мир.

А. Дистервег

Подходы к исследованию реализуются не только в его замысле, идее, гипотезе, концепции, но и в выборе конкретных **методов** — взаимосвязанных приемов и операций изучения явлений. Различают методы теоретические (анализ и синтез, индукция и дедукция, моделирование) и эмпирические (различного рода наблюдения, устные и письменные опросы, опытно-экспериментальная работа). Методы и их операциональные формы (методики) должны отвечать требованиям адекватности и сопоставимости данных.

Получаемые с помощью различных методов данные обобщаются, описываются, представляются в виде текстов, таблиц, графиков, диаграмм. материалы которых позволяют подтвердить или опровергнуть выдвинутые гипотезы, обосновать выводы, содержащие **новое** знание, или зависимости, закономерности, возможности и условия **их** действительной реализации в науке, практике, или иное, ранее не известное видение традиционных фактов и процессов. Это главные результаты исследований.

23

Наука — одна из областей **человеческой деятельности; практика науки** сложна, трудоемка, зато доставляет радость и познания, и **преобразования** педагогической действительности.

5. Педагогическая практика тоже **имеет** основополагающие (как наука — методологические) принципы. Среди **них** прежде всего гуманизм, приоритет духовности, единство образования и развития человека.

Решение надо искать не столько в психологии, сколько — и это чаще — в медицине, социологии, этнологии, этологии, истории, поэзии, криминалистике...

Я. *Корчак*

Гуманизм требует признать, что функция педагога принадлежит не только профессионалам, но **всем** людям, каждому человеку, независимо от его возраста или социального статуса. В повседневном общении каждый из нас неизменно оказывается и педагогом, влияющим на окружающих, на их образ жизни, мысли и чувства, и тем, кто испытывает влияние других людей, воспринимает — осмысливает и переживает их слова и поступки, отношение к самому себе. Очень важно понять, что формирование социальности присуще не только детям, но и взрослым (есть даже соответствующая и постоянно недооцениваемая отрасль педагогики — андрагогика). причем было бы негуманно не учитывать,

что чем старше человек, тем труднее ему вписываться в меняющиеся менталитет и образ жизни окружающих, от которых он все более зависит. Очень важно и трудно помочь старикам оставаться нужными обществу, социуму, близким, а для этого необходимо преодолеть невостребованность опыта и мудрости самых опытных педагогов.

Приоритет духовности вовсе не исключает физического развития и здоровья, конкретности знаний и навыков, высокого профессионализма. Духовное — это активная нравственная позиция, высокие потребности и адекватные способы их удовлетворения, это человеческое достоинство, интеллигентность, совестливость. Духовность — вершина социальности, стержень преемственности поколений, культура наследия: в отличие от любых других, духовные ценности нетленны. Неизменна и главная особенность их влияния на социальность: они находятся не над другими ее сторонами, в том числе сугубо житейскими, но вместе с ними, как бы внутри них. создавая — совместно — определенный характер образа жизни, "взаимной" педагогики отношений людей друг к другу, к окружающим.

Воспитание — неизбежный конфликт, ибо оно есть принуждение к тому, что нужно, вопреки тому, что хочется.

Б.Н. Алмазов

Единство образования • развития человека — один из важнейших постулатов практической педагогики. В сущности, он требует взаимообусловленности цели — содержания — технологии педагогической

24 -

деятельности, ее результатов, каковыми должны **стать те или иные** изменения в **развитии и саморазвитии** объектов. **Больше того, эти изменения.** часто совершенно непредвиденные, необходимо **учитывать** при корректировке дальнейших шагов в воспитании и обучении.

6. Педагогика — одна из самых гуманных сфер жизнедеятельности (рядом можно поставить, пожалуй, лишь медицину): она создана людьми и обращена к людям, к каждому **человеку.** Он главный **объект** педагогики, которая вносит едва ли не решающий вклад в процесс образования Человека, его социальности и образа жизни. Реальное развитие общества, социума, коллектива, безусловно важное само по себе, имеет своим конечным смыслом развитие каждого из входящих в него людей. Педагогический брак — беда общественная, но его действительной жертвой неизменно оказывается конкретный человек. Достижения педагогики всегда общественно значимы, прежде всего потому, что ими обусловлено более успешное воспитание и обучение множества конкретных людей. Именно здесь — основной, обобщенный критерий эффективности педагогической науки и практики.

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным — даже легким, и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком: теоретически или практически.

К Д. Ушинский

Гуманность здесь обоюдная: люди создали и саму педагогику — как часть общественной культуры, как практику, теорию и учебный предмет при профессиональной подготовке. Человек — главный **субъект** педагогики, неизменно несущий и реализующий свои педагогические функции в отношениях к другим людям и самому себе. Что бы ни было написано в учебниках и других книгах, посвященных воспитанию и обучению, в художественной литературе (а она — сплошь — вроде пособия по воспитанию!), какие бы традиции народной педагогики ни существовали, — в тех или иных конкретных условиях "педагогическое рещение" принимает **сам человек,** осознанно или неосознанно проявляя свое отношение к другим людям, внося тем самым вклад в их жизненный опыт. И профессионал-педагог, опираясь на науку, реализуя технологию, воспитывает и обучает по-своему, вкладывая в

дело свою человеческую сущность, проявляя **свой** стиль. В этом и его сила, и, к сожалению, иногда слабость...

> И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно.
>
> *Л.Н. Толстой*

7. Суть гуманной педагогики в том, что ее средства Направлены **не столько на прямое** воздействие на **человека,** сколько **на** стимулирование **его собственной** активности. **Однако такая активность может**

25

быть побуждаема не извне, а изнутри человека — в частности, через **рефлексию.** Она представляет собой нравственную деятельность, труд души — "мыслящего сердца" (Гегель), реализуемую способность анализировать себя, свои чувства или поступки, горюя и радуясь, сомневаться, поверяя жизнь свою по критериям совести. Рефлексия сама по себе не гарантирует верных решений, но и они без нее маловероятны.

> Обучение само по себе, вне воспитания, есть бессмыслица, ничего, кроме вреда, не приносящая. Поэтому обучение должно служить не только передаче знаний и развитию рассудка, но и духовному, нравственному развитию чувств и воли человека.
>
> *К.Д. Ушинский*

Педагогика рефлексии не антигуманное манипулирование сознанием, а значит, поведением человека. Но, напротив, выведенное на уровень технологий стимулирование собственных активных усилий человека, особенно в период становления основ социальности, на осмысление собственного опыта, намерений, чаще всего сложного, порой мучительного выбора жизненных планов и, главное, путей их осуществления. Предлагая проблемы для своеобразной исповеди перед собой, педагог тем самым привлекает внимание к тому, о чем его воспитанники раньше не задумывались, или к тому, что дискуссионно, или к прямой самооценке притязаний, характера отношений, общения. Все это помогает, не упрощая (!), в выборе жизненной стратегии и тактики, суждений и поступков. Можно полагать, что педагогика рефлексии, элементы которой, естественно, присущи всем известным истории и современности педагогическим концепциям и системам, — эта педагогика со временем, хотя и в далекой перспективе истинно гуманистического общества, станет устойчиво преобладающей: **совесть** будет главным движителем социальности.

Таким образом, цель, средства и результаты педагогической науки и практики, охватывая вниманием и внутренний мир, и внешние обстоятельства жизнедеятельности человека, создают, наряду, разумеется, с другими социальными факторами, теоретико-технологические предпосылки и практические условия успешного процесса образования Человека.

"Каждый решает по-своему"

1. Педагогика: наука об обучении и воспитании, практика обучения и воспитания, искусство обучать и воспитывать, учебный предмет в системе профессионального образования. Чем и как, по вашему мнению, связаны эти ипостаси педагогики? Нужно ли педагогическое искусство теоретику-ученому? Может ли оно стать предметом освоения студентами? Исследование педагогических явлений (характеров, поступков, ситуаций, процессов и пр.) — удел только специалистов-ученых или учителей тоже? И тех, и других? В обоих случаях: в чем общее и в чем различие.

26

2. Самообразование — самостоятельное и целенаправленное овладение информацией, реализация жажды познания, одна из важнейших духовных потребностей человека. Всякое

ли общение с книгой и только ли оно удовлетворяет эту потребность? Периодическое, от случая к случаю посещение музея, театра, концертного зала — самообразование ? Имеют ли самообразование, усилия того или иного человека общественное значение? Да, нет. — почему?

Ваше мнение: какая информация лучше усваивается и доставляет больше удовлетворения — та, что получена в школе, музее по программе, под опрос или контрольную, под зачет, экзамен, или обретенная по "самопрограмме", по собственному желанию? Корректен ли такой вопрос?

Вы занимаетесь самообразованием? Удовлетворены им? Да, нет, — почему?

3. Существуют педагогические закономерности, то есть устойчивые зависимости, выведенные из многолетнего опыта воспитания и обучения многих и многих поколений. Наглядность помогает научить... В дружной семье вырастают хорошие дети... Нормальное развитие ребенка требует его общения со сверстниками... Пример старших — лучший способ воспитания... Но ведь конкретные обстоятельства всегда шире, разноплановее, а то и противоречивее, чем привычная зависимость. Уж не говоря о том, что вполне порядочные семьи иногда страдают от трудных детей, круг общения которых отрицателен, и пример старших отнюдь не всегда положителен... Закономерности противоречат практике или, наоборот, она развивается "не по правилам"? Ожидается, должно быть, одно, а получается совсем другое. Почему, вы полагаете?

Зачем тогда не только профессионалов-педагогов, но и всех нас либо учат педагогике, либо приобщают к десяти заповедям или книгам Карнеги или Питера? Зачем веками живут традиции народной педагогики, а то и просто житейской мудрости?

Чем вы руководствуетесь, принимая решения? Зачем книжная премудрость, если есть богатство жизни? Попробуйте, подобно Владимиру Мономаху, написать на страничке "поучение детям". Вы сами следуете заповедям собственного "поучения"?

4. Ей — века и века. И в то же время рождается она ежедневно. Ее испытали все, но знает ее далеко не каждый... Нет семейства, где бы ее ни применяли, но большинство родителей не предполагает, что пользуются именно ею... Речь идет о народной педагогике, т.е., как говорят, неписаных правилах обучения и воспитания подрастающего поколения, что возникли в социальном общежитии и остаются в нем общечеловеческими основами. Говорят еще и об этнопедаго-гике — народных традициях, связанных с региональными (природными, историческими) особенностями, свойственными тому или иному народу.

Зачем нужна премудрая научная педагогика, если есть простая — народная? В чем их сходство и различие? Каковы, вы полагаете, причины живучести народной педагогики и частой сменяемости положений педагогики официальной?

27

Какие педагогические традиции были характерны для семьи, в которой выросли вы? Следуете ли вы этим традициям в своей семье?

5. Мир... Удивительно, как язык наш соединил этим коротким словом множество смыслов, первостепенных по значению. Мир — это и все сущее, что нас окружает, частицей чего мы являемся, черты чего несем, внося свою "долю" в мироздание. Это и мир как отношения "не-войны", лучший способ сосуществования людей, народов, стран. Это и знак соборности, сообщества людей, о котором говорят, что на миру и смерть красна. Это и характеристика атмосферы отношений между людьми, скажем, в семье. Есть еще мир труда или мир искусств, есть и мир образования...

Как вы полагаете, это — исторически сложившиеся в языке омонимы или вековая мудрость народа, хранимая языком? Что общего и особого в смысле каждого слова?

Каково значение этих общечеловеческих ценностей лично для вас? Имеют ли они конкретный смысл? Вы говорите об этом со своими детьми?

6. Есть такая отрасль педагогики — андрагогика. Она выводит нас за традиционные для педагогики рамки школы, детства: предметом андрагогики является обучение и воспитание взрослых людей. В чем, по вашему мнению, принципиальное отличие в технологии,

методике воспитания детей и воспитания взрослых? Если вы — взрослый человек, но не профессионал-учитель, считаете ли вы себя педагогом? А объектом чьего-то целенаправленного влияния? Надо ли воспитывать членов своей семьи, коллег по работе, товарищей по студенческой группе? Если нет, то почему? Если да, то почему и как, чтобы, оберегаясь от дидактизма, не вызвать ответной отрицательной реакции, оставаясь корректным? Нравственно ли видеть недостатки другого человека и не помочь их преодолеть?

7. Обучение, воспитание, образование... Таковы некоторые категории педагогики — главные понятия этой науки. Что, с вашей точки зрения, объединяет их, что отличает? Какое из них и почему представляется самым главным? Какие еще понятия могли бы претендовать на то, чтобы выступить категориями педагогики?

8. Иногда говорят: "Психология без педагогики бесполезна, педагогика без психологии бессильна". В чем, по-вашему, смысл этой формулировки? Унижается или возвеличивается ею достоинство каждой из названных наук? Приведите конкретные примеры их взаимовлияния. Назовите и ранжируйте — по критерию продуктивности — связи педагогики с другими науками. Покажите их взаимное обогащение.

9. Чем вы можете объяснить традиционное представление: педагогика — наука о школе и для школы, о воспитании и обучении детей? Разве не нужно чему-то учить и переучивать, не требуется воспитывать и, к сожалению, перевоспитывать многих взрослых? Не является ли одной из ее главных задач стимулирование самовоспитания и детей, и взрослых? Можно ли себе представить сторону жизнедеятельности людей, где нет потребности в педагогике?

28

10. О ней созданы, создаются и будут создаваться стихи и проза, ею вдохновлены симфонии и песни, ей посвящены картины и скульптуры... Ее образцы, примеры — бесконечны и разнообразны, мы знаем о них, великих, драматичных, трагически прекрасных примерах человеческой любви. Но в жизни каждого из нас, кому дано любить и быть любимым, она разная, приходит и живет по-своему, счастливая или безответная, мимолетная или устойчивая на долгие годы, романтическая или будничная. И вечными загадками остается, почему пришла именно к нему (к ней), почему такая, а не иная, почему ушла? А у вас она была, есть? Такая, как вы ждали, или совсем-совсем другая, принесла счастье или разочарование? Как вы думаете, почему? Почему говорят: первая любовь (любовь с первого взгляда) редко бывает счастливой? Можно и нужно ли готовить к любви в семье, школе? Если да, то как? Если нет, — почему?

11. Говорят: все знают, как воспитывать чужих детей, но при этом затрудняются со своими... В этой шутке — только доля шутки. Есть в школе классы, трудные для одних учителей и вполне любимые другими. Но ведь есть учителя, к которым очень по-разному относятся те или другие ребята. Да и в жизни, происходящей за пределами учебного заведения — на производстве, в учреждении, в быту, — встречаются люди, которые хотят и умеют видеть и увидеть, слышать и услышать других, быть корректными в обращении и общении с ними, а есть воспринимающие только себя, а иных поправляющие, поучающие, причем назойливо, бестактно... Так что же такое педагогика? Наука, чьи положения не всем доступны? Сфера профессиональной деятельности (но мы все — люди разных специальностей, вовсе не учителя)? Вынужденный опыт (но он у всех, скажем, семей различен, к тому же интуитивен и зависит от обстоятельств)? Искусство (тогда не при чем ни наука, ни уроки опыта житейского и профессионального)? Может ли стать педагогом всякий человек? А вы себя таковым ощущаете? Осознаете?

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Зачем нужна научная педагогика, если есть проверенная веками педагогика народная?
2. Почему, чем и как взаимосвязаны основные категории и отрасли педагогики?
3. Кому и для чего нужно педагогическое исследование?
4. Почему каждый человек и всю жизнь является педагогом?
5. Каковы цель и средства педагогики рефлексии?

Литература

Аристер ***Н.И.,*** *Загузов* ***Н.И.*** Процедура подготовки в защиты диссертаций. М., 1995.

Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. М.— Воронеж, 1996. Ч. 1.

Вентцель ***К.Н.*** Свободное воспитание. М., 1993.

Вульфов Б.З. Семь парадоксов воспитания. М., 1994.

Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций. Калининград. 1995.

Грехнев В.С. Культура педагогического общения. М.. 1990.

29

Деряба С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону, 1996. *Иванов В.Д.* Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление... М., 1991. *Каптере» П.Ф.* Педагогический процесс//Избр. пед. соч. М., 1982.* *Караковский В.А.* Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного воспитательного процесса. М., 1993.

Карсавин Л.П. Философия истории. СПб, 1993 (Гл. I — § 2, 4, 5 — о термине "развитие").

Кон И.С. Социализация и воспитание молодежи // Новое педагогическое мышление. М., 1989.

Кононко ЕЛ. Чтобы личность состоялась // Звездный путь. М., 1993.* *Корчак Я.* Правила жизни. Педагогика для детей и взрослых // Пед. наследие. М., 1991.

Лихачев Б.Т. Философия воспитания. М., 1995. (Гл. УШ — Совесть.) *Макаренко А.С.* Методика организации воспитательного процесса // Соч.: В 7 т. 1960. Т. 5.

Общие основы педагогики / Под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. М., 1968. *Разумный В.А.* Драматизм бытия: истоки бесперспективности. М., 1991. *Слуцкий В.И.* Элементарная педагогика, или как управлять поведением человека. М., 1992.*

Сухомлинскш В.А.Павлышская средняя школа //Избр. пед. соч.: В 5 т. Киев, 1980. Т. 4.

Шадриков В.Д. Духовные способности. М., 1996.

Экман П. Почему дети лгут? М., 1993.**

Юнг К.Г. Конфликты детской души. М., 1995.**

Тема 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС: СУЩНОСТЬ И ДИНАМИКА

1. *Целостность процесса созидания, " выделывания" (Ф.М. Достоевский) человека. 2. Социализация, воспитание, саморазвитие человека. 3. Воспитание и самовоспитание: многообразие содержания и методов. 4. Воспитанность и социальность. 5. Совесть и общечеловеческие ценности. 6. Творческая индивидуальность. 7. Динамика педагогического процесса: анализ и самоанализ.*

1. Педагогический процесс — явление сложное; как и всякий **процесс,** он представляет собой совокупность действий и последовательную смену состояний в ходе достижения определенного результата. Как процесс **педагогический,** он включает взаимодействие педагога и воспитанников с целью воспитания и обучения последних. Педагогический процесс — последовательные изменения во всех его участниках: воспитанники продвигаются (в положительную или отрицательную сторону) в своей воспитанности и обученности, а педагог пополняет (или теряет) свою профессиональную компетентность; оба участника педагогического процесса диалектически связаны как его субъекты и объекты, оба, хотя и по-разному, развивают свою социальность. Педагогическая направленность — сущность процесса, определяемая сложной иерархией стоящих перед ним целей, достижение которых реально лишь при **целостности.** Это — требование и к процессу, и к его результатам.

Целостность **процесса** предполагает достижение взаимодополнения и необходимого

разнообразия средств достижения цели — развития 30
социальности воспитанников; **их** индивидуальной и совместной деятельности, **их** отношений и общения в учебном заведении, в семье, в социуме, в вербальных и реальных ситуациях. Непротиворечивость средств помогает сложному и длительному "выделыванию" человека.

> Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением.
>
> *К. Д. Ушинский*

Целостностью предполагается и разлитость влияния на духовность и эмоции, разум и волю, и комплексное развитие активности — познавательной и трудовой, физической и нравственной, эмоциональной, чтобы не допустить узкого функционализма, односторонности воздействий, избежать формализма. Тогда и воспитание оказывается обучающим (жизни среди людей, умению строить с ними отношения, оценивать себя и других), а обучение — воспитывающим (духовное начало, желание больше знать, ощущение прекрасного в языке слов и цифр).

В свою очередь, целостность педагогического процесса приводит к целостности его **результатов:** к изменениям во внутреннем мире и поведении воспитанника, его убеждениях и поступках, его самоощущении и самореализации — его человекообразовании.

> Когда человек совершает тот или иной нравственный поступок, то этим он еще не добродетелен; он добродетелен лишь в том случае, если этот способ поведения является постоянной чертой его
> характера.
>
> Г. *Гегель*

2. Педагогический процесс образования Человека представляет собой **единство** трех **взаимообусловленных, но разных** явлений: социализации, воспитания и саморазвития, которые, подобно вершинам, связаны в своеобразный педагогический треугольник и которые, в сущности, являются содержанием процесса формирования социальности человека.

О воспитании и саморазвитии как педагогических категориях говорилось в прошлой лекции. **Социализация** современной наукой толкуется по-разному, но в принципе в ее содержании отчетливо просматриваются две тесно связанных, хотя и совершенно различных по природе и проявлениям стороны: во-первых, социализация обозначает весь поток **внешних** — природных, социальных, социально-психологических влияний на человека, его социализирующих, продвигающих его социальность. С этой точки зрения, естественный "социализатор" — вся наша жизнь. Однако явления жизни неоднозначны: среди них немало и явно отрицательных, таких, как глубокое социальное расслоение и растущая безработица, инфляция и мафия, и отрицательных, но привлекательных для части молодежи, например нарко-

мания и преступность, крайности моды и матерщина. Есть и неоднозначные явления андерграунда.

Воздействия среды могут осознаваться или не осознаваться, оставлять более или менее глубокий след, охватывать широкие или узкие сферы образа жизни и т.д., но они существуют. Невозможно учесть (предвидеть) всю **их** сложнейшую гамму, но педагогу нельзя и не знать наличия и характера тех влияний, что оказываются наиболее важными для того или иного человека, будь то учащийся, воспитанник военного училища, ученик мастера в цеху, ребенок в семье.

Другая сторона социализации — **внутренние** процессы, происходящие в человеке: восприятие, освоение влияний среды, причем не пассивное, а активное, т.е. входящее в фонды сознания и чувств, ценностей и отношений, стиля поведения и общения. Они

изменяются в ту или иную сторону под влиянием того, что личностью не только воспринимается, но и осваивается.

> Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, все равно в чем — в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости.
>
> *А.С. Макаренко*

Однако эти изменения не фатальны, как не всесильны вызвавшие их влияния. Второй "вершиной" нашего воображаемого педагогического треугольника выступает **воспитание.** В отличие от социализации, которая (в обоих значениях) преимущественно стихийна, воспитание — чаще всего целенаправленно. Его обеспечивает вся система образования, производство, армия, общественность. Делается это профессионально или нет (что вовсе не всегда значит хуже), более или менее эффективно, влияет локально или широко. Бывает же, что благими намерениями педагога, воспитателя выстелена дорога в ад для их воспитанника. Бывают, и нередко, дурные родители, как и школы, трудные для ребят.

Есть и другие сложности. Они связаны с достаточно частой противоречивостью не только между факторами социализации или между субъектами, технологиями воспитания, но и между влияниями социализации и воспитания: в жизни — одно, в школе — другое. Сегодня системе образования, лишенной привычных безусловных идеалов, образцов, примеров давнего и совсем недавнего прошлого, энергично критикуемого, ничем, в сущности, позитивным, утверждающим не замененных, к тому же в условиях резкого снижения уровня жизни, — системе этой приходится выдерживать весьма трудную конкуренцию с негативными факторами социализации, которая пока побеждает. Между школой, хорошей семьей (а они являются и факторами социализации детства и юношества) и детьми все увереннее оказываются цинизм, бездуховность, волнующий (как животное — кровь жертвы) зов беспредела и безнаказанности: детская преступность растет вдвое быстрее взрослой. Это, конечно, будет преодолено, но уже новым обществом, для которого дело социального воспроизводства поколе-

32

ний станет действительно приоритетным, а потому воспрянет и школа.

> В стенах школы не должно быть ученика, который был бы только воспитанником, которого кто-то вел бы за руку. Каким бы маленьким ни был ребенок, он должен кого-то поддерживать, о ком-то заботиться, чью-то судьбу переживать.
>
> *В А. Сухомлинский*

Итак, позитивная связь между двумя "вершинами" разрушена, да и сами они весьма в непростом состоянии. Обратимся к третьей — **саморазвитию.** Оно тоже двусоставно. Во-первых, включает естественное психофизиологическое развитие организма. Такое развитие — сугубо, казалось бы, биологическое — определенным образом обусловлено социализацией (культура быта, питание, здоровье) и воспитанием (занятия спортом, закаливание, режим, личная гигиена). Мы
ему содействуем или препятствуем.

Во-вторых, саморазвитие — желание и реализуемое умение человека развивать себя, активность в самовоспитании, поиск оптимальных сфер самореализации и самоутверждения. Сферы эти определяются идеалами и мотивами человека, его духовными потребностями, которые формируются социализацией и воспитанием. Их противоречивость — одна из главных причин трудностей педагогического процесса, а значит, и человеческих драм саморазвития.

Любить родину — не твоя идея. А вот как ее любить, ты должен сообщить людям. Ты должен не повторять патриотизм, а продолжать его.

М.А. Светлов

3. В то же время, если личность лишена "самостоянья" (А.С. Пушкин), не проявляет его в разносторонней активности, неизбежны потери в развитии социальности. Причина очевидна: воспитание не может быть эффективным без самовоспитания, как последнее — без необходимых условий.

Содержание воспитания — создание условий для развития у воспитанников духовных потребностей, положительных мотивов, желания и умения ответственно относиться к учению и труду, быть здоровыми и культурными, уметь ценить, беречь и создавать красоту, участвовать в делах на благо группы, коллектива, общества. Для этого в учебных заведениях создаются классы, группы, где учатся и дружат, общаются ребята одного возраста, различные объединения по интересам, где нормой становится самоуправление, взаимодействие между ребятами и педагогами. Среди **методов** — будь то убеждение примером (в том числе личным) или словом, будь то организация отношений и общения ребят — главным является создание ситуации, требующих личного решения.

Содержание самовоспитания определяется "разностью потенциалов", т.е. сознательным движением человека от того, каким он себя

осознает, к тому, каким хотел бы стать: больше знать или накачать мускулы, научиться играть в бейсбол или водить автомобиль, исправлять фигуру или приобщаться к фанатам, воспитать волю, а то и жестокость к людям... Да и мотивы могут быть разными: кто-то хочет исправить недостаток, кому-то важно привлечь ее (его) внимание, кто-то сознательно стремится еще больше закалить волю, преодолевая страх или неуверенность, кому-то надо доказать себе или другим, что он все может. Содержание работы над собой определяется идеалами и ценностями человека, потому она и может быть связана со стремлением одних самоутвердиться на пользу себе и людям, а других — стать фашистами, "крутыми" "новыми русскими", примкнуть к мафии.

Методы педагогического руководства самовоспитанием восходят прежде всего к организации рефлексии — во имя самооценки и, условно говоря, программы работы над собой. Важна индивидуальная поддержка воспитанника верой в успех его стремления чего-то добиться от себя, корректная помощь в его адекватной самооценке, в осуществлении программы, а особенно — в констатации результатов предпринятых им усилий, которые, как правило, не могут остаться незамеченными окружающими.

Видеть хорошее в человеке всегда трудно... Хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и педагог это обязан делать. Он обязан подходить к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже и с некоторым риском ошибиться.

А.С. Макаренко

В конечном итоге воспитание и саморазвитие тесно **связаны в едином** педагогическом процессе (им "мешают" лишь отрицательные факторы социализации); воспитанный человек высоко ставит планку самовоспитания и берет эту высоту в результате многих попыток, в то же время умение упорно работать над собой помогает осваивать то, что предлагает, для чего создает условия воспитатель.

4. Результат взаимодействия внешних условий и работы человека над собой — его **воспитанность,** т.е. единство слова и дела, реальное следование гуманным нормам общественного бытия, духовность образа жизни, адекватная оценка своих социальных функций и возможностей, умение отвечать за свои поступки, приемлемый для окружающих характер общения, склонность к самосовершенствованию. Воспитанность вместе с **образованностью** — уровнем общих и профессиональных знаний, активностью в их

непрерывном пополнении, желанием и умением самообразования — составляют **социальность** человека. Именно **вместе:** среди воспитанных, природно деликатных людей нередко встречаются не имевшие возможности учиться; среди же образованных — не столь уж редки хамы...

Социальность — один из конечных и активных **продуктов** педагогического процесса, становящихся непременным его **участником,** фоном, катализатором, побудителем, фактором динамики, однако без воспитанности и социальность может стать ущербной.

34

5. Всякая оценка отвечает некоторой шкале ценностей: по достатку, по престижу, по образованию... Выбор ценностей и путей следования им регулируется на уровне общества его менталитетом, на уровне коллективов, групп—приоритетными ориентациями, на уровне личности — ее **совестью,** т.е. индивидуально принимаемой и осуществляемой внутренней ответственностью за себя перед людьми и перед собой. Совесть — уникальный "механизм" связи человека и среды, "судья последней инстанции" в споре желаемого и должного, посредник в борении страстей. Впрочем, не всякой совести такое под силу. Не имеющая в основании гуманных, духовно-нравственных убеждений, подлинной культуры, неразвитая, заземленная, безответственная, — она бессильна: получается то, что называют "совесть молчит"

> Нормальные дети или дети, приведенные в нормальное состояние, являются наиболее трудными объектами воспитания. У них тоньше натуры, сложнее запросы, глубже культура, разнообразнее отношения. Они требуют от вас не широких размахов воли и не бьющей в глаза эмоции, а сложнейшей техники.
>
> *А.С. Макаренко*

Однако негативный субъективизм совести того или иного человека может быть предотвращен и в определенной мере преодолен интериоризацией общечеловеческих ценностей, которой весьма содействует педагогический процесс, собственно, и сам на них основанный и в идеологии, и в содержании, и в технологии. Так сопрягаются ценности сугубо индивидуальные — и признаваемые всеми и каждым: мир (в значениях не-война, сообщество людей, мир животных, мир искусств), земля (общий дом людей, где каждый должен быть озабочен экологией для всех), отечество (природа, язык, люди страны и края, где человек родился и вырос), семья (очаг родственности), труд (проявление непосредственной активности во имя удовлетворения различных потребностей), культура (все, созданное разумом и руками человека за время его существования), знания (сведения о жизни). Бог (источник веры в то, что он создатель всего), свобода (возможность жить согласно своим убеждениям), счастье (момент гармонии, внутреннего и внешнего благополучия, добытого собственными усилиями); высшая ценность — Человек (по В.А. Караковскому). Педагогический процесс как одна из составляющих общего процесса образования Человека оказывается тем эффективнее, чем больше сущно-стно ориентирован на единство в человеке индивидуального и всеобщего.

6. У всех общечеловеческих ценностей, в какой бы неповторимой иерархии они ни существовали для каждого конкретного человека, есть общее качество: следование им **не может быть** созерцательно-декларативным, но требует активности, личностного утверждения в жизни. Высшая форма активности — творчество; высший идеал педагогики — **творческая индивидуальность** каждого ученика, воспитанника и каждого учителя, воспитателя; высшая цель педагогического процесса — содействовать ее самоутверждению, предлагая

35

для этого пространство и условия развития дарований и способностей.

Значительны здесь возможности "учреждений дополнительного образования", ориентированных, в отличие от школы, прежде всего на развитие творчества детей,

юношества в той области, которая им интересна.

> Для того, чтобы выучиться говорить правду людям, надо научиться говорить ее самому себе.
>
> *Л.Н. Толстой*

Важно, чтобы творчество не оказалось уделом и привилегией отдельных школьников, студентов, молодых и немолодых рабочих, учителей или наставников, противопоставленных остальным, "обычным", чтобы каждому из этих "обычных" (а нормальный человек не может вовсе не быть одаренным) нашлась своя сфера — перспектива роста в изучении того или иного предмета, художественной или технической самодеятельности, в спорте, в общественной работе, чтобы такого рода лидерство обогащало и самого субъекта, и окружающих, чтобы достигнутые успехи не вели к зазнайству или самоуспокоенности, а подвигали к достижению новых рубежей, чтобы не пропустить дарование робкого, пока в себе неуверенного, не обмануться внешней яркостью остановившегося при первых успехах.

Каждый из нас — творческая индивидуальность, только одни или не ведают об этом, или не знают себя, другим не помогли раскрыться, а то и не дали. третьим предоставлялась возможность адекватной самореализации, но они ею по молодости или по глупости не воспользовались... Зато некоторым повезло: их потенциалу были созданы условия, и он раскрылся. Для нашего общего блага остро необходимо, чтобы так случалось в каждой семье, в каждом классе или каждой группе учебного заведения. Творческая индивидуальность — прежде всего личностная, потом общественная ценность, она требует содействовать ее развитию.

7. Педагогический процесс **динамичен.** С одной стороны, изменения, ради которых он осуществляется, — благо, свидетельство продвижений, с другой, — эти изменения практически никогда не соответствуют предполагавшимся: вмешиваются неожиданные по содержанию и воздействию внешние обстоятельства, происходят внутренние "подвижки" в коллективе, что-то случается с личностью воспитанника, не совсем последователен педагог. Нередко из-за этих или иных причин и само продвижение оборачивается вспять. При, казалось бы, сугубо положительных намерениях возникает отрицательная динамика. Дети, ситуации, конфликты обстоятельств социализации и воспитания настолько разнообразны, что ни один педагог не застрахован от необходимости корректировать свои планы, нередко непосредственно в ходе стремительно меняющихся ситуаций.

Появление случайностей — закономерно; не ожидаемые педагогом **их** последствия — чаще всего вина и беда самого педагога, не обладающего достаточной информацией, чтобы предвидеть варианты по-

следствий. Поэтому столь значим регулярный и разносторонний текущий и итоговый **анализ** педагогического процесса: систематические наблюдения, устные и письменные опросы самих воспитанников, их родителей, друзей, педагогические консилиумы, создание значимых ситуаций. Для педагога еще более важен **самоанализ** хода и результатов педагогического процесса: рефлексия его задач, вариантов, средств самонаблюдения, соотнесение ожидаемого и реального, систематическое ведение педагогического дневника.

Многое дает привлечение коллектива воспитанников к анализу собственной динамики, к своеобразной самоаттестации. Адекватная и честная оценка состояния класса, группы, кружка, секции по обоюдозначимым критериям помогает наметить пути дальнейшего развития.

Данные анализа и самоанализа — одно из главных оснований программирования и планирования педагогического процесса, его текущей корректировки, подведения промежуточных и этапных итогов, самооценки, определения задач на последующий этап. Таким образом вносится существенный вклад не только в повышение эффективности педагогического труда, но и в преодоление фрагментарности, разрозненности, формализма педагогической деятельности, в движении к ее упорядоченности, системности.

"Каждый решает по-своему"

1. Воспитывать человека — это главным образом непосредственно воздействовать на него или прежде всего создавать благоприятные условия для его саморазвития? Может этот процесс направлять сам человек? Если да, то каким образом? Каковы, с вашей точки зрения, возможности и роль рефлексии в этом процессе, определении его задач, содержания, технологии? Что была бы жизнь человека без рефлексии? Какая беда больше — бесконечное "копание" в себе или полное отсутствие сомнений, самоанализа? Склонны ли вы к рефлексии?

2. Конфликт — столкновение мнений, точек зрения людей, а то и самих людей по конкретному поводу. Иногда мгновенен, иногда длителен; порой локален, порой расходится "кругами". Всегда имеет поводы и причины, но не всегда правого и виноватого. В социальные конфликты — международные, межнациональные, межконфессиональные, межгосударственные — всегда включены конфликты личностные, между людьми. Впрочем, межличностные конфликты весьма часты и сами по себе, хоть и драматизированы порой социальными... А разве реже конфликты с собой? Какие, по-вашему, сложнее для **решения?**

Как вы считаете, возможно ли сосуществование людей без конфликтов между ними? Нужна ли бесконфликтность? Спор ищет правого или истину? Конфликт между поколениями — объективная неизбежность или результат нашей общей невоспитанности? Что чаще всего приводит к конфликту — разные точки зрения или обстоятельства?

37

В вашей жизни было, конечно же, немало всяких конфликтов. Какими вы гордитесь (если допустимо такое слово)? Каких — стыдитесь? Что вы предпочитаете — уклониться от возможного столкновения с другими людьми, влезть в конфликт, довести его до "победного конца"? На что ориентируете своих детей?

3. Ребенок познается в игре. Как вы думаете, что такое игра, кто в ней больше "нуждается" — ребенок или взрослый? Почему? Что за игры, в которые играют взрослые люди? И что за взрослые люди, которые продолжают играть в игры? Какие? Почему? А вы играете? Явно или скрытно? Это вам помогает? Если да, то в чем?

4. Как вы думаете, когда и каким образом общечеловеческие ценности становятся конкретно человеческими, т.е. освоенными, присвоенными тем или иным человеком? Как общее конкретизируется в единичном — в мотивах или интересах, в чувствах или отношениях, в суждениях или действиях? В чем вы видите разницу между принципиальностью и ригоризмом? Всегда ли надо "не поступаться принципами"?

5. Природа страха — либо неизвестность, отсутствие знания о людях, ситуациях, последствиях, либо заведомо известная (обоснованно предполагаемая) опасность отрицательных последствий. Всегда ли он только подавляет и сдерживает? Можно ли его предупредить или преодолеть? Если нет, почему; если да, то как? Нужно ли пытаться вырабатывать в детях "абсолютное" бесстрашие? Что мучительнее для человека — страх перед людьми, обстоятельствами или перед собой? Чего вы боитесь, как существуете со своим страхом?

6. Вы, конечно, заметили, что в учебниках и других учебных книгах по педагогике, да и психологии очень редко говорится о совести. Между тем, она — главное основание реальных отношений человека и окружающего его социума, внутренний стержень взаимосвязи сознания, эмоций и воли, ничем не заменимый саморегулятор духовных потребностей и содержания, способов их удовлетворения. Так что же, она дана генетически, от Бога, или является регулятором и средством развития, духовного становления человека? Можно ли совесть сознательно воспитывать в других, выращивать в себе? Есть люди без совести? Когда вы последний раз слышали ее голос? Стыд — внутреннее звучание этого голоса? Можно ли апеллировать к чьей-то совести, пытаться, как говорил Л.Н. Толстой, "усовестить" врага? Как быть, если разные люди по-разному толкуют (а значит, и реализуют) совестливость, — кто же судья? И зачем человеку воспитание, если у него, человека, есть совесть?

7. Среди снова вошедших в научную моду слов — "рефлексия". О ней много и по-разному пишут и говорят специалисты разных областей человекознания, появилась даже "педагогика рефлексии", многими противопоставляемая идеям нормативного тоталитарного внешнего воздействия на личность. Как вы считаете: не переоценивают ли одни — внутреннюю самооценку, самоанализ, самонастроение человека, а другие — значимость целенаправленных на него влияний, одни — самостоятельность и свободу саморазвития, другие — жесткие и единые требования подчинения и ответственности? Может быть, есть

третьи, четвертые?.. И все же: если рефлексия — труд души, участвующей во всей жизни человека, его мыслях и чувствах, то и основанная на рефлексии образовательно-воспитательная система есть совершенное проявление гуманизма? Представьте свою жизнь: часто ли вы предаетесь размышлениям, "себя на строгий суд призвав"? Плодотворны ли они? Можно ли научиться или научить рефлексии? А можно ли жить вовсе без нее?

8. Арсеньев — герой И.А. Бунина вспоминает: "Детство стало понемногу связывать меня с жизнью" (Собр. соч.: В 4 т. 1988. Т. 3. С. 268). Как понимать эти слова — понимание, прозрение, взросление? Разве детство не жизнь, причем с достаточно сложным и насыщенным внутренним миром? Чему слова эти учат нас, хотя и писаны много десятилетий назад о совсем другой жизни, о другом детстве? Чего здесь больше — личных ощущений, памяти или, как говорится, объективной закономерности? А как это было с вами? Как происходит с вашими детьми — так, как было у вас, или так, как вам хотелось бы?

9. Умный и мудрый... Каково, по-вашему, содержание и соотношение этих понятий? В чем их сущность? В чем общее и особенное? Может ли быть ребенок мудрым? Нужно ли это ему и окружающим? Почему слово "мудрый" чаще всего ассоциируется у нас с человеком, убеленным сединой, много повидавшим и испытавшим? Откуда некоторая ирония, вроде щедринского "премудрого пескаря" или осуждающего "намудрил", "перемудрил"? Всегда ли однозначна связь образованности и мудрости? Откуда выражение "книжная премудрость"?

Какой вывод для себя вы делаете, ответив на предыдущие вопросы? Как вы думаете: что такое мудрость в науке, в быту, в учении?

10. Почему слова "идеал", "идеальный", имеющие, казалось бы, сугубо положительное значение, нередко употребляются и в ироническом смысле — "идеальная семейная пара", почему даже в ночь перед дуэлью, сочиняя свои последние стихи, "на модном слове "идеал" тихонько Ленский задремал"?

В чем практический смысл идеала, если он все равно недостижим? Ведь раз он существует и в категориях науки, и в бытовом сознании, — "значит, это кому-нибудь нужно"?! Можно ли воспитывать без идеалов и нужно ли так воспитывать — идет ли речь о народе или об отдельном человеке? Каковы сегодняшние идеалы молодежи?

Какими вы хотели бы видеть идеалы вашего ребенка? А, может быть, ему легче (и вам с ним) без идеала?

11. Дисциплина — результат или средство воспитания? Безусловное и безропотное подчинение власти, закону, традиции — или сознательное следование им? Следствие внешнего влияния, требований — или внутренней самодисциплины?

Что бы вы предпочли со стороны собственных детей: не допускающую возражений исполнительность, или настаивание на своем праве или решении, или попытку разобраться в вашем требовании, или иной вариант реакции на него? А со стороны подчиненных на работе?

Говорят: "дисциплина труда". А существует ли "дисциплина семейной жизни", "духовная дисциплина личности", "дисциплина конкретной ситуации" и т.д.?

Что вам больше по душе — добиваться дисциплины или быть дисциплинированным?

12. Часто говорим детям — и малым, и большим, — упрекая их:

они, по нашему мнению, что-то не так сделали, не той моде следуют, не те ценности исповедуют... Не так, как мы в их годы, или как другие люди... Не будем вдаваться в содержание претензий, искать правых или виноватых. Речь о другом: в качестве

положительных аргументов мы чаще всего апеллируем к собственному прошлому. Вот тут-то и возникает вопрос: а всякий ли пример — образец? Правомерно ли "звать назад": ведь времена и нравы меняются, и весьма стремительно... Как выдержать житейскую диалектику: с одной стороны, надо наставлять, с другой, — каждый должен прожить свою жизнь... Обязательно ли, если учиться, то "на старших глядя"? Пример — аргумент, пример — иллюстрация, пример — доказательство... Столь ли многогранен образец? Всякий ли образец вызывает желание ему следовать? Какой образец сильнее — положительный или отрицательный? А у вас был образец для подражания? И есть?

13. Помните у Экзюпери: "Мы в ответе за тех, кого приручаем"? В сущности, речь идет здесь о том, сколь тяжко бремя доброты! Вы посоветовали — и взяли на себя ответственность за... последствия решения, вами предложенного... Вы помогли кому-то в трудную для него минуту и чувствуете себя ответственным за его дальнейшую судьбу. Сделали кому-то хорошее — и он вам этого не простит... Значит ли это, что лучше не быть добрым — спокойнее жить, и совесть молчит. А что такое, по-вашему, доброта? В чем, так сказать, больше добра:

в том, чтобы помочь куском хлеба, или в том, чтобы научить его добывать, зарабатывать? Когда добро превращается в зло? А зло может стать добром? С чем бы вы предпочли столкнуться — со злом или с равнодушием? Можно ли одним добром воспитать хорошего человека?

14. Долг — обязанность вернуть ранее полученное. Как категория нравственная он означает осознание, ощущение человеком, группой необходимости воздать тому и тем, кто или что для них сделал. Пока человек совсем маленький, он не ведает, что живет как бы в долг — перед родителями, семьей, обществом, выполняющими свой долг перед только что рожденными поколениями, они же отдадут свой "долг" нам, уже повзрослев... Нравственный долг перед детьми, внуками понятен и естествен для нас, взрослых. А дети? Неужели до поры они безответственны перед нами или все их обязанности в том, чтобы уступить старшим место в автобусе?.. Что же еще? Что "одалживают" детству государство и общество? Каким хотят видеть возвращенное? "Одалживают" что-либо дети нам? Если да, что именно? Чем чревата "хроническая задержка" с "выплатой" нравственного долга для тех и других? Нравственно ли обвинять детей в неблагодарности, упрекать — "вот в наше время"? Нравственно ли не видеть неблагодарнос-

ти, под "долг" диктовать, как жить? Корректно ли сравнить то, что мы даем детству, с инвестициями?

15. Ситуация — "пересечение" человека и обстоятельств — своеобразная клеточка, единица педагогического процесса, хорошо знакомая не только учителю, но каждому человеку. Опишите некую ситуацию и проанализируйте по основным присущим ситуации признакам:

а) неразрывности в ней прошлого (причин), настоящего (состояния) и, главное, будущего (перспективы); б) возможности множества решений-выходов; в) неотвратимости выбора решения; г) "провокации" ситуации следующей. В чем драматизм ситуации ее решения? Возможно ли буквальное повторение ситуации?

16. А. де Сент-Экзюпери: "роскошь человеческого общения". Оно — всегда благо? А если принудительно, вынуждено, навязчиво? Вы никогда не испытывали нужды в уединении, желания побыть одному? Очень важно помочь ребенку или взрослому общаться, жить среди людей. А разве не нужно помочь, особенно ребенку, подростку, юноше в общении с собой: стимулировать рефлексию, раздумья над собой, способность пробудить и услышать голос совести? Как, вы полагаете, это лучше сделать, чтобы не навязываться, не лезть в чужую душу? Верно ли недооценивать роскошь уединения?

17. Общеизвестна крылатая фраза А.П. Чехова: "В человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли". Реальна ли эта мечта? Откуда здесь интонация императива (почему и кому должно?)? Какой была бы жизнь, если бы все люди стали прекрасными? Следует ли представлять ее детям как идеал? Да или нет — почему? Кстати, а

почему Чехов начал с внешности?

18. Патриотизм и интернационализм... Один скомпрометирован лозунгами российских ультра- и лжепатриотов, второй — опытом выполнения такого рода "долга" в Афганистане ценой тысяч и тысяч жизней... Но идеи не виноваты в том, как их толкуют. Вы согласны, что остаются чистыми, святыми для каждого человека и любовь к своей Отчизне, своему народу, и признание независимости других народов, их истории и культуры, права на существование и сосуществование? Настоящий патриотизм, возможен ли он без интернационализма? А дружба между разными народами исключает патриотизм каждого из них?

Какого человека и почему вы считаете патриотом? Себя — тоже? Как относитесь к другим народам? Как понимаете взаимодействие наших культур — искусств, языка, традиций? Можно ли (да и нужно ли) специально вырабатывать в детях патриотизм и интернационализм, или эти качества сами возникают в процессе естественной социализации? Если да, то как вырабатывать и как возникают?

Вы воспитываете своих детей патриотами-интернационалистами? И есть результаты? В чем они проявляются?

19. Как-то довелось услышать шутливые слова: самое драгоценное свойство памяти — забывать. Конечно, полезна способность "селекции" всей той огромной информации, что ежесекундно выдают нам пять органов чувств, наше мышление. А ведь существует и память сердца, многое храним в душе... Всего воспринимаемого не запом-

41

нишь, да и не надо!.. И все-таки самое драгоценное свойство памяти — сохранять происшедшее для последующего, обеспечивая преемственность поколений, традиции, самонакопление опыта — обществом и каждым человеком. Но если так, почему **же** извечна проблема отцов и детей?

Память — важнейший фактор педагогического процесса. Детям надо запомнить правила и условия его применения (ведь и само правило — воплощение памяти), имена учителей и товарищей по классу, расположение кабинетов и рекреаций. Важно приобщать все новые и новые поколения к школьным традициям, помогая ребятам их совершенствовать. Как вы полагаете, в преемственности приоритетно следование уже сложившемуся или его творческое развитие?

Какими были традиции вашей школы, вашего класса? Следование им доставляло радость или надоедало? Помните ли вы, когда был или будет вечер встречи с выпускниками? Хочется ли вам ходить на такие вечера? А на встречи с одноклассниками? Кого из учителей вы чаще вспоминаете — тех, кто все прощал и "либеральничал", или тех, кто был строг и требователен? Почему? Что из жизни школы хочется забыть? И удается?

А есть ли у Вас семейная память? Вы знаете свою родословную? А ваши дети ее знают? Есть ли у вас семейные традиции, с чем они связаны? Если таковых нет, — почему? Стремитесь ли вы и сами повидать, и детям, друзьям показать памятники истории и культуры? Многое успели?

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Почему процесс созидания Человека требует целостности и в чем она состоит?
2. В чем сходство и различие социализации, воспитания и саморазвития человека? А социальности и воспитанности?
3. Может ли быть успешным воспитание без самовоспитания и самовоспитание без воспитания?
4. В чем высокое и будничное предназначение совести?
5. Как соотносятся духовность и интеллигентность?
6. Всякий ли человек является (может стать) творческой индивидуальностью?
7. По каким критериям можно анализировать ход и результаты педагогического процесса?

Литература

Бестужева-Лада И.В. История твоих родителей. Разговор с молодым поколением. М.,

1988.*

Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия. М,, 1993. Т. 1.

Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление. М., 1989.

Гуманизация воспитания в современных условиях/Под ред.О.С. Газмана, И.А. Костенчука. М., 1995.*

*Даль **В.И.** О* повериях, суевериях и предрассудках русского народа. СПб. 1994. (Гл. ХП — Приметы, посвящена воспитательному воздействию народных обычаев, примет, поверий, вообще фольклора).

42

Живи и знай. Белая книга детства и образования в России. М., 1995.

Кант И. О педагогике //Трактаты и письма. М., 1980.

Каптерев П.Ф. Педагогика — наука или искусство? // Избр. пед. соч. М., 1982.

Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. М., 1994.*

Мудрик А.В. Социализация //Магистр. 1993. № 3.

Новые ценности образования: В 2 кн. М., 1995. Кн. 1.

Поляков С Д. Психопедагогика воспитания. М., 1996.

Семенов В.Д. Социальная педагогика: история и современность. 2-е изд. Екатеринбург, 1995.*

Соловейчик СЛ. Педагогика для всех. М., 1989.

Федорова О. Русская школа и ее принципы //Мир образования. 1995. № 10.

Чапко Е.Е. Этнопедагогика сегодня // Магистр. 1995. № 3.

Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). М., 1996.

Тема 4. СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

1. Системный подход в педагогической теории и практике. 2. Взаимодействие педагога и воспитанников. 3. Гуманизация системы воспитания: реалии и перспективы. 4. Система воспитания и воспитательные системы различных образовательных учреждений. 5. Ребенок и детское объединение: взаимовлияние. 6. Взрослые и дети: конфронтация и сотрудничество.

1. Системный подход как методология изучения и практики предполагает, что тот или иной объект рассматривается как система: целенаправленное множество различных элементов и их связей. Особенность такого подхода **к теории** заключается в том, что он предписывает анализировать не только целесообразность функций элементов, их специфику, но — и это главное — всю структуру **взаимодействия** элементов, способы их связей, то новое, что этим взаимодействием достигается при определенных условиях и без чего снижается эффективность движения к цели. Именно эффект взаимодействия имеется в виду, когда проектируется система, ее функции, структура элементов и их связи. Теория разрабатывает и критерии, показатели, методы анализа эффективности системы воспитания, педагогического управления ею. Наконец, наука позволяет определить общее и особенное на разных уровнях системы: общегосударственном, региональном, качественном (по типам образовательно-воспитательных учреждений); единичном (для каждого конкретного). При любом варианте, наряду со взаимодействием, системе должна быть присуща **целостность** — собственных структуры и влияния, сфер влияния, его действительная разносторонность и взаимодополнение.

В этой же логике видится и опыт образовательно-воспитательных учреждений. Весьма продуктивен системный подход в **практической** педагогике, когда и педагог, и, в еще большей мере, его воспитанники включены в сложное многообразие учебных, воспитательных, организационных структур, официальных и оказывающих так называемые

дополнительные услуги. Каждая из структур предоставляет свои

43

возможности для самореализации ребят, порой даже вступая в "конкуренцию": один педагог отлично дает уроки, но не заботится об оформлении предметного кабинета, другой педагог много знает, но обладает плохим характером и не находит контактов с воспитанниками, одни из них хорошо учатся, но уклоняются от занятий спортом, другие плохо учатся, но с удовольствием работают в мастерских... Такая "конкуренция" в принципе преодолима, хотя это и не всегда полезно: она может помочь утвердиться положительной стороне, может разрешиться в гармонии ранее казавшегося взаимоисключающим. Может и усугубить ситуацию, спровоцировать конфликт и, что самое тревожное, "санкционировать" односторонность развития.

Можно уповать на то, что ребятам помогут педагоги, другие авторитетные взрослые и товарищи, настоящие друзья. Иначе говоря, самые разные элементы системы воспитания, в которую включены педагог, воспитанники, но элементы, связи, реально и активно действующие, создавая самые разноплановые для самореализации конкретных людей условия.

Если бы однажды в силу каких-либо причин школа была бы разрушена и, значит, устное предание научного метода прервано, наука иссякла бы в данном месте человечества. И тут не помогли бы никакие сохранившиеся библиотеки и никакие лаборатории.

С.И. Гвссвн

2. Наличие развитой структуры, даже связей между ее элементами само по себе не гарантирует успеха, создавая для него лишь предпосылки. Система выступает педагогическим фактором, только когда как бы оживляется — наполняется **людьми,** со всем многообразием их характеров и темпераментов, потребностей и мотивов, притязаний и стилей реализации. Именно реальное взаимодействие педагогов и воспитанников — живая ткань, человеческая основа, цель и результат педагогической системы.

Взаимодействие — одно из воплощений связей, отношений между людьми, когда они в процессе решения общих для них задач, влияя один на другого, дополняя друг друга, вместе успешней эти задачи решают. Естественно, происходят изменения и в каждом из субъектов, и в тех объектах, на которые направлено взаимодействие. Вместе — значит не суммарно, но взаимопроникая, решая задачи и комплексные, общие, и "свои", функциональные. Взаимодействие может быть внутренним (взаимное понимание) или внешним (совместная работа, обмен понимающими взглядами, понятными жестами), но отнесено к некоему, условно говоря, "третьему" объекту, находящемуся вне взаимодействующих сил.

Педагогическое взаимодействие своеобразно: его содержание и способы определяются задачами воспитания и обучения людей. Осознанно или неосознанно, целенаправленно или стихийно, закономерно или случайно оно работает (должно работать) на образование Че-

44

ловека, развитие его социальности, придавая жизненные токи системе воспитания.

В пределах этой системы переплетаются ряд взаимодействий: между педагогами, между воспитанниками, между педагогами и родителями воспитанников, между самими родителями, в целом между учебно-воспитательными учреждениями и их средой и т.д. Как и в любом другом учреждении, на предприятии, в организации существует влияющее на их сотрудников взаимодействие между коллегами, между рядовыми тружениками и аппаратом управления и проч. Взаимодействуют не только отдельные люди, но и группы, бригады, коллективы, как и их органы самоуправления. Существенна педагогическая функция таких явлений, скрепляющих, одухотворяющих систему, как общественное мнение, традиции, перспективы, стиль, ценностные ориентации, образ жизни класса, отряда, команды. Впрочем, каждый из этих факторов имеет своих конкретных выразителей, наиболее авто-

ритетных и уважаемых.

Любое из названных или подобных взаимодействий в системе воспитания сводится, в сущности, к общему: взаимодействию педагога (конкретного субъекта или лица, представляющего облеченный полномочиями орган) и воспитанников. С одной стороны, оно — нормальное, естественное **состояние** их сосуществования во времени и пространстве воспитания, объективная данность, духовная связь. С другой — сфера взаимных влияний, соударения ценностей и мнений, способов жизнедеятельности. В условиях, например, учебно-воспитательного учреждения, прежде всего школы, общая цель взаимодействия педагогов и учащихся, задающая смысл их существованию, — образование Человека, и **взрослого, и ребенка** на том или ином отрезке жизни, в том или ином отношении, с той или иной степенью осознания этой цели. Для взрослого цель конкретизируется в совершенствовании своего человеческого и профессионального опыта, поскольку этот процесс беспределен, а его прекращение означало бы духовную смерть личности. Для ребенка актуальной целью является интенсивное обогащение социальности. Ни для одного из них человекооб-разование не может быть плодотворным без участия другого. За взрослым — жизненный, в том числе профессиональный опыт, требующий выхода, и потребности во взрослом со стороны воспитанников; за ребенком — сама эта потребность педагога, ситуация возможности ее удовлетворить и бездна этих возможностей. Первый — помогает учиться, работать над собой, второй — учится, развивает себя.

В то же время происходит и прямое влияние воспитанников **на учителя.** Их состав, характер и поведение лидеров, традиции данного коллектива, в целом "совокупность индивидуальностей" влияют так же, как и тональность отношений между ними. Ученики — постоянные "участники" опыта педагога: от их настроения зависят методы его работы, их любознательность стимулирует его самообразование, все чаще они выступают носителями ранее не известной учителю информации, почерпнутой в походах, кружках, экспедициях, поездках с родителями по стране или зарубежью, а то и в свободном общении с 45 приятелями — идет ли речь об исторических памятниках, о современной музыке или о компьютерных программах.

При любых его вариантах взаимодействие педагога и воспитанника достижимо только при условии обоюдного доверия, желания и умения верить друг другу и друг в друга. Это — самый надежный "социальный клей" (А.С. Макаренко) любой системы, если она действительно стремится быть человечной.

3. Гуманизация системы воспитания ни в коем случае не дань популярной теперь терминологии. Если это система воспитания, значит она сама по себе уже гуманистична?! Во-первых, не всякая такая система гуманистична: были и гитлерюгенд (только ли был?), и секта "Аумсенрикё", есть свой кодекс установок и норм в преступном мире. Значит, следует, говоря о системе, иметь исходным принципиальнейшее уточнение — воспитание кого (патриота, фашиста, фанатика). В нашем случае, естественно, участие в образовании Человека.

Во-вторых, никакая воспитательная система не может быть идеальной по качеству. Поэтому важно теоретически обосновать и осуществить **процесс гуманизации** (усиление меры, степени гуманности) системы: определить его задачи, осуществить содержание, способы и получить ожидаемый результат.

Гуманизация системы воспитания предполагает решение, по крайней мере, двух задач: а) совершенствование структуры системы, иерархии подструктур, внутренних и внешних связей во имя удовлетворения и развития физических и духовных потребностей ребенка, отвечающих целям образования Человека; б) ориентация всех компонентов системы на развитие социальности человека, человечности в действиях, отношениях и общении.

В процессе решения задач человекообразования сама воспитательная система динамична, обладая способностью саморазвития, самоорганизации: результаты ее функционирования открывают возможность постановки и решения новых задач, рождая новые формы отношений. Рост социальности тех, кто охвачен этой системой, будь то объединения или отдельные люди, взрослые или дети, постепенное обогащение их образа жизни, их творческого потенциала делает их взаимодействие более насыщенным, позволяющим

формироваться и всем, и, главное, **каждому.**

По мере развития системы необходимы и структурные изменения, работающие на динамическое разнообразие связей групп и коллективов. Заданная на каждый момент, этап ее развития структура уже на следующем этапе может провоцировать консерватизм и, что самое пагубное, формализм, разлагающий и самоуправление, и души людей. Сохраняя основные черты и признаки воспитательной системы, каждая данная система должна быть **динамичной,** всегда имеющей, с одной стороны, "базу роста", резерв изменений, зону совершенствования, с другой — готовность и способность отказаться от того, что привычно, или существенно изменить то, что сложилось, но уже не соответствует изменившимся условиям. Без этого возникает угроза подмены: не система для человека, а человек для системы, что противоречит ее гуманизму.

46

Реальности последних десятилетий показывают, что в годы господства школоцентризма и единообразия, когда воспитательные системы значительной части школ были скованы жесткими идеологическими или организационно-управленческими постулатами ("делай, как велят": единое планирование работы школы и классного руководителя, фестивали республик, одинаковые органы самоуправления, комсомольско-пионерские "акции" — во всех школах под жестким контролем вышестоящих), творчество проявлялось вопреки этим постулатам или в их неудобных рамках, но все равно проявлялось. Перестройка приоткрыла пути к широкому развитию инициативы и самостоятельности, которые не только допускаются, но и одобряются, а то и поощряются. Конечно, велики силы негативные, еще масса руководителей и других работников школ пытается следовать традициям недавнего прошлого. И это, конечно, не вина, а беда большинства из них. Что уж говорить о школьниках, ныне особо тяготеющих к свободе, жаждущих самостоятельности и не очень жалующих представителей старших поколений...

> В действительности вообще нет никаких строго проведенных межей и граней, к великой горести всех систематиков.
>
> *А.И. Герцен*

Главное — появились и возможность педагогического творчества, и интереснейший опыт, и теоретические обоснования современной системы воспитания, и, разумеется, новые условия ее становления и развития. Перспективы гуманизации системы, ее большей обращенности к человеку как главной цели и основному субъекту выглядят не только реальными, но и реализуемыми.

4. Одним из важнейших путей гуманизации системы воспитания является приведение ее в соответствие с особенностями того учебно-воспитательного учреждения, на базе которого она существует и развивается. Принципиальный подход здесь — единство многообразного. **Единство,** потому что всякая система воспитания должна отвечать общим признакам системности: целенаправленности, наличию внутренних и внешних связей разнообразных элементов, динамичности. **Многообразное** — реальность специфики жизни и условий **каждого** учреждения, основной задачей которого является формирование социальности подрастающих поколений.

Такая реальность двояка: во-первых, содержание и структура системы должны соответствовать **типу** данного учреждения, его основным задачам и функциям. Так, в школе центр системы — целенаправленное взаимодействие в структуре классов и других детских объединений в едином учебно-воспитательном процессе, самоуправление, взаимодействие учащихся и учителей; в профтехшколе — взаимосвязь учебной и производственной деятельности, общеобразовательной и специальной подготовки молодых рабочих, училища и базового предприятия (учреждения); в среднем специальном учебном заведении (техникуме, училище, колледже) — те же задачи и взаимосвязи в системе, но для профессиональной подготовки младших командиров 47

производства, большая самостоятельность учащихся в учебной работе и внеурочной деятельности, в самоуправлении, в условиях практики; в высшем учебном заведении система воспитания ориентирована на сочетание, взаимосвязь самостоятельной работы студентов по освоению теоретического курса и профессии, самоорганизации жизнедеятельности факультетов и групп, научно-исследовательской работы; во внешкольном учреждении — сюда дети приходят исключительно по собственному желанию, из интереса к тому или иному делу — реально создание системы, в центре которой развитие индивидуальности каждого в процессе художественного и технического творчества и т.д. Кроме того, есть, разумеется, различия в воспитательных системах городских и сельских школ, специальных (профильных) школ, лицеев, при вечернем и заочном (дистантном) обучении, в конфессиональных школах.

Во-вторых, система эффективна там и тогда, где и когда она отвечает своеобразию **реальных условии** жизнедеятельности того или иного учреждения: его материальным и кадровым возможностям, предметной и бытовой среде, составу и традициям педагогического и ученического коллективов, родительскому составу, внешним связям в социуме.

Каждое учебно-воспитательное учреждение может и должно создавать **свою** воспитательную систему, которая, отвечая специфике данного учреждения, была бы действительно оригинальной разновидностью, своеобразным носителем объективных признаков всякой системы. Гуманистическая перспектива развития воспитательных систем как раз и связана с их гибкостью, вариативностью, разумной динамикой стихийного и упорядоченного в конкретных обстоятельствах среды и социума, без чего невозможно целенаправленное создание в вузе или школе образа жизни, благоприятного для развития социальности, саморазвития каждого человека.

5. Целью, субъектом, объектом и результатом системы воспитания выступают люди — воспитанники и педагоги, **детские и юношеские объединения.** Они возникают на "пересечении" разных оснований. С одной стороны, это удовлетворение потребностей самих детей в одно- и разновозрастном общении — со сверстниками, старшими и младшими товарищами, со взрослыми, в общении разном: на уроке, в кружке или секции, в школе или вне ее, в приятельской компании или общей тусовке; здесь дети проявляют огромный талант и высокую эффективность самоорганизации — выдвижения ("задвижения") различных лидеров, выработки традиций, обычаев и стиля поведения. С другой — объединение детей, прежде всего формализованное, выступает для учителей одним из важнейших способов осуществления педагогического процесса, требующего объединения ребят в классы, группы, бригады, временные коллективы, общественные организации и т.д. Такова одна из объективных основ взаимодействия школьников и педагогов в единой системе воспитания. В свою очередь, без такого взаимодействия не только разрушается система воспитания, но невозможна и сколько-нибудь полноценная самореализация личности ребенка: друзья и товарищи — естественная и необхо-

димая составляющая его образа жизни, решающий фактор развития его социальности.

Исторический опыт свидетельствует, что неформальные объединения подростков, юношества, молодежи всегда существовали в сфере свободного общения ("стиляги", рокеры, фанаты), нередко как андерграунд, протестующий против тех или иных явлений действительности. Постепенно многие объединения стали обретать официальный статус, превращаясь в организации, союзы и т.д.

Особо существенное место в истории детских или юношеских организаций занимают **пионерия и комсомол.** Бесценен накопленный ими воспитательный опыт, хотя — особенно в последние десятилетия — он был явно изуродован формализмом, задавлен идеологическими догмами и политиканством. Но главное в нем — идеалы добра и справедливости, вера в эти идеалы, посильное разнообразие дел и романтика, игра, соответствие возрастам, общественная направленность, желание и умение быть с товарищами, вести за собой — остается значимым, особенно в современных условиях, когда среди части молодежи

господствует отрицание и ведет успешное наступление бездуховность. Не случайно растет количество детских и юношеских объединений положительной направленности, отражая стремление большинства к позитивному самоутверждению. Если взрослые, старшие не "достанут" их формализмом и политиканством, появится надежда, что сбудутся оптимистические ожидания и прогнозы.

Перспективы развития детских, юношеских объединений, как и самих воспитательных систем, двояки. Прежде всего они связаны с осознанием обществом, педагогами некомпенсируемости этих объединений в жизни детства, в жизни каждого ребенка, который должен иметь актуальную сферу самореализации, "зону ближайшего развития" (Л.С. Выготский), испробовать себя в лидерстве и исполнительности, дисциплине и ответственности, т.е. взаимовлиянии человека и сообщества. Интенсивное утверждение не оставляет ни времени, ни сил на болтливое отрицание того, что делали или делают другие...

Школа составляет громадную силу, определяющую быт и судьбу народов и государства, смотря по основным предметам и по принципам, вложенным в систему школьного образования.

Д.И. Менделеев

6. Не менее сложная и важная перспектива развития гуманистической системы воспитания — смягчение конфликтов, обеспечение **преемственности поколении.** Неизбежно расхождение отдельных представлений, вкусов, оценок, как и конфликты на этих весьма зыбких, но значимых для людей "почвах". Плохо, когда ни взрослым (из-за консерватизма), ни ребятам (из-за юношеского максимализма) не хватает терпимости, готовности что-то понять и в чем-то уступить. Чтобы конфликт не перерос в разрушающую систему конфронтацию, нужно **сотрудничество** — честное вложение всеми своего труда

в общее дело, будь оно овладение знаниями, приобщение к профессии, будь оно урок (лекция) или турпоход, будь оно моделирование или создание спектакля в самодеятельной студии. Конечно, и здесь возможны, даже необходимы споры, несогласие, но они только скрепляют совместную творческую деятельность.

Иного пути преемственности просто не существует. В общем деле взаимодействия знания и опыт старших оказываются востребованными юностью так же, как ее безоглядная энергия, жажда самостоятельности оказываются необходимыми старшим. Каждый должен прожить свою судьбу, пройти свой путь познания, только юности еще предстоит зрелость, а старости уже не суждена дорога вспять. Сотрудничество внутри поколения и между поколениями — реальность всякой успешной воспитательной системы.

"Каждый решает по-своему"

1. Специалисты шутят: для обычных людей два плюс два — четыре, а для системников — четыре и... еще кое-что! Это выходящее за очевидные пределы здравого смысла "еще кое-что" — результат давно подмеченного человечеством и отслеженного учеными эффекта: сочетание, органическое единство, интеграция различных факторов способны рождать новое качество, недоступное ни одному из них, взятому отдельно! И, наоборот, разрушение единства, дефицит или жесткая противоречивость факторов делают практически нереальным достижение желаемого качества.

В самом деле, можно ли рассчитывать на разностороннее развитие ребенка, если семья не сотрудничает со школой, если физическое воспитание не сочетается с умственным и нравственным, если телевидение исключает книгу, а правила общежития не закрепляются в практике родительского дома, приятельской компании, школьного быта? Одно обогащается и усиливается другим. Если развитие ребенка происходит только в семье (сегодня чаще всего малодетной), то может вырасти эгоист, если воспитывает только школа, то — образованный хам, если доминирует физическая сила — результатом будет тупой "качок", если только интеллект — "бледная немочь". Плохо человеку без сочетания необходимого!

Как вы полагаете, что объединяет различные социальные факторы в систему? Она возникает "сама по себе" или создается обществом, государством? Человек в системе — объект ее влияний или субъект ее существования и развития? Системе — с ее целью, содержанием, структурой — не угрожает сковывать себя упорядоченностью, тормозить собственную динамику?

В каких образовательно-воспитательных системах вам довелось жить, учиться, работать? А проявлять в них собственную активность? Вы видели ее результат — в себе, в других? В принципе для каждого человека такая система — абстракция, которую создают "сверху", "они", коим все "видней", — или конкретное пространство своей, индивидуальной жизнедеятельности? Человек для системы или система для человека?

50

В какой воспитательной системе растут ваши сын (дочь)? Удается ли вам сочетание влияний семьи с иными факторами и системами, чтобы ребенок получал не только "идущее" от них, но и... "еще кое-что"?

2. Всемирная конвенция "О правах ребенка" (1989 г.) определяет детство возрастом от рождения человека до 18 лет. Согласны ли вы с такой периодизацией? Каковы черты детства в 16—17-летнем "ребенке"? Какие годы вы бы отвели детству? Почему?

3. Ваш сегодняшний маленький или будущий ребенок пойдет в школу уже в следующем, XXI веке. При наличии благоприятных обстоятельств вы:

будете его учить и воспитывать сами или отдадите в школу?

если сами, то прибегнете ли к экстернату?

если в школу, то предпочтете — государственную (обычную, специальную, лицей, гимназию) или частную?

будете учить до 9 класса (а далее профессионализация в ПТУ, колледже, техникуме) или дадите кончить 11 классов?

Что это будет за школа? На чем основаны ваши намерения и ответы?

4. Говорят: трудные дети, трудные семьи. Им самим неблагополучно; трудно и с ними. А почему мы совсем не беспокоимся о другом явлении, распространенном, быть может, не меньше: трудная... школа. Для ребенка. И речь идет не о трудностях в учении, в привыкании к режиму (вторая, а то и третья смены): одни — естественны, другие — объективны и пока непреодолимы. Мы говорим о психологическом дискомфорте, когда ребенку неуютно от открытости происходящего, от того, что его не понимают товарищи и учителя, не принимают его индивидуальности, когда учительница несправедлива ("она меня не любит", "она ко мне придирается") или сложна по характеру, когда ребята дразнят, когда "достает" расслоение на "богатых" и "бедных", когда в классе презирают тех, кто хочет хорошо учиться, когда честный ребенок не хочет участвовать в коллективном прогуле... Чем отличается круговая порука от общественного мнения? Приходилось ли вам переживать такие или подобные трудности в школьные, а то и в студенческие годы? Как вы их преодолевали самозащищаясь? Кто вам помогал, что помогало? Что труднее — оставаться собою вопреки агрессии окружающих или, поступившись принципами, подчиниться обстоятельствам? На что вы ориентируете своего ребенка, если ему трудны школа, класс, учитель? Удачно ли?

5. Демократизация школы... Одни не скрывают скептицизма, памятуя о недалеком прошлом, другие высказывают самые радужные надежды. Как вы понимаете эту демократизацию, как представляете суть процесса? Видите ли его, если да, то верите ли в успех? От чего или от кого он зависит? Что означает демократизация образовательной системы для народа, для самой школы, для семьи, наконец, главное — для детей? А что бы вы предложили для демократизации учебных заведений, если считаете таковую необходимой?

6. Школа... Она окружает нас всегда: школа семьи, где выросли, школа средняя или высшая, школа новой, созданной нами семьи,

51

школа жизни... Говорят еще: научная школа, школа такого-то мастерства... Школа — всё, что учит, и всякая — разному и по-разному. Всегда ли не противореча одна другой? И нужно ли — без противоречий? Какие школы прошли (проходите) вы и как оцениваете **их** роль? Лучше учиться "понемногу, чему-нибудь и как-нибудь" или чему-то одному, но глубоко?

Кто больше ответственен перед обществом, перед конкретной судьбой человека: школа — за учащегося или учащийся — за то, как и чему в ней научился?

Чему учатся старики, уже прошедшие, кажется, все возможные школы? Что "слаще" — учиться или учить? В какой "школе" учите вы? Получается?

7. Известно, что демократия — в буквальном переводе "народовластие". Однако это — весьма глобальное определение, которое, сохраняя общее значение, конкретизируется применительно к тому или иному феномену — государственному или общественному, формализованному или традиционному, к учреждению или организации и т.д. Есть и такой социально-возрастной феномен — дети. Они — свидетели или жертвы демократии, ее творцы или носители? В чем своеобразие демократии в детской среде — в приятельской компании, в классе, на "тусовке"? Где и как учить ребят демократии? И надо ли? — Постепенно научатся сами — опытом самоорганизации, самоуправления? А в вашей семье — демократия? В чем это выражается? Идеальна ли она или ей чего-то все-таки недостает? Чего? Страдает ли ребенок от таких "пороков" демократии, как власть большинства, необходимость подчиняться этому большинству? Не замкнется ли он, боясь суда товарищей, не станет лицемером, лгуном? Освобождает ли демократия на работе, в учреждении, да и в семье от личных обязанностей, личной ответственности?

8. В Законе РФ "Об образовании" (ст. 1) говорится: "Российская Федерация провозглашает сферу образования приоритетной". Как вы это понимаете: что значит "провозглашает", что такое "сфера образования", что означает "приоритетной"? Как соотносятся декларации Закона и социальная практика? Повлияли ли положения Закона на какие-либо стороны вашей жизни?

9. В средние и высшие педагогические учебные заведения принимают одинаково — по конкурсу, по количеству баллов, полученных на экзаменах, — как в рыбный или политехнический, так в строительный или сверхмодный теперь экономический. Верно ли это? Может быть, в систему педагогического образования, готовящую учителей и воспитателей, нужно было бы принимать по-другому, отдавая приоритет вовсе не только или, во всяком случае, не прежде всего знанию грамматики или умению решать уравнения? Если да, то каков мог бы быть отбор и прием в педагогические училища и особенно вузы? Предложите и защитите свой вариант конкурса.

10. Сегодня многие обсуждают, что собой представляет региональный компонент содержания образования, озабочены тем, как этот компонент реализовать. Занятно: если с такой махиной, как единые основания образовательных стандартов, в принципе все ясно (они це-

52

лесообразны для преемственности, но нуждаются в обосновании содержания), то с "мелочью" региональное™ ясности нет вовсе. А школьная практика — за нее! В Северном гуманитарном лицее (г. Магадан) ребята изучают геополитические особенности своего огромного региона, в столичных школах есть спецкурс "Москвоведение" и т.д. Изучение родного языка, родного края, его прошлого, настоящего и будущего, края, где большинству нынешних школьников предстоит жить, учиться, работать, заводить семью, все больше приходит на уроки во все классы.

Каково, по-вашему, пространство региональное™ — город (село), район, область, край, более крупная единица? Не потеснит ли знакомство с ним главного — изучения основ наук?

Вы ощущаете недостаток знаний о своем регионе? А потребность **их** пополнить? Приобщаете ли к ним своих детей? Если нет, почему? Если да, для чего и каким образом?

11. Экономика — понятие, казалось бы, вовсе не педагогическое. Однако сама педагогика весьма от него зависит!.. Общеизвестны и жалкий бюджет современной системы

государственного образования, и мизерная зарплата учителей, и то, что **им** всегда должно государство... Общеизвестно также, что "образованцы" вынуждены втягиваться не только в традиционное производство (малые предприятия в городе, пришкольные хозяйства на селе), но и в никак не присущую школе "хозяйственную деятельность": сдавать в аренду свои помещения, создавать частные школы, оказывать дополнительные образовательные услуги и др. Иначе — не выжить: спонсоров, может, и много, но школ еще больше. Поэтому не стоит очень уж строго осуждать директоров-предпринимателей.

Вопрос иной: как вы считаете, можно ли вовлекать в решение экономических проблем школы учащихся (под юридической охраной, разумеется, и без угрозы **их** физическому и психическому здоровью)? Нравственно ли это? А не безнравственно ли оставлять наших великовозрастных детей, вовсю торгующих на перекрестках газетами и журналами, а то и перепродающих чужой товар, под наблюдением "собственных" рэкетиров, на растление таким "рынком"? Может, лучше привлечь **их** с оплатой труда к работе для поддержания экономики родной школы? Разве от этого она не станет роднее?

Как бы вы отнеслись к тому, чтобы в числе таких ребят были ваш сын или дочь?

12. Судья или суд присяжных выносит вердикт — виновен, а до этого действует принцип презумпции невиновности: только суд вправе определить вину и меру наказания. Юридически просто и ясно: преступил общественные нормы — общество тебя и осуждает; отбыл наказание — и (теоретически) снова чист перед людьми.

А вина перед ними и перед собой, не юридическая, а сугубо нравственная, когда единственная статья в жизненном кодексе — совесть? Вина за несдержанное слово или невыполненное обещание, вина за свои ошибки, принесшие беду и другим, вина перед собственными детьми, которым недодано ласки и заботы, и родителями, не получившими от нас любви или просто внимания?

53

Конечно, есть немалая вина, скажем, нашего государства, общества перед природой, перед тружениками, перед детством, стариками, как нерадивых родителей и плохих школ, учителей — перед детьми. Но ведь каждый проживает свою жизнь, значит, и свою вину переживает по-своему. Некоторые стремятся возложить ее на других, иные стараются, не ограничиваясь признанием, покаянием, что-то сами исправить.

Знакомо ли вам чувство вины за себя, свои слова и поступки? Вы склонны оправдывать себя или осуждать? А чего чаще всего ждете от других? Признание своей вины позволяет ее забыть?

Можно ли воспитать в детях чувство вины, способность винить себя? Пытаетесь ли вы это делать? Как поступаете, когда видите вину сослуживцев, товарищей, своих домашних: помалкиваете, обвиняете, помогаете не повторить? А когда вас упрекают в очевидной для вас вине? Как объяснить детям, что значит быть честным перед собой?

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Что отличает систему от обычного множества? Зачем она необходима в педагогической теории и практике?
2. Взаимодействие, совместная деятельность, сотрудничество: в чем их сходство и различие?
3. Зачем каждому учебно-воспитательному учреждению своя воспитательная система?
4. Каковы уроки прошлого и каково настоящее детского и молодежного движения? Какова роль этих движений в воспитательных системах общества, учебного заведения, производства?
5. В чем проявляется субъектность позиции ученика, студента в воспитательной системе школы, техникума, вуза?
6. Какова воспитательная система там, где функция воспитания не является приоритетной, но реально осуществляется или организацией, или отдельными специалистами, работающими с людьми (армия, производство, учреждение)?

Литература

Асмолов А.Г. Наперекор оппозиции души. М., 1994.**

Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение (в помощь организаторам летнего отдыха детей). Краснодар, 1993.**

Вульфов Б.З., Ивана» В.Д. Время взрослых поступков. Диалоги о школьной юности и ее проблемах. М., 1993.

Гершунский Б. Философия образования для XXI века // Мир образования. 1996. №4.

Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. М., 1992.

Майор Ф. Завтра всегда поздно. М., 1989.

Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. / Под ред. Л.И. Новиковой, Р.Б. Вендровской, В.А. Караковского. М., 1996.

Муравьем О.С. Как воспитывали русского дворянина. М., 1995.**

Пригожий И. Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6.

Рожков М.И., Волохов А.В. Детские организации: возможности выбора. М., 1996.

54

Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. М., 1994. (Ст.: Ахундова М. Д. и Баженова Л.Б. Хаос, пространство, самоорганизация; Казакова Н.Д. Синергетика и безопасность: поиск нетрадиционного диалога.)

Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. М., 1986.

Суворов А.В. Школа взаимной человечности. М., 1995.

Философия образования для XXI века. М., 1993.

Цели образования и право на образование. М., 1993.

Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.

Тема 5. ОБУЧЕНИЕ И УЧЕНИЕ; ВЗАИМОСВЯЗЬ

1. Дидактика—составная часть педагогики. 2. Современное содержание образования. 3. Методы обучения. 4. Принципы дидактики и их претворение в частных методиках. 5. Императивность процесса обучения и попытки ее преодоления в современной практике обучения. Учение без принуждения. 6. Организационные формы обучения. 7. Образование, и самообразование.

1. Обучение — это единство преподавания и учения (усвоения). Это целостность двух деятельностей: того, кто учит, и того, кто учится. Процесс обучения изучается разделом педагогики, который называется дидактикой. Дидактика разрабатывает теорию образования и обучения (цели, содержание, закономерности и принципы обучения), а также воспитания в процессе обучения.

2. Вопрос о содержании образования постоянно дискутируется. Существует множество подходов к определению этого понятия. Концепция И.Я. Лернера представляется нам наиболее последовательной и непротиворечивой в своих исходных посылках.

> Задача обучения заключается не в том, чтобы сделать человека умнее (усовершенствование ума как чисто психической способности возможно вообще только в известных очень узких границах), но в том, чтобы сделать его ум культурнее, облагородить его прививкой ему метода научного знания, научить его ставить научно вопросы и направить его на путь, ведущий к их решению.
>
> *С.И. Гессен*

Согласно этой концепции, современное содержание образования (в любом учебном заведении — школе, колледже, вузе, аспирантуре и т.д.) должно состоять из четырех элементов:

знания о природе, обществе, технике и способах деятельности;
опыт осуществления способов деятельности;
опыт творческой, поисковой деятельности;
отношение к деятельности — воспитанность.

Знания служат инструментом деятельности во всех других элементах. Однако можно знать, но не уметь. Умение — тот опыт, который накоплен человечеством по осуществлению способов деятельности. Можно знать и уметь действовать, но не уметь творить. Творчество проявляется в видении новых функций объектов. И, наконец, все эти элементы могут служить разным целям в зависимости от системы 55
норм отношений: к миру, к обществу, знаниям, себе самому — иначе называемой воспитанностью.

В современном содержании образования третий элемент представлен недостаточно. Его усвоение происходит путем реального участия в творческой, созидательной деятельности. Современный учебный процесс можно считать завершенным только в том случае, если усвоение знаний и умений будет доведено до третьего уровня.

Коль скоро обучение предполагает целостность деятельности учителя и ученика, то и методы обучения должны отражать эту целостность и из нее исходить.

Предметы, которым обучают детей, должны соответствовать их возрасту, иначе является опасность, что в них разовьется умничание, модничание, тщеславие.

И. Кант

3. Метод — это способ достижения цели. Меняются цели, очевидно, меняются и способы **их** достижения. Современное содержание образования обеспечивается рядом методов обучения, среди которых:

информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), когда учитель разными путями информирует ученика;

репродуктивный метод, при котором учитель организует воспроизведение тех или иных способов деятельности, а ученик воспроизводит,

метод проблемного изложения, при котором учитель ставит проблему и сам ее решает, показывая все пути, все зигзаги, все конфликты в ее решении;

частично-поисковый метод, при котором проблема расчленяется учителем на подпроблемы, и ученик решает какую-то часть проблемы;

исследовательский метод, предполагающий решение учеником проблемы, что является обязательным условием. Деятельность учителя заключается в конструировании проблемы, в организации деятельности по ее решению. Эта деятельность гораздо сложнее той, что осуществляет учитель, используя первый и второй методы.

Главное в обучении состоит не только в том, что им сообщается, а и в том, как им сообщается изучаемое. Самые обыкновенные и ежедневные предметы, хорошо и искусно внушенные ребенку, для него в сто крат полезнее в будущем, чем высокие истины, худо уложенные и нисколько не приноровленные к его понятиям.

Н.И. Пирогов

Первым трем элементам содержания соответствуют три метода (первый, второй и пятый). Третий и четвертый методы являются промежуточными. Каждый метод представляет систему последовательных действий учителя, организующего деятельность ученика по усвоению того или иного вида содержания.

56

Творческая, поисковая деятельность развивается на основе проблемного обучения. Его суть состоит в систематическом включении учащихся в процесс поиска доказательного решения новых для них
проблем.

Не всякий вопрос, ответ на который неизвестен, является проблемой. Проблемой для ученика или студента может стать лишь такая задача, для решения которой он имеет хоть какую-то почву. Одна и та же задача может стать проблемой, а может ею и не стать. Она должна быть трудна и в то же время посильна.

У проблемного обучения ограниченные функции. Без проблемного обучения невозможен третий уровень усвоения содержания образования; невозможно овладение методами науки, а также формирование черт творческой индивидуальности. Проблемное обучение, таким образом, является неподменяемым, однако оно не универсально.

Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить.

А. Дистервег

4. Руководящие положения, которые относятся ко всему процессу обучения в целом и распространяются на все учебные предметы, называются принципами дидактики.

В разных источниках авторы выделяют различные принципы, формулируя **их** каждый по-своему. Это несомненно свидетельствует о недостаточной разработанности данной категории. Ниже предлагается один из подходов к выделению и группировке дидактических принципов.

I. Принцип воспитывающего обучения. Его сущность реализуется при решении воспитательных задач через содержание образования и методы учебной работы учителя и ученика. Обучение всегда является воспитывающим. В процессе обучения вырабатываются волевые качества, навыки общения, развиваются познавательные способности человека, его самооценка и т.д.

II. Научность обучения означает соответствие изложения знаний той **их** интерпретации, которая дается в современной науке, и постепенное приобщение учащихся к методам науки. "Принципом научного изложения является не простое сообщение знаний. Оно должно показать непосредственную зависимость этих знаний от науки, должно показать ее дидактику, исследование в действии. Таким образом должны быть освещены также и принципы, оказывающиеся в конце концов ложными и неплодотворными" (Л.С. Выготский).

III. Связь теории с практикой реализуется через применение знаний в упражнениях, в решении задач, в практических работах; через приобретение личного опыта в самостоятельном поиске и нахождении истины. Подобное повторное открытие знаний, уже известных в науке, способствует осмысленному их усвоению.

IV. Сознательность и активность учащихся в обучении реализуется в самостоятельном добывании знаний, когда ученик преодолевает

трудности, делает выводы и обобщения, овладевает способами добывания знаний. В реализации этого принципа проявляется субъект-ность ученика. Сознательность в обучении невозможна без понимания, а о понимании можно говорить лишь тогда, когда могут свободно пользоваться знаниями.

Ни один наставник не должен забывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета.

К.Д. Ушинский

V. Систематичность в усвоении знаний предполагает **их** системность, которая создается в сознании ученика путем установления связей, имеющихся в понятиях, и отражения связей, существующих в самой действительности.

VI. Наглядность (принцип единства конкретного и абстрактного) — золотое правило дидактики, сформулированное еще Я.А. Коменским: "Все, что только можно, предоставить для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением; слышимое — слухом; запахи — обонянием; подлежащее вкусу — вкусом; доступное осязанию — путем

осязания. Если какие-либо предметы можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами".

Но все хорошо в меру. Переоценка роли наглядности **в обучении** может задерживать развитие абстрактного мышления.

Наглядные средства делятся на натуральные, изобразительные, схематические наглядные пособия; аудиовизуальные (звуконаглядные) и словесно-образные (художественные образы).

Больше пользы приносит рассмотрение одного и того же предмета с десяти различных сторон, чем обучение десяти различным предметам с одной стороны. Не в количестве знаний заключается образование, но в полном понимании и искусном применении всего того, что знаешь.

А. Дистервег

VII. Доступность обучения предполагает соответствие содержания, характера и объема изучаемого материала уровню подготовки учащихся. Доступность обучения не означает его легкости. С этим принципом в дидактике связывается ряд правил: "от близкого к далекому", "от простого — к сложному", "от более легкого — к более трудному", "от известного — к неизвестному". В 70-е годы Л.В. Зан-ков выдвинул и обосновал принцип обучения на высоком уровне сложности: обучение, оставаясь доступным, должно требовать приложения серьезных усилий, что и приводит к развитию личности. "Наиболее существенное заключается в том, что усвоение определенных сведений становится в одно и то же время и достоянием школьника, которое останется при нем, как таковое, и ступенью, 58
которая будет уничтожена в дальнейшем течении познавательного процесса, чтобы обеспечить переход на более высокую ступень" (Л.В. Занков).

В разных источниках можно встретить и другие принципы. Например, учет индивидуальных различий учащихся; основательность овладения знаниями, умениями, навыками; принцип коллективизма в обучении; руководства обучением; планомерности и систематичности обучения и другие, что, повторимся, свидетельствует о неразработанности данной категории в педагогике.

Общие принципы дидактики каждый по-своему претворяются в частных методиках преподавания всех предметов.

Оправдывают свое невежество неискусством учителей только те, которые сами из себя ничего не умеют сделать и все ждут, чтобы их тащили за уши туда, куда они сами должны идти.

Н.А. Добролюбов

5. Характерной чертой сложившегося процесса обучения справедливо считают императивность. В ее основе предположение, что без принуждения невозможно приобщить учащихся к учению. Подобные взгляды распространены даже в вузах, где немало сил тратится именно на принуждение студентов к учению. Существенный недостаток императивного обучения — ограниченная стратегия по отношению к потенциальным возможностям ученика. При этом практика императивного обучения направлена на то, чтобы оценивать чистые знания в отрыве от усилий учащегося, его стараний, мотивов, отношений и других привходящих обстоятельств.

Между тем выяснено, что ребенок (как, впрочем, и взрослый) не только не избегает трудностей при освоении знаний, но и более того — стремится к ним. И вовсе не обязательно принуждать его к учению, он сам учится охотно.

В классической педагогике можно найти много примеров практического обучения без принуждения, учения с увлечением: Квинтилиан (I—II вв.); дом радости Витторино да Фельтре (XIV—XV вв.); школа "Чешских братьев" (Я.А. Коменский — XVI—XVII вв.); школы Песталоцци, А. Дистервега; "Новый институт для образования характера" в Нью-Ланарке (Шотландия) и "Новой Гармонии" Р. Оуэна (XIX в.);

Яснополянская школа Л.Н. Толстого; школы "Бодрой жизни" С.Т. Шацкого; детские колонии, руководимые А.С. Макаренко, Пав-лышская средняя школа В.А. Сухомлинского ("школа радости") — все они и немало других направляли свои усилия и поиски на облегчение школьной жизни, на увлечение процессом познания, на организацию обучения и воспитания на основе обоюдного доверия, любви и уважения учащихся и обучающих. Попытки перестроить обучение и его мотивационно-оценочную основу и таким образом преодолевать императивность обучения стали массовым явлением в наши дни. Среди основных характеристик новаторских методик обучения можно назвать:

59

нацеленность обучения на общее развитие учащихся;
формирование через обучение теоретического типа мышления;
духовная общность учителя с учениками;
оптимистический подход к возможностям ученика;
развитие содержательно-оценочной основы обучения;
развитие субъектных свойств ученика.

Ученые и практики, претворявшие и формулирующие эти идеи, получили определение "педагоги-новаторы". Среди педагогов-новаторов, обогативших современный методический арсенал, — Ш.А. Амо-нашвили, В.Ф. Шаталов, В.В. Давыдов, Е.Н. Ильин, И.П. Волков, С.Н. Лысенкова и др.

6. К числу организационных форм обучения, используемых в школах, колледжах, профессионально-технических училищах, вузах, относят: урок как основную форму организации обучения в средних учебных заведениях; лекцию, семинар, экскурсию, практическое занятие, "круглый стол", факультатив, лабораторное занятие, производственная практика, домашнее задание, реферат, экзамен и зачет, консультацию, курсовую и дипломную работы. В рамках различных форм используется коллективная, фронтальная, групповая и индивидуальная (дифференцированная и недифференцированная) работа.

Неграмотно пишут всегда те, кто плохо читает.

б *А. Сухомлинский*

В нашей стране широкое распространение получили такие формы обучения, как вечерние школы, экстернат, заочное образование, очно-заочное обучение для лиц, получающих второе высшее образование. Эти формы обучения, очевидно, получат еще большее распространение, если учитывать современные жизненные реалии (увеличение количества детей, не посещающих школу, необходимость периодически менять профессию в связи с сокращением или ликвидацией рабочих мест и т.д.). Оптимизация деятельности вечерних (сменных) школ заключается в переводе их на урочно-консультационную систему занятий и на зачетную систему оценки знаний. Такая организация дает возможность больше внимания уделять непосредственно учебно-тренировочной работе на уроке и консультациях, поскольку они в значительной мере освобождены от контрольных функций.

7. В этой связи трудно преувеличить роль самообразования, т.е. самостоятельного приобретения знаний из литературы, средств массовой информации и окружающей жизни, которое, как правило, происходит вне учебных заведений. Цель самообразования выдающийся русский книговед и библиограф Н.А. Рубакин видел не в изучении отдельных наук, поэтому советовал вести работу по вопросам, освещаемым данными многих наук: "Цель самообразования — синтез. Что касается анализа, то он не более как средство к синтезу".

Потребность в самообразовании, переходящая в привычку, чрезвычайно актуальна в наше время, когда образование становится перманентным, когда в течение трудовой жизни человеку не раз и не два

60

придется поменять работу. Роль образовательного учреждения здесь может оказаться весьма значительной, если педагоги стремятся развивать и обогащать интересы своих питомцев,

вооружают их методами приобретения знаний, стимулируют самостоятельный поиск.

Самообразование делает жизнь человека ярче, интереснее, содержательнее. Без самообразования нельзя достичь вершин в своей профессии.

"Каждый решает по-своему"

1. Сколько хороших слов писано и сказано о книге! И вряд ли все эти слова вместе могут исчерпать ее культурное значение! А личное — для каждого отдельного человека? Разве оно изменилось с приходом радио, ТВ, кино, видео? Ведь они тоже несут — и чаще всего — необходимую, полезную человеку информацию, о которой и в десятках тысяч книг не узнаешь, тоже пробуждают эмоции и мысли... Почему же мы озабочены тем, что народ наш перестает быть "самым читающим в мире"? Почему тревожимся, что дети играют в компьютерные игры долгие часы, отнимая время у книги? Возможно и нужно ли изменить такое положение? Если да, то как?

Много ли читаете вы? Приобщаете ли к книге своего ребенка? Если нет, почему? Если да, то как?

2. Говорят, что один дурак может задать столько вопросов, что на них и сотня умных не ответит. А если человек вообще не задает вопросов, он — умный? Как и тот, кто готов отвечать на все вопросы? Что важнее — сформулировать вопрос, вызванный незнанием и побуждающий к поиску, или дать ответ как результат поиска? Перед кем труднее ставить вопросы: перед собой или перед другими? Кому сложнее отвечать — себе или другим? Кто задает больше вопросов:

тот, кто много знает, или тот, кто знает мало? Как вы думаете: бывает конечное знание, не рождающее новых вопросов?

Что вы предпочитаете — спрашивать или отвечать? Если не можете ответить, считаете виновным в этом себя или других? Жесткая категоричность ответа — признак эрудиции или ограниченности отвечающего?

3. Известно, что дидактика — наука об обучении, т.е. о том, как передавать знания, развивать потребность в новых знаниях, учить познавательной деятельности. Разработаны и продолжают разрабатываться дидактические принципы, содержание, стандарты, формы, методы обучения, на их основе — методики преподавания отдельных предметов в общеобразовательной и профессиональной школе. Очевидны их польза и необходимость преподавателям, творчески применяющим дидактические и методические знания. Чем объяснить, что слова "методично", "методический" имеют положительную окраску, а слова "дидактично", "дидактизм" — отрицательную? Почему закрепились в нашем живом и чутком языке словосочетания "излишне дидактично", "навязчивый дидактизм"? Испытывали ли вы **их** влияние? Можно ли без дидактизма воспитать хорошего человека? Возможна

ли дидактика воспитания? Если нет, почему? Если да, о чем бы она толковала?

4. Философ-педагог В.А. Разумный напомнил слова Луция Сенеки о молодых, которые "не знают необходимого, потому что учились бесполезному". Мудрец знал толк в педагогике: был воспитателем будущего императора Нерона. И, тем не менее, есть ли истина в приведенных словах, и если да, то не устарела ли она за пару тысяч лет? Кто может определить необходимое и может ли быть знание бесполезным? На что ориентироваться семье и детсаду, школе и вузу, средствам массовой информации и искусству, т.е. тем и тому, кто (что) учит и воспитывает детей и подростков, юношество и взрослых, — на какой минимум объема и, так сказать, номенклатуры познаний, свойств, качеств, актуальных для молодого человека? Что тогда, в ранней юности, и что теперь для вас оказалось необходимо, а что — бесполезно? Как исправить положение и надо ли это делать?

5. Наука — одна из форм общественного сознания; она, вбирая и обобщая опыт культур и поколений, оперирует информацией, закономерными связями и зависимостями, гипотезами и теориями, приемами и методами, познавая, объясняя и прогнозируя явления и процессы, происходящие в человеке и с человеком, в природе и обществе. Не случайно пушкинский

герой, призывая сына учиться, мотивирует тем, что "науки сокращают нам опыты быстротекущей жизни":

наука действительно многому способствует и действительно добывается учением, значит, начинается в школе, приобщающей к элементарным основам наук. Но разве все замыкается на интеллектуальном подходе, разве не важна для детей радость познания^ Ведь именно с нее начинается путь в большую науку!

Почему, вы полагаете, не все его выбирают, а выбрав, успешно по нему следуют? Являются ли занятия наукой привилегией избранных? А вы хотели ли заняться наукой? Если нет, почему? Если да, зачем и какой?

Хотели бы вы увидеть своего ребенка ученым? На чем основано ваше желание (или нежелание)? Если оно есть, как вы помогаете его исполнению?

6. Подвергается то прославлению, то отвержению воспитывающее обучение. Кажется ясно: целесообразно учить так, чтобы ученик не только обретал последовательно усложняющиеся знания, осваивая определенную информацию, но и хотел, умел познавать, укрепляя и развивая соответствующие потребности и навыки. Познавая, человек мыслит и чувствует, определяется в отношениях к другим людям, событиям и рефлексирует, развивается духовно и физически, приобщаясь к мировой культуре. Достаточно ли этого для разностороннего раскрытия возможностей личности? Реально ли такое раскрытие вне организованного школой, училищем, вузом познавательного процесса? А обучение рациональному режиму, правилам поведения, культуре речи не воспитывает? Каков воспитательный потенциал самообразования? Гарантируется ли образованием воспитанность? А воспитанием — образованность?

62

Когда вы учились в школе, училище или вузе, это было воспитывающее вас обучение?

7. Оказывается, у великого химика Д.И. Менделеева есть работы по педагогике. Такова, например, статья "Экзамены", уже в первых абзацах которой читатель встречается с суждением "о муках физических и нравственных, испытываемых во время экзамена как отвечающими, так и спрашивающими"[4]. Обратим внимание: обоюдный стресс! Как вы думаете, почему физические и в чем — нравственные? Если напряжение отвечающих вполне объяснимо, то в чем "муки" спрашивающих? Кто или что создает стрессовую ситуацию? Неизбежна ли она? Ваше мнение: каково назначение экзаменов в процессе обучения (проверка знаний, конкурс, стимуляция обобщения, подытоживание) и адекватны ли они этому назначению? Нужно ли и можно ли их чем-либо заменить? Если да, чем бы заменили вы?

За или против экзаменов говорит ваш личный опыт? Вам приходилось "шпаргалить" или подсказывать товарищу, удавалось обмануть "спрашивающего"? Вы были тогда довольны? А теперь? Если знаешь, чего бояться? Какой экзамен страшнее: тот, который принимает преподаватель, или тот, что устраивает жизнь?

8. Школа, вуз, самообразование... Учебный процесс, цель которого — образованность человека, фактура — знания, информация, содержание — познание, методы — обучение и учение. Процесс приобщения к культуре — одно из главных проявлений и оснований духовности. А ведь нередко он, организованный и будничный, сводится к унылым, скучным урокам, домашним заданиям, серым "тройкам" как следствиям равнодушия и тех, кто учится, и тех, кто учит... Это даже не процесс, предполагающий развитие и удовлетворение потребностей, интересов, динамику познания, радость узнавания, но беспросветная череда подневольных занятий... К счастью, чаще — иначе: в увлечении, желании больше узнать, обретении все новых умений познавать, в удовлетворении того, что поэт назвал "духовной жаждою", которой томим человек, будь он перво- или старшеклассником, студентом или охочим до книг взрослым.

Ваше мнение: от чего (от кого) в первую очередь зависит столь разное течение учебного процесса? Можно ли любить все изучаемые дисциплины, предметы? А плодотворно изучать нелюбимые? Выбор одних предметов для изучения и сдачи экзаменов — благо (развивает индивидуальные интересы, углубляет знания) или зло (потеря кругозора, общей культуры)?

Какой вариант учебного процесса вы предпочли бы для сына, дочери? Почему?

9. Говорят: "Никого ничему научить нельзя, можно только помочь научиться". Верно ли это? Если да, то зачем нужна дидактика? Получается, тот, кто прямо говорит: "Не хочу учиться!" — честнее того, кто учится из-под палки?! Что значит для ребенка — помочь ему на-

Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX вв. / Сост. П.А. Лебедев. М,, 1990. С. 431.

учиться? Что труднее для учителя, педагога, родителей — научить ребенка или помочь ему научиться? Что легче для вас?

10. Мы часто смешиваем эти понятия — оценка и отметка, употребляя **их** как синонимы. Между тем отметка — всего лишь выраженное в условных баллах, к тому же весьма расплывчатое внешнее выражение оценки той или иной работы в ходе учебного процесса. Все помнят школу: популярную "двойку" (бывший "неуд") и редчайшую "единицу", подлинно безразмерную "тройку"... А ведь именно от них совсем недавно зависел пресловутый "процент успеваемости по школе", официально утвержденный, но ни о чем не говорящий, подобно, по словам М.М. Ященко, "среднегодовой температуре больных одной палаты".

Иное дело оценка, т.е. выраженное чаще всего словами (а то и взглядом, интонацией, жестом) отношение к качеству устной или письменной работы, иного выполненного задания, к проявленному при этом творчеству. Оценивают не только содержание, скажем, сочинения, но и отношение автора к этой работе, его самостоятельность, его индивидуальную динамику. Как это уложить в баллы? Да и отметка принадлежит двоим: учителю и ученику, и "двойка" иногда результат конфликта, а то и опоздания на урок или забытой дома тетради...

Как, по-вашему, преодолеть эти противоречия? А что, если учить как в вальдорфской школе, т.е. без отметок? Вы учились "за отметку" или за знания?

Что вас больше тревожит в дневнике сына (дочери): "двойка" за невыполненный урок или "тройки", "тройки", "тройки"? Почему?

11. Мир увлечений... Как редко, к сожалению, он совпадает с тем, чем занят человек профессионально! Как часто, к счастью, такое совпадение делает его успехи выдающимися! А если человек юн, если он еще учится, но у него уже есть нечто, что волнует, интересует, чем хочется заниматься бесконечно, невзирая на школу, на задачки или упражнения по русскому, которые надо сделать дома, — есть собака, которая "умнее всех людей на свете" (как сказал мой десятилетний сосед), или гитара, коллекция марок или календарей, есть технический или драматический кружок? Взрослые: "Хорошо, но чтобы не мешало школе!" Вам никогда не кажется наоборот: школа с ее всеобщей усредненностью, вынужденной безликостью большинства разных ребят — именно она мешает развитию индивидуального творчества детей? Между тем иной школьник переживает глубочайшую драму непонимания и остракизма со стороны ребят и даже некоторых учителей за то, что предмет его истовости, огня, а то и долгого погружения в себя и глубокой задумчивости — вне школьной программы.

Каждый ребенок отмечен божьей искрой. Как вы думаете, почему вундеркинд редко сохраняет свою исключительность в зрелые годы? Что надо сделать, чтобы не погасить искру дарования, подобно сердцу Данко? С кого за это больше всего спросить?

У вас был мир увлечений? Он сохранился? Если да, что помогло? Если нет, кто (что) помешал?

Вы видите в своем ребенке искру божью? Он чем-то очень увлечен, стал хуже учиться? Как вы ему помогаете — поддерживаете? Пытаетесь погасить во имя грядущего аттестата? Какой же будет эта зрелость?

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Как реализуются общедидактические принципы в конкретной методике обучения истории (или физики, или иностранного языка и пр.)?

2. Чем отличается содержание образования в обычной средней или специальной школе?

3. Что общего и что особенного в различных методах обучения?

4. Попытайтесь сконструировать задачу или проблему по какому-либо предмету из изучаемых в средней школе.

5. Что трудней: хорошо учить или хорошо учиться?

6. Когда, почему и что важнее: знать или уметь узнать?

7. Что роднит императивное обучение и учение с увлечением?

Литература

Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование // Личностно- гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1984.

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М., 1991.

Вечернее обучение; вечерние школы // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. Т. 1.

Волович ***М.Б.*** Не мучить, а учить. О пользе педагогической психологии. М., 1992.

Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. М., 1988.

Дидактика // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. Т. 1.

Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.*

Лернер ИЯ. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

Оконь В. Введение в общую дидактику/Пер, с польск. М., 1990.

Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. М., 1986.

Педагогический поиск. М., 1988.

Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М.. 1983.**

Федотов ***В.В.*** Рациональная организация умственного труда. М,, 1987.

Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1979.

Центры образования взрослых. М., 1991.

Тема 6. ПЕДАГОГИКА СРЕДЫ: ИДЕИ И РЕАЛЬНОСТЬ

1. Гуманизация среды и социальная педагогика. 2. Сложность объекта и предмета социальной педагогики. 3. Традиции российской социальной педагогики и зарубежный опыт. 4. Социально-педагогическая работа с семьей. 5. Социальный педагог: деятельность и нравственный кодекс.

1. Постановка и осуществление целей демократизации и гуманизации общества — сложнейший социальный эксперимент, осуществимый не только "извне" (указами и директивами, созданием экономической и политической базы, государственными службами и иными структурами на федеральном, региональном и местном уровнях и

т.д.), но и "изнутри", т.е. непосредственно из недр общества. Преобразование его невозможно без активного участия главного объекта и субъекта гуманизации — Человека, без преобразования его среды, их взаимосвязи.

В свою очередь, **гуманизация среды** — процесс чрезвычайно сложный и противоречивый — требует научно-методического обоснования. Он предполагает государственную политику, которая не только декларирует, но и обеспечивает приоритет потребностей каждого человека, условий и способов их удовлетворения, когда человек и среда активно помогают друг другу в саморазвитии, самоорганизации. Гуманная среда так же открыта человеку, как человек среде.

...Наши дети это наша старость. Правильное воспитание — это наша счастливая старость, плохое воспитание — это наше будущее горе, это наши слезы, это наша вина перед другими людьми, перед всей страной.

А.С. Макаренко

Идеи и технологию гуманизации среды раскрывает **социальная педагогика** — отрасль педагогики, изучающая закономерности и пути совершенствования взаимодействия человека и его социального окружения. Очевидно, что если среда, люди не становятся активными участниками гуманизации всего общества, его менталитета, общественной психики, его ценностей и идеалов, то насильственная гуманизация обречена на бесплодие. Социальная педагогика его предупреждает: наряду с другими факторами, она способна влиять и на человека, и на его образ жизни, и на среду, и на общество, так как представляет собой не только науку, но и практику, и учебную дисциплину. Другое дело, что в самое последнее время на содержание, технологию социальной работы наложили отпечаток такие негативные явления, как, например, растущие потоки беженцев, проникающие — с их бедами, проблемами и контрастами — во все регионы России. Среди эмигрантов — люди не только "кавказской национальности", но и русские, вынужденные уезжать из прибалтийских, среднеазиатских стран. Есть и другие, ранее не столь распространенные явления: массовая безнадзорность детей, родительская жестокость, рост безработицы и т.д.

Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни... Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете.

А.С. Макаренко

2. Объектом социальной педагогики как отрасли **науки** выступают устойчивые зависимости, характерные для социально-педагогической деятельности, ее изучения; объектом социальной педагогики как

66

практики являются содержание и технология социальной работы;

объектом **учебного предмета** "Социальная педагогика" являются знания о социально-педагогической деятельности, практическое приобщение к ней в ходе учебного процесса. Предметом же социальной педагогики как науки выступает процесс социально-педагогической деятельности, предметом практики — процесс и условия взаимодействия человека и социума, предметом изучения — оба названные процесса.

Сложность структуры, объектов и предметов социальной педагогики, открывающаяся за ними пестрота конкретных явлений и процессов в социуме и микросреде, в семье и школе, в человеке, в его социальности и т.д., разный уровень и часто беспорядочные связи и отношения участников, бесконечное многообразие обстоятельств, принципиально отличных от традиционных для учебно-воспитательных учреждений, — все это требует обращения социальной педагогики к концепциям и методам других наук, изучающих человека, социум, общество (демографии и социологии, медицины и валеоло-гии, фамилистики и юриспруденции и т.д.), к практике, ими изучаемой. Полученные данные, обобщенные в том или ином аспекте взаимодействия человека и среды (частота и содержание контактов, отношение к другим членам команды, кружка, секции, мотивы участия в них, психологический комфорт, раздражающие факторы и их природа и проч.), дают представление о различных сторонах осуществляемого процесса, его ходе и результатах. К сожалению, далеко не все социальные педагоги имеют необходимую профессиональную подготовку, в частности, в области характера и способа получения, обработки и осмысления соответствующей информации;

в то же время многое в деятельности социальных педагогов обретается сугубо эмпирически,

от практики и человеческих качеств специалиста.

Без хороших отцов нет хорошего воспитания, несмотря на все школы, институты и пансионаты.

Н.М. Карамзин

Особенно значимо описание (обобщение) опыта, накопленного практикой различных регионов и профилей, наработанного лучшими социальными педагогами, равно как и опыта **их** предпрофессиональ-ной (юных социальных педагогов) и профессиональной подготовки в школах, техникумах и вузах. Появилось множество программ и пособий, привлекших внимание специалистов не только в области социальной работы, но и служб социальной защиты и занятости, различ-ных-фондов, работников муниципалитетов, административных органов.

3. Поучителен не только современный опыт. Представляют интересны традиции соборности, общинности, милосердия, взаимопом щи в дореволюционной России, многолетний опыт земств, ел благотворительности и призрения в организации социальной щи. Опыт этот изучен пока недостаточно.

3*

Больше внимания уделяется современному зарубежному опыту — весьма разнообразному и поучительному: интересны традиции социальной работы с семьей (семейный социальный педагог, подобно семейному врачу), отработка социально-психологических проблем об-щения социального работника с клиентами, с теми, кто остро нуждается в социальной помощи и получает ее, многообразие форм работы в различных регионах и социумах и, что, пожалуй, самое ценное, — отслеживание ее результатов.

Вот долдоним: дети — счастье, дети — радость, дети — свет в окошке! Но дети — это еще и мука наша! Вечная наша тревога! Дети — это наш суд на миру, наше зеркало, в котором совесть, ум, честность, опрятность нашу — всю наголо видать. Дети могут нами закрыться, мы ими — никогда.

В.П. Астафьев

И то хорошее, что было в прошлом, и то, что в иных странах успешно развивается сегодня, может и должно быть признано нами не как образец, пример для подражания или даже идеал (для разных социально-исторических условий это и методологически некорректно, и практически невозможно), но как **осуществленные** вариант **решения** проблем, характерных для тогдашних условий, проверенный — принятый или отвергнутый — временем.

Даже самый интересный "чужой" опыт имеет границы и меру использования в условиях современной России. **Границы** эти определяются, во-первых, несовершенством нашей демократии, к тому же, не ставшей пока частью образа жизни большинства людей, во-вторых, разницей в материальном достатке малоимущих и возможностях вспомоществования **им** и т.д. **Мера** использования не может быть полной, т.е. требует, в первую очередь, обращения к идее опыта, но никак не его копирования или сведения лишь к деталям технологии. Подмена содержания формой, чисто внешние заимствования разру-шают гуманистическую сущность социальной работы, отталкивая людей, нивелируя даже честные усилия специалиста.

Опыт социально-педагогической деятельности, давний или новый, необходимо изучать, но не во имя повторения, а творческого применения идей и приемов в своих конкретных условиях. Эти условия, **ваша** авторская позиция обогащают собой любую, даже самую оригинальную, но чужую идею.

4. Один из принципиально существенных участков социально-педагогической деятельности — работа с семьей. **Семья** не только ячейка общества, но и первая реальная социальная среда человека. Сегодня она переживает глубокий кризис: падение рождаемости, рост разводов и детской смертности, внутреннее неблагополучие бытового характера. В

семье сосредоточены представители тех категорий населения, которые наименее защищены социально-экономически, — дети и старики. Семья нуждается в серьезной помощи, каковую пока в полной мере не могут оказать государственные службы, хотя школы разного типа, ПТУ, меньше — техникумы и колледжи ведут работу с

68

семьями своих учащихся. Здесь-то и проявляет свой потенциал социальная работа. Ее сущность — **помочь семье** сформироваться или сохраниться, или реабилитироваться как педагогическому субъекту. Главное средство — раскрытие способностей семьи (а такая способность присуща едва ли не всем семьям) на самопомощь и взаимопомощь. Основные позитивные факторы — традиции семьи'(самообслуживание, труд, дружелюбный тон, обоюдная любовь старших и младших и т.п.) и, конечно же, личный пример родителей; основные негативные — отсутствие или неразвитость положительных. Социальные работники не могут ни повысить зарплату (пенсию) своих клиентов, ни обеспечить своевременность ее выплаты, ни улучшить квартирные условия, ни принять на себя воспитание ребенка или медицинский уход за немощным дедушкой. Но они могут (и тысячи специалистов это успешно доказывают), вовлекая людей в различные виды деятельности, организуя игры и досуг детей в микрорайоне с помощью родительской общественности, создавая приемлемую атмосферу общения, став другом дома, изучив и продолжая изучать семьи, дифференцировав их по составу, социальному положению, благополучию, используя их потенциал на общее дело в социуме, они могут помочь и помогают семье, прежде всего детям в их социальном становлении, в социальной реабилитации.

Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего — люди. Из них на первом месте — родители и педагоги.

А.С. Макаренко

Когда речь идет собственно о социальной работе с детьми, особенно важны два аспекта. Во-первых, четкое взаимодействие со школой, так как ее взаимоотношения с семьей существенно влияют и на самих ребят, их родителей и учителей, и в целом на атмосферу семьи, особенно в участившихся случаях конфликтов и в условиях большей свободы выбора школы, где может учиться ребенок (она теперь не "привязана" к микрорайону, что лишало большинство семей маневра). В этом случае велики возможности школы, открытой в социум: проводящей силами своих учителей, социальных педагогов работу с детьми и их родителями. Результат — значительное снижение правонарушений среди одних и других, большее и обоюдное удовлетворение образом жизни, рост социальности и детей, и взрослых. Иногда появляется объединение субъектов социальной работы и возникает "воспитывающий город", в котором с семьями работают все службы — государственные и общественные, учреждения, службы социальной защиты, творческие союзы и пр.

Во-вторых, превращение детей — объекта социальной работы — в ее субъектов: подготовка и включение в работу юных социальных педагогов. Их предпрофессиональная подготовка осуществляется в специальных, чаще всего педагогических классах, а затем в педколледжах и училищах (уже профессионально). Таким образом старшеклассники не пассивно "принимают" влияние социальных педагогов,

69

но сами **активно** участвуют в совершенствовании себя, своей семьи, ее социальной среды. Происходит оздоровление социума через семью, а семьи — через социум, от чего выигрывает каждый.

5. Профессиональная деятельность социального педагога, как и всякого другого, — неизменно работа с людьми, всегда требующая здоровой **духовно-нравственной основы.** Своеобразие этой деятельности, в отличие от труда на производстве, в школе, в сфере предпринимательства и т.д., определяется сочетанием ряда признаков: добровольное участие для клиентов — тех, ради кого и с кем работа ведется; в социуме (клубе, кружке и пр.) чаще всего приходится иметь дело с разновозрастным составом участников — детей и взрослых;

объектом социальной работы выступают важнейшие феномены — быт, семья; работа здесь возможна только в атмосфере взаимного доверия, хотя ведется нередко в "зоне риска"; и все это — в сложнейшей системе межличностных отношений, ценностных ориентаций, связей, зависимостей. Духовно-нравственная основа поэтому — объективная профессиональная особенность деятельности социального педагога.

Именно нравственная оценка происходящего, а не только непосредственно организационная работа составляют истинное содержание деятельности социального педагога, стимулируют его практическую активность, скажем, в милосердии или работе с беженцами. Это — активность, побуждаемая изнутри, — как выход рефлексии в реальность, будто материализованная в деятельности и отношениях совесть.

Нравственная деятельность — рефлексия — один из регуляторов содержания профессионального общения социального педагога, его профессиональной и личностной самооценки. Нередко перед ним выбор: дать правовой или медицинский совет самолично (из престижа) или, понимая недостаточность собственных знаний, порекомендовать и помочь обратиться к специалисту, юристу или врачу, психологу. Именно второй выбор адекватен задачам социальной поддержки клиента и укрепления авторитета и личностной позиции педагога.

При отборе, обучении, повышении квалификации социальных педагогов целесообразно одним из принципиальных критериев полагать **единство личностного и профессионального,** имея в виду безусловный приоритет первого. Этот же критерий может стать одним из основных и при анализе и оценке работы специалиста, ее результатов. Другой ее важнейший результат — гуманизация среды человека.

"Каждый решает по-своему"

1. В вагоне метро — реклама "АиФ", на ней текст со ссылкой на известнейшего русского историка В.О. Ключевского: "Привычки родителей превращаются в пороки детей". Как вы понимаете значение этих слов? Согласны ли вы с этим утверждением? Если да или нет, то почему? А как быть с привычками хорошими? Какие ваши привычки вы хотели бы привить своим детям? А какие — вы заимствовали у своих родителей?

70

2. Внешние, прежде всего стихийные влияния на современного ребенка преимущественно отрицательны: факторами социализации стали и бездуховность, и преступность, и равнодушие, часто переходящее в жестокосердие, даже гуманность порой выглядит всего лишь модным словом. Можно ли в этих условиях вырастить духовно богатые, нравственные поколения? Что **же** сильнее — социализация или воспитание? За чем — будущее?

3. Чего только ни придумывают для своих чад богатенькие родители! И непременно модное: теннис, фехтование, горные лыжи... Часто в ущерб школе, урокам, даже... детскому здоровью! Неужели престиж семьи сильнее заботы об интересах ребенка? А вот и другой перегиб: щедрыми подарками (дорогая одежда, видеотехника, компьютер, мотоцикл и пр.) опережают возможные потребности детей. Проблемы обостряются усилением социального расслоения. Как вы полагаете, можно ли пытаться их решить? Что и кому следует предпринять? В чем вы видите свое личное участие в решении названных проблем?

4. Радость и горе семьи, воспитателей детсада, учителей — нестандартный ребенок! (Только условно допустимо такое словосочетание: не бывает стандартных детей, каждый из них своеобразен, и каждый — по-своему.) "Все дети — как дети: бегают, играют, спорят, дерутся. А этот (эта)..." Нет, здесь нет патологии, нет и нужды обращаться к дефектологу. Просто — чаще задумывается, больше сверстников знает, реактивен при опросах, может исправить взрослого, указав ему на ошибки, обостренно справедлив, агрессивен в защите слабого, охотно ведет за собой
других...

Вы таким не были? С такими встречались? Как быть — погасить проявление индивидуальности? Равнять под "как все"? Поощрять своеобразие, стимулировать неординарность — выделять из других? А ведь от решения воспитателя

зависит будущее нестандартного ребенка! Как бы вы поступили?

5. Семья — первичная ячейка общества. Почему **ячейка** общества? — Потому что его типичная единица, способ родственной связи людей, простейший и органичный элемент, необходимый для их сосуществования, для физического и социального воспроизводства поколений. Почему **первичная?** — Потому что только через нее новое поколение входит в жизнь общества, обретая первоначальный опыт сосуществования, потому что именно с создания семьи начинается самостоятельная жизнь молодых людей. Однако подавляющее большинство из нас, старых и малых, воспринимает семью сугубо личностно и отъединенно, как свой дом, быт, самых близких родственников. Нет ли здесь противоречия? Так ли объединена семья? Разве общественное бытие — производительность труда каждого работающего, его положительное (отрицательное) социальное поведение, воспитанность (невоспитанность) детей — не зависят от духовности, достатка, от потребностей и способов их удовлетворения каждой семьей? А эти последние, как бы они ни были индивидуальны, — от внимания и выбора общества?

71

Как вы считаете, эта взаимосвязь сложилась в семье, где вы росли, в вашей собственной? Что выступало и выступает, по вашему мнению, решающим фактором семейного благополучия — крепость семьи, построенная на взаимной любви, заботе, помощи, или социальная среда, государство? А неблагополучия? Нужно ли и можно ли извне регулировать семейную ситуацию? Если нет, почему? Если да, то как?

6. Дети и видео... Вслед за ТВ оно пришло во многие дома. Вместо книг — кассеты с фильмами "Ну, погоди!", "Ералаш", "ужас-тики"... Вместо прогулок и занятий спортом — долгие часы у "видака", даже телевизор потеснился. А читают все меньше! Между тем книга — всегда что-то новое, рождающее новое знание, новые мысли и чувства, она развивает воображение; видео — чаще всего повторение того, что уже знакомо. Время же — одно, и оно необратимо!

Как же быть? Не заводить сию технику дома? Иметь, но запрещать ею злоупотреблять? И то, и другое связано с глухими или острыми конфликтами с детьми: "Да! У других есть, а у нас всегда ничего нет!" или "Вечно ничего нельзя! Не буду уроки делать!". Сегодня это, к сожалению, актуально для многих семей.

Так что же: видео — благо или зло? Вам знакомы примеры того или иного?

Вы обзавелись видео? Без колебаний и сомнений? Что изменилось с тех пор в вашем доме? Вы больше (меньше) времени проводите с детьми, более (менее) активно общаетесь с ними, с другими членами семьи? Дети стали учиться лучше (хуже)? Лучше засыпают, высыпаются? А взрослые?

Как вам удается (если, конечно, удается) предупредить, тем более преодолеть "синдром видео"?

7. Дети и деньги — проблема, от которой не может уйти ни одна семья. Каждая из них решает ее по-своему: в одном случае детям дают, сколько они просят, в другом — сколько могут, в третьем — не дают. Что надежней, как вы полагаете? Если ребенок трудится и зарабатывает — это его деньги? А если сам и торгует — это правильно? Как вы относитесь к "предпринимателям" 12—15 лет, о которых все чаще пишут газеты? Вы — ребенком — хотели быть одним из них? А видеть таковым своего ребенка?

8. Беженцы и их дети среди нас. Как, по-вашему, это влияет прежде всего на наших детей? Как сделать, чтобы чужое горе воспринималось именно как несчастье, требующее сочувствия и помощи, а не злобного недовольства? Беженец — вина или беда? Как лично вы относитесь к беженцам? Во имя нравственного здоровья собственного ребенка, захотевшего привести к себе "пожить" "чужого" сверстника, вы бы отказались его на время принять или поступились этим неудобством?

9. Как понимать "общественное воспитание"? Что такое "социальная педагогика" — наука, учебный предмет, практика? Возможна ли "педагогика среды"? Если да, то в чем она состоит? Испытали ли вы ее влияние? Или, может, наблюдали? А нельзя ли без среды?

72

10. Церковь, все уверенней восстанавливающая свои традиционные для России позиции. Чем вы объясняете, что растущее влияние церкви не только не приводит к росту духовности людей, но сопровождается ростом преступности, безнравственностью, войнами, иными социальными катастрофами? Как различить религию и веру? Веру и фанатизм? Как воспитать единство нравственного сознания и нравственного поведения? Стоит ли возвращать религию в школу? Как и почему вы относитесь к религии и вере? Крестили ли вы своего ребенка?

11. Социальная адаптация не что иное как достижение гармонии человека и тех социальных обстоятельств (профессиональной ситуации, статусной роли, микросоциума и т.д.), в которых он оказался. При смене обстоятельств приходится или приспосабливаться к новой среде, чтобы соответствовать иному образу жизни ценой потери собственной индивидуальности, или стремиться к адекватной самореализации, сохраняя себя активным и гуманным самоутверждением, желанием и способностью найти себя в любой среде обитания. Правомерна ли такая альтернатива? Что бы вы предпочли, почему? Знакома ли вам подобная ситуация?

12. Сегодня много говорят и пишут о выживании. В сложных условиях стресса и неуверенности в завтрашнем дне популярны книги Д. Карнеги и Д. Хаббарда, А. Пиза и Дж. Стивенса, за ними и наших авторов "Психологии на каждый день"... Они искренни в желании помочь нам (и многим помогают) остаться людьми даже в самых неблагоприятных обстоятельствах. Как вы думаете, почему в последние два-три года, отнюдь не ставших годами процветания россиян, спал совсем недавно острый интерес к названной и подобной литературе?

Что бы вы посоветовали тем, кто готов бороться за выживание? А тем, кто опустил руки? Тем, кто готов выкарабкаться любым путем, любыми средствами, пренебрегая чужим и собственным достоинством лишь на том основании, что, мол, грядет рынок, что даже добро должно быть с кулаками? Не оказывались ли вы жертвой чьей-то недобросовестной борьбы за жизнь? Не доводилось ли вам слышать классическое "не учите меня жить" или менее известное, но точное:
"почему это одним людям плохо, когда другим хорошо?"? Как учите выживанию своих детей?

13. Часто слышим: "виновата улица", "среда заела", "дурная компания"... Нелепо отрицать влияние того социума, в котором живет и развивается человек, и не только ребенок, но и взрослый. Но почему мы, как правило, видим только одну сторону: воздействие среды? Легко и привычно объясняем, а то и оправдываем **им** поступки, даже образ жизни людей? Ведь и они, эти люди, могут быть активны в своей среде, сопротивляться ей, даже самой неблагополучной! Как вы полагаете: может в неблагополучном социуме вырасти хороший человек, живущий как бы вопреки правилам, обычаям, нравам своей среды? Жизнены ли "гадкий утенок" или "белая ворона"? Если среда благоприятна, — это основание для благодушного иждивенчества? Достаточная гарантия, что здесь вырастет хороший человек? А бывает "черная чайка"?

73

Вам приходилось преодолевать среду, идти поперек социума? Вам это удавалось — каким образом? Не удалось — почему?

14. Лень-матушка и труд-батюшка... Оригинальных детей пустила в мир эта странная пара! Одни — в мать, другие — в отца, третьи... десятые... сотые... — взяли что-то у обоих "родителей"; есть и те, кто в "прохожего молодца" (то бишь в нецивилизованный рынок)...

Лень — нежелание что-либо делать — работать, учиться, думать, чувствовать, переживать. Есть же люди, оплывающие жиром равнодушия, проявляющие леность мысли, леность души и сердца. А детская лень — в отличие от названного — всего лишь безобидная шалость, легкое непослушание, ситуативная пассивность? Люди не родятся, а становятся ленивыми, подчиняя "надо" всесильному для них "хочу" или "не хочу"!

Как много, вы полагаете, передалось вам от "матушки"? Даже если совсем немного, стараетесь ли вы преодолеть эту "наследственность"? Чем она отличается от отдыха после того, что взяли от "батюшки"?

В кого из "родителей" удались ваши дети? В чем вы теперь себя вините? Чем удовлетворены? Как намерены поступать в дальнейшем?

15. Природа... Не зря она одушевляется в сказках и легендах. У многих народов для мужчины обязательно посадить дерево или вырыть колодец... В Индии священны коровы, на Кипре почитают кошек. Везде и всеми презираемы Шариковы...

Смуглые, открытые, горластые жители субтропиков — и холодные, чуть надменные, слегка чопорные жители Британских островов... Сколько таких особенностей связано с природными условиями огромных регионов!

Природа — могучая, но сегодня терпящая от своего **же** создания — человека. Потому он не может "ждать от нее милостей"... Ей надо помогать, сделав экологию общечеловеческим делом.

"Гринпис", просто "зеленые", защитники животных... Пока их не так уж много, но они удивляют и восхищают своей самоотверженностью. А разве обязательно быть членом организации? Чувство ответственности за природу индивидуально, как и всякое другое — перед обществом или семьей, школой или другом.

Вы помните за собой добрые "экологические" поступки: вы посадили дерево? Остановили попытку разворотить муравейник? А как вам удается воспитывать младших? Вы вместе наблюдаете за природными условиями? Охраняете природу? Да, нет, — почему?

16. Религия и дети... Церковь и школа... Религия и вера... Конфессии и нравственность... Целый клубок проблем: с одной стороны, церковь отделена от государства, а школа — от церкви; с другой — растет число посещающих храмы, а священник в школе перестает быть редкостью. Младшие дети с интересом слушают нравственные проповеди, с удовольствием занимаются на уроках духовной культуры. А старшие дети? А взрослые? Все ли, кто носит на груди крестики, и поступают по христиански? Аналогично и по другим конфессиям, будь то мусульманство, иудаизм или буддизм. Сама вера есть особое состояние души, фактор духовности.

74

Как вы думаете, почему интенсивное возрождение роли церкви не только не привело к укреплению общественной нравственности, но сопровождается ростом бездуховности, хуже того — двоедушия, символом которого может служить золотой крестик на шее киллера? Каким вы видите истинно верующего человека? Он вам импонирует или вызывает иронию, недоверие? Почему и чем? Вы — веруете в Бога, в Судьбу, в Бесконечность мироздания, в Добро?.. Человек идет от обряда к вере или от веры к обряду?

Как вы относитесь (отнеслись бы) к тому, что ваши дети стали верующими: поддержали, сделали вид, что не знаете, осудили? Чем бы при этом руководствовались?

17. Компания... Приятели... "Тусовка"... Мы привыкли относиться к этим явлениям, так сказать, облегченно, будто не принимая их всерьез в сравнении со значительными — социум, дружба, общение, клуб. Между тем общеизвестен рост роли приятельских компаний, групп в среде молодежи, в иерархии ее ценностных ориентаций, системе социальных, духовных, нравственных предпочтений. Большинство самодеятельных структур находится в большей или меньшей оппозиции структурам официальным, государственным. Чем вы это объясняете? Почему многие "тусовки" находятся на грани социального "фола"? Почему они так остро необходимы молодежи — из-за ее извечного стремления к непохожести, к оригинальности? Но почему эпатаж в большинстве случаев оказывается негативным?

Вам приходилось с приятелями или без них участвовать в "тусовках", скажем, фанатов кого-то из эстрадных "авторитетов"? Что привлекает в компании приятелей? Она у вас одна или несколько? Что в них общего, а что — оригинального?

У вашего сына, вашей дочери есть компания? Что вы о ней знаете? Одобряете или порицаете? Как реагируете: приглашаете в свой дом, остаетесь равнодушными, пытаетесь не пускать туда, "запретить дружить"? Как получается? В итоге теряете или углубляете влияние на детей?

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Каковы особенности объекта и предмета социальной педагогики как науки и как практики?

2. Чем определяются границы и мера освоения российского исторического и зарубежного опыта социальной работы?

3. Каково региональное своеобразие содержания и методов социально-педагогической деятельности?

4. В чем проявляется кризис современной семьи и чего этот кризис требует от социальной работы с нею?

5. Доступно ли свободное общение людей в социуме влиянию социального педагога?

Литература

Алмазов В.Н. Психологическая совместимость с детьми. Свердловск, 1991.* *Бочарова В.Г.* Педагогика социальной работы. М., 1994. *Водолазов Г.Г.* Зачем мне все это? //Мир образования. 1996. № 6.

Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников. М., 1994.

Ключевский В.О. Два воспитания //Собр. соч.: В 9 т. М., 1990. Т. 9.*

Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. М., 1990.**

*Мудрик **А.В.*** Введение в социальную педагогику: Учебное пособие. Пенза, 1994.

Рожков М.И., Волохов А.В. Детские организации: возможности выбора. Вариатив-но-программный подход к социализации ребенка в деятельности детских организаций. М.,1996.

Семенов ВД. Педагогика среды. Екатеринбург, 1993.

Семенов В.Д. Социальная педагогика: история и современность. 2-е изд. Екатеринбург, 1995.*' **

Сорочинская Е.Н. Теория и практика подготовки социальных педагогов детско-юношеских объединений. Ростов-на-Дону, 1996.

Социально-педагогический колледж: Учебное пособие для социальных педагогов села/Под ред. М.П. Гурьяновой: В 2 т. М.. 1995.

Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: В 2 т. М.; Тула. 1993.

Фромм А. Азбука для родителей. 3-е изд. сокр. М., 1994.**

Шацкий С. Т. Работа для будущего. М., 1989.

Государство и дети: реальности России: Материалы международной научно-практической конференции/Под ред. Э.Ш. Камалдиновой. М., 1995.

Тема 7. ПЕДАГОГ: ЛИЧНОСТЬ И ПРОФЕССИЯ

7. Противоречие между массовостью и уникальностью. 2. Педагог "от Бога": профессиональное достоинство. 3. Герои и "жертвы" педагогики. 4. Социальная защищенность учителя —забота общества и государства. 5. Профессиональная духовность педагога — общественное достояние.

1. Даже если называть педагогами только профессионалов, а не всех людей, как это присуще реальности, то их окажутся миллионы:

учителя и преподаватели, воспитатели и мастера, те, кто не является педагогом по образованию или специальности (например, многие социальные педагоги, "внешкольники"), методисты и ученые, управленцы и хозяйственники. Это не только самый массовый отряд интеллигенции, в значительной мере обеспечивающий настоящее и будущее страны. Это люди, облеченные доверием государства и общества — помогать социальному воспроизводству поколений и **ответственные** за это судьбоносное для страны и для каждого человека дело.

В то же время очевидно противоречие между **массовой** потребностью в сотнях и сотнях

тысяч педагогов-профессионалов — и **уникальностью** требований к их деятельности и личности, требований, в сущности, к обычным людям, но имеющим дело с фантастически сложным материалом — человеком. Встречаются, на их и нашу беду, учителя, которые, получив профессиональное образование и даже работая по специальности десяток лет, так и не становятся педагогами. Больше того: **не каждый** может стать педагогом!

Констатируя столь существенное противоречие, нельзя не отметить еще одну его особенность: являясь по сути и значимости **социальным,** оно преодолевается главным образом **личностно.** Разумеется, многое может сделать государство (улучшить материальную базу педагогиче-

76

ских учебных заведений, усовершенствовать учебные планы, содержание и методы профессиональной подготовки, поднять ее научный и организационный уровень), однако это все, хотя и важная, но лишь **внешняя** сторона дела, касающаяся больше условий, чем существа. Существо же — во **внутренней** работе самого педагога над собой. Тогда педагог "от вуза" может постепенно достичь уровня педагога "от Бога".

Только дурно воспитанный человек стремится всегда играть роль воспитателя.

М.А. Светлов

2. Немалая часть людей обладает **врожденным** педагогическим даром — важнейшей предпосылкой успешности на поприще обучения и воспитания. Такого человека видно еще задолго до его взрослости. Уже в раннем детстве он (она) соглашается и "командовать" в играх, и "подчиняться"; став подростком, — с удовольствием возится с малышами не из престижа лидера, но из интереса к ним; старшеклассником — не по поручению, а с интересом идет в младший класс проводить экономическую игру... Ребята любят таких, тянутся к ним, в том числе трудные подростки, болезненно воспринимающие власть старших. Потом, уже учась в педагогическом учебном заведении, они больше других занимаются педагогикой и психологией, особенно активны в периоды практики: не боятся ребят, охотно идут на контакт с ними.

Учитель, по установившейся вульгарной традиции, это человек, которому надо подражать. Я с этим не согласен. Учитель в искусстве — это человек, который помог тебе стать самим собой.

М.А. Светлов

Когда склонности и реальность совпадают, получается педагог "от Бога". Многое им получено в ходе профессионального обучения: было бы нелепо недооценивать важность общих и специальных знаний, влияние факультета, студенческой среды, общения с преподавателями, первые уроки за учительским столом... Однако есть немалая разница между сознательным освоением учебного материала из интереса к будущей профессии, к детству — и запоминанием механическим, только для зачета или под экзамен, неизбежным для будущего ремесленника, без желания залетевшего в педшколу. И здесь решающую роль играют не столько внешние факторы, вплоть до качества преподавания, сколько внутренняя установка, рефлексия выбора и его оснований. Педагогом "от Бога" становится тот, кто к этому **стремится!**

Что же его отличает? Истинному педагогу присущи самые разнообразные качества. Главное уже названо — желание и стремление таковым стать. Как бы "внутри" него, вместе с ним и требовательная любовь к детям, и исходная доброта к ним, и радость общения с вос-

77

питанниками, и стремление и способность проникнуть в мир детства, понять представления и чувства ребят, оставаясь искренним в суждениях и действиях, в настроении и общении. Все это составляет высокую духовность — интеллигентность, образованность,

воспитанность. Корни профессионализма настоящего педагога — в его человечности, вместе они составляют его личное **достоинство** — генеральный показатель социальности. Именно оно придает устойчивость, способность держаться в трудных ситуациях, осознавать и преодолевать ошибки, неверные шаги, не срываться, не опускаться до "выяснения отношений" с коллегами, с ребятами, их родителями, сохранять себя в столь частых несуразностях жизни школы, техникума, вуза.

Воспитатель в отношении нравственном сам должен быть тем, чем он хочет сделать воспитанника; по крайней мере, должен искренне желать быть таким и всеми силами к тому стремиться.

В.И. Даль

3. Далеко не все профессиональные педагоги обладают столь уникальным набором качеств — не все, но многие становятся мастерами, творцами своего педагогического стиля, индивидуальностями, способными успешно самореализоваться в кажущихся однообразными буднях школьной повседневности. Она может показаться такой лишь тем, кто оказывается или ставит себя вне этих будней. Они — "жертвы" педагогики; чаще всего ими оказываются допустившие ошибку в выборе педагогической профессии, либо из-за того, что плохо ее себе представляли, либо не сделали даже попытки соотнести с ней свои личностные качества и жизненные устремления. Теперь она оказалась не под силу и психологически, и практически: в школе все раздражает, от неудовлетворенности быстрее накапливается усталость. Отрицательная рефлексия выводит на решение либо уйти на какую-то иную работу (может быть, человек и найдет себя там, но все-таки жаль, что он так и не стал педагогом!), либо продолжать страдать (жизненная драма несостоявшегося специалиста), либо интенсивно заняться работой над собой, раскрытием своих потенциалов, преодолевая пассивность и неуверенность.

Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный учитель.

Л.Н. Толстой

Встречаются и педагоги, которые, столкнувшись с шумной суматохой на переменах и "тоской" опросов на уроках, как бы отгораживаются от всего "академизмом" — холодной строгостью проведения занятий, общения с коллегами и воспитанниками, делают только то, "что положено". И за этим — драма насилия над собой, невостребо-ванность, двойственность.

В обоих приведенных случаях "жертвами" оказываются не только сами педагоги, но и сотни **их** воспитанников, которые недополучили

78

от личности наставника, и школа, в которой не раскрылась индивидуальность педагога.

Проблема не так проста, как может показаться, если учесть, что часть учащихся (студентов) педагогических учебных заведений пришла туда по случайности ("подруга понесла документы, и я с нею", "училище рядом с домом", "надо было куда-то поступать после школы"), многие и не собираются идти в школу, и туда, получив диплом, не приходят. И дело не в уходе в коммерцию, и даже не в боязни школы, а в преобладании интереса к "своему" предмету — будь то математика или литература, механика или археология (в университет или соответствующий профильный вуз поступить не удалось!) — над интересом к детям, к педагогике.

Умеет смеяться по-человечески тот, кто по-настоящему любит людей.

В А. Сухом пинский

Среди работающих в народном образовании, таким образом, есть свои герои и свои

"жертвы". И героев этих — масса, и героизм этот не столько индивидуальный подвиг в виде мощного инновационного выступления с ярким авторским проектом его осуществления (порой, правда, требующего десятилетий борьбы с теми, вопреки кому он создан), сколько "чернорабочий, ежедневный подвиг" (В.В. Маяковский) тысяч и тысяч педагогов, тем более значимый, что творчество оказывается нормой, что такие труднейшие шаги, как изменение ситуаций, как педагогическая импровизация, совершаются буднично, учителю и в голову не приходит, что он творит великое в умах и душах воспитанников. А моменты учительского счастья (благодарный детский взгляд, порыв вдохновения, принятый ребятами) так редки и так коротки в сравнении с долгими часами рутинных будней... Что же касается "жертв", то в их власти стать героями. Путь к этому всегда открыт: настойчивая работа над собой.

Ребенок не может жить без смеха. Если вы не научили его смеяться, радостно удивляясь, сочувствуя, желая добра, если вы не сумели вызвать у него мудрую и добрую улыбку, он будет смеяться злобно, смех его будет насмешкой.

В А. Сухомлинский

4. Работа над собой, помимо волевых усилий, требует и определенных внешних условий. Главные из них — реальная социальная защищенность, ощущаемая педагогом. Такая защищенность определена важнейшими государственными документами, прежде всего Конституцией Российской Федерации и Законом РФ "Об образовании", рядом подзаконных актов, где формулируются права и обязанности педагогов, порядок и размер оплаты труда, его условия. Имеются по этому поводу решения правительства России и документы Министерства образования (с августа 1996 года — Министерство общего и профессионального образования) и т.д. Все эти материалы столь же

радуют своими декларациями, сколь огорчают при попытке выяснить **их** осуществление...

Приходится констатировать: социальная защищенность учителя государством и обществом далеко не достигает ни обещанного, ни минимально необходимого уровня. Финансовыми трудностями всегда порождаются нервное напряжение, неуверенность в завтрашнем дне, ощущение незащищенности... На многих педагогов такая ситуация действует, отвращая от работы, толкая на забастовки, заставляя искать варианты "на стороне". Средняя и высшая школы уже потеряли немало талантливых педагогов. Большинство же учителей живет и трудится **вопреки** обстоятельствам, ища устойчивость в "самозащите", руководствуясь совестью, пониманием профессионального долга. И надеются они на новые пополнения — педагогов молодых, энергичных, ладно вписавшихся в условия современной школы.

5. Общепризнано, что в наше трудное время школа, система образования — едва ли не единственный социальный институт, сохраняющий верность истинной **духовности** как основы образования Человека, формирования его социальности. Здесь — с большим или меньшим успехом — все еще живут и правят законы культуронаследия, гуманистической морали, социальной защиты детства.

Трудолюбивая душа должна быть занята своим ремеслом, и частые упражнения для нее столь же живительны, как обычные упражнения для тела.

А.В. Суворов

Профессиональная духовность педагога, его очеловеченная компетентность, наращиваемая и неизменно направляемая на благо детей, на становление их социальности, — принципиально важное пространство его самореализации, показатель и средство гуманистического насыщения его образа жизни, трудное счастье бытия. Его, педагога, духовные богатства — добровольно и радостно отдаются другим. В "одухотворении" личных богатств учителя — не только его профессионализм, но и сугубо индивидуальные увлечения: самодеятельной песней или педагогической наукой, спортом или театром, классической или эстрадной музыкой, коллекционированием или поэзией. Ведь это — отличный образец для

ребят, основа для сотрудничества с ними. Хобби не только спасает от однообразия, но и приносит удовлетворение, особенно когда интерес проявляют и другие люди, в том числе школьники. И семейное счастье (несчастье) учителя влияет на его отношения и с учениками, и с их родителями.

Именно поэтому профессиональная духовность педагога — достояние **общественное.** Она добыта активностью учителя, его усилиями в самосозидании. Общество лишь создало ему возможность (не помешало) обрести духовность, но ее же и "эксплуатирует" во имя детства.

Профессиональный рост, карьера учителя своеобразны. Лишь немногие учителя, преподаватели, воспитатели становятся руководителями учебно-воспитательных учреждений, работниками методических служб, органов образования. Подавляющее большинство остается "у

80

танка" — в классе и аудитории, в мастерской или учебном кабинете, обретая рост в опыте, в самообразовании. Им, великим и бескорыстным труженикам, очень нужна не только материальная поддержка, но и **духовная** помощь, причем как со стороны государства и общества (образовательная политика, повышение престижа образованности и образования, прежде всего тех, кто содействует его получению), так и со стороны **каждого из нас,** не по профессии, а по существу являющихся педагогами — для себя и для других. Нельзя рассчитывать только на профессионалов, на образовательно-воспитательные учреждения, и возлагать на них одних ответственность за гуманизацию жизни всех людей. Перспектива иная: если (когда?) каждый осознает себя педагогом и будет реально руководствоваться этим представлением в повседневной жизни — на работе, учебе, дома, в свободном общении, — то существенно возрастет потребность в педагогах-профессионалах как побудителях позитивной рефлексии всех. Тогда и образование Человека, становление его социальности окажутся делом любого из нас.

Путь к этому долог и труден, но он стоит усилий всех и каждого.

"Каждый решает по-своему"

1. Учитель и ученик... Сложнейший клубок связей и отношений, бесконечная череда ситуаций... Не только в школе, но и в связи с ней:
уроки и кружки, походы и экскурсии... Взрослые, которые учат и воспитывают, и дети, кого учат и воспитывают. А так ли это односторонне? Как вы полагаете, разве нет обратного влияния — учеников на учителя?! Разве внимание (невнимание) ребят не помогает (мешает) педагогу, не поднимает (снижает) его настроения — со всеми вытекающими (и для него, и для питомцев) последствиями?.. Разве адекватная реакция на "сигналы" из класса — не объективный признак человечности учителя? И потом: учителя и ученики — только в школе? А в семье? На работе? Как говорится, в общественных местах? Разве там вы не оказываетесь то в одной, то в другой ипостаси?

Вы уверены, что вам неизменно удаются обе роли? Помните, когда ошиблись? Помните — почему? Кого вы сегодня видите своими учителями? А учениками?

2. Жизнь человека — сплошная цепочка импровизаций: подчиняясь общим, как правило, привычным традициям, нормам, правилам, совершаясь в традиционных действиях, отношениях, общениях, каждое мгновение она происходит в конкретных ситуациях. Скажем, каждое утро мы отправляемся на работу по одному маршруту, но одна и та же улица всегда иная, другие прохожие, вода или лед на дороге;
един маршрут автобуса, но разные машины, ждем их больше или меньше, они полны или свободны, разные пассажиры... И постоянно приходится импровизировать, вести себя так или иначе, в зависимости от конкретной ситуации. То же — на работе, в семье, в общественных местах. Импровизация — воплощение способности реализовать постоянное в переменном. Особенно ценна она в работе с людьми,

81

едва ли не в первую очередь педагогической, где ситуации возникают часто и неожиданно.

Способность к импровизации — важнейший показатель высшего профессионализма. А в

обыденной жизни, в быту? Можно ли специально готовиться к импровизации? А быть готовым? Приходилось ли вам быть свидетелем чьей-то импровизации в неожиданно возникших обстоятельствах? Как вы оцениваете ее? Припомните ситуацию вашей импровизации — удачной или неудачной. Почему она оказалась такой или иной?

3. Один из самых трудных элементов жизнедеятельности профессионального, да и непрофессионального педагога — общение с партнером, будь то сосед по дому, ученик, коллега по работе или студенческой группе. Какие бы отношения ни связывали вас с тем, на кого вы вольно или невольно влияете, успех начинается со взаимопонимания, с восприятия вашей доброжелательности, расположенности партнера вас слушать, к вам прислушаться. Все это в решающей степени определяется вашим педагогическим тактом — манерой говорить, интонацией, вниманием к собеседнику.

Как вы полагаете, что лежит в основе педагогического такта? Исключает ли он жесткую откровенность, разговор начистоту, острую критическую ноту? Такт врожден или может быть в себе воспитан? Он доступен всем? Как изменилась бы жизнь, если бы все мы проявляли такт, по отношению друг к другу?

Присущ ли вам педагогический такт? Если нет, культивируете ли вы в себе его задатки или предпочитаете, чтобы вас воспринимали такой (таким), как вы есть?

4. В педагогическом общении иногда приходится идти на риск, т.е. на допущение своего поражения или срыва. Что, по-вашему, отличает риск и авантюру? Что лежит в его основе — расчет, отвага, надежда? Кто наиболее вероятная потенциальная жертва риска — сам рискующий или его объект? Каковы границы, ситуационные пределы того пространства, за границами которого риск не может быть оправдан? Вы можете вспомнить примеры, когда вам пришлось рисковать и это привело к достижению цели или, наоборот, к провалу? Почему произошло то и другое? В принципе, может быть педагогическая работа без риска?

5. Н.К. Рерих: "Учащие и учащиеся — прежде всего сотрудники", то есть люди, соучаствующие в общем труде. Над чем же они **вместе** трудятся? У них общие задачи? Равные возможности? Одинаковые приемы? Были ли у вас в школе, в вузе учителя-сотрудники? Чем они отличались от других? Удается ли вам сотрудничество с собственными детьми? Если да, то в чем и как это проявляется? Если нет — это ваша беда или вина?

6. Главное в нашем педагогическом деле, утверждала одна очень опытная учительница, сохранить способность удивляться. Но почему же только в школьном? Разве лишь учитель — по профессиональной зоркости, а ученик — по природному дару развития — создают пространство дивиться чему-то новому, ранее неведомому, т.е. удивляться и удивлять? Разве это не одно из всеобщих оснований человеческого 82
существования, повседневного общения каждого с каждым, устойчивости идеалов и привязанностей? А что, по-вашему, значит удивляться? Почему и для чего язык закрепил возвратность "ся"? Что важнее — дар удивлять или талант удивляться? Когда и чем вас удивил кто-то из очень близких (дети, давний друг, родители, супруг)? А вы — кого-то из них? Как вы думаете, хороший вы педагог?

7. Вы — начальник департамента (руководитель отдела) образования. Вам известно, что через пару недель ожидается забастовка учителей, в том числе и вашего региона. Ваши коллеги по управлению, как и предупредившие о забастовке учителя, в течение трех—пяти месяцев не получали зарплаты. Ваши действия: вы поддержите забастовку или будете ей препятствовать? На чем основано то или иное решение? Гуманно ли бастовать учителям? Гуманно ли держать их на нищенской зарплате, да к тому же ее задерживать? Лично вы в этой
ситуации бастовали бы?

8. Авторитет и авторитарность — понятия и однокоренные, то есть восходящие к некоему изначально общему смыслу, и в то же время — взаимоисключающие, поскольку и без того пользующемуся уважением окружающих вовсе нет нужды быть жестким с ними, подавлять их своим "Я", а людям, склонным подавлять других, трудно рассчитывать на авторитет. Согласны ли вы с таким утверждением?

Где и почему вы ощутили себя авторитетом — на работе, в семье, в быту? Приходилось ли

вам проявлять авторитаризм? К чему это привело?

Что, вы полагаете, характерно для вашего отношения к мужу (жене), детям? Оно вас удовлетворяет? А семью?

9. Каждый человек — педагог, независимо от своей профессиональной принадлежности: вольно или невольно, но он воспитывает себя и других. Что, как вы полагаете, существенней для формирования человека — внешние на него влияния, идущие от окружающих (родителей, соседей, учителей, приятелей), или внутренняя работа над собой, самовоспитание? А что важнее для лично вашего становления как человека? Задумывались ли вы над этим?

10. Со школьных лет памятна неприязнь к тем одноклассникам, которых обличающе называли "любимчик". В чем мы — дети, подростки, даже юноши были правы? В том, что осуждали учителя, прощавшего одному или двоим из нас то, что не прощалось другим, причем чаще всего из-за того, что эти один—два получали от учителя привилегии ценой бесчестности: подлизывались, ябедничали, старались (через родителей) задобрить. Трудно спорить: и так бывало! Но всегда ли? Порой мы чего-то не видели, точнее — видели не так. То, что нам казалось подлизыванием, на самом деле были всегда приготовленные по данному предмету уроки, все выполненные задания, т.е. доступное детям конкретное и самое дорогое для учителя выражение любви (и у ребят есть учителя-"любимчики") к нему через... отношение к предмету, **им** преподаваемому. Вы заметили, что эти отношения всегда тесно связаны? Чем вы это объясняете? И потом: разве учитель не имеет права на то или иное отношение к тому или иному ребенку? Впрочем, отнимай — не отнимай это право, отношение все 83
равно существует: дети разные, а учителя — тоже люди... В чем же тогда, вы полагаете, проблема? И, если вы ее видите, имеет ли она решения? Какие?

11. Нужно ли вводить форму одежды для учителя? Ведь наличие такой формы — особого знака принадлежности к некоей социально-профессиональной группе вызывает, как правило, почтительное отношение окружающих: уважают форму — уважают и того, кто ее носит. А этого уважения так не хватает сегодняшнему учителю! Впрочем, почему только сегодняшнему? И в дореволюционной гимназии форма была для учителя обязательна. Но не будем удаляться в историю... Если бы на нашем учителе была форма, какой вы себе ее представляете? Если не форма, каковы, если они в принципе есть, характерные черты внешнего его облика — одежды, прически, косметики? Сказывается ли на этом облике возраст, пол, стаж, преподаваемый предмет, тип школы? Почему (для чего) именно так? Выражает ли одежда отношение педагога к ученикам, к коллегам? Что больше привлекает учеников — внешность учителя или его человеческие и профессиональные качества? А что больше привлекает ребят — яркость, праздничность облика или его спокойное однообразие? Коли вам довелось бы учительствовать, вы предпочли бы форму или обычную одежду?

12. Нет, не зря говорят: "юмор — дело серьезное". Добавим:
особенно для практической педагогики. Ни в коей мере не пытаясь шутить, можно ли утверждать: юмор — ничем не компенсируемое, к тому же универсальное педагогическое средство? Какими аргументами вы подтвердили бы, какими — постарались опровергнуть столь жесткое суждение? И еще одно столь же жесткое: юмор — безусловно спутник умного человека, как отсутствие юмора — один из признаков человека неумного. Как же важна способность увидеть серьезное в шутке, понять иносказание, намек, ассоциацию, выйти из положения, переведя конфликт в шутку. Может ли быть хорошим педагогом человек, лишенный чувства юмора? Да или нет — почему? Свойственно ли вам пошутить, посмеяться над шуткой? Это вам помогает или создает неудобство в общении с разными людьми? Ваши дети, другие члены семьи обладают юмором?

13. 1995 год был объявлен ЮНЕСКО годом толерантности — терпимости к детству. С чего бы это? Трудные дети — результат трудного детства. Даже целая научная отрасль появилась — социальная виктимология (А.В. Мудрик)... Да, детство терпеливо, требуют и достойны терпеливости "детские проказы", терпимость к проказам. Агрессивность взрослых — факт давно и широко известный, в последние годы особенно остро тревожащий не только

детей, но и общественное сознание.

Может ли быть толерантность без требовательности, дисциплины, обоюдной ответственности? Отвечать на хамство хамством? Как вы поступаете, столкнувшись с детским непослушанием, дерзостью, наглостью? Чему учите своего ребенка, младшего брата: отойди в сторону или засучи рукава?

84

Защита детей? А защита от детей? Конечно, профилактика очень важна, но если уж случилось...

14. То, чем и как озабочен карьерист, — известно и осуждаемо. Продвижение же человека по служебной или общественной лестнице тоже нередко подвергается общественному осуждению, как и само слово "карьера", которому молва изначально придает отрицательное значение. А почему? Может — зависть? Ведь чаще всего чью-то карьеру осуждают те, у кого не получилась собственная... Может, виновато не продвижение человека по службе как таковое, а те средства, которые он для этого избирает? Может, порицается несоответствие уровня компетентности специалиста той служебной ступени, на которую он претендует или уже ступил?

А может, все названное (и подобное) — лишь пережитки прошлого, рецидивы чиновничье-бюрократического сознания? Карьера — повышение по службе — это же свидетельство и результат развития, роста специалиста! Тогда надо помогать карьере друг друга, стимулировать рост объективной самооценки, выдвигая лучших и талантливых.

Как вы видите карьеру для себя, для сына и дочери? Почему именно такой? А какой может быть карьера учителя?

15. Настроение... Тщетно искать это слово даже в фундаментальных пособиях по педагогике. Может, так и должно быть? Ведь настроение, и правда, — предмет внимания психоневрологов, психиатров... Это — безусловно. Но разве оно в то же время не является одним из непременных и постоянных факторов любой деятельности, любых отношений и общения человека? Они никак не обходятся без эмоционально окрашенного состояния личности, причем нередко имеющего для нее установочный характер. Масса человеческих проявлений. Человек имеет право на настроение, но, во-первых, не всякая профессия или ситуация позволяет этим правом воспользоваться, во-вторых, другие люди, тоже имея право на настроение, вовсе не обязаны терпеть нервное состояние коллеги...

Можно ли тем или иным настроением объяснить проступок человека? А оправдать?

Частая смена настроения — признак мягкости характера, легкомыслия? Быть может, безразличия к окружающим?

Вы владеете своим настроением? Считаете это для себя неактуальным? Прощаете другим сделанное ими "под настроением"?

Как, по-вашему, быть учителю, если у него плохое настроение, если он чем-то раздражен, недоволен, взвинчен, каждую секунду готов сорваться в крик, упреки, обрушить гнев на головы ребят, тоже, заметим, не безгрешных? Можно ли "преодолеть" настроение? Нужно ли его прятать? В том числе гнев, радость? Можно ли делиться с учениками постигшей бедой, горем?

Всегда ли вы умеете не дать волю дурному настроению?

16. Дистанция — слово многозначное; один из его смыслов — "расстояние" между людьми по возрасту, социальному положению, образованию и т.д. Очевидно, оно и по содержанию, и по качеству различно в дружбе, товариществе, приятельских отношениях, шапоч-85

ном знакомстве, между членами семьи, между учащими и учащимися, впрочем, как и между поколениями, живущими в одно время, а тем более — в различные исторические времена. Неизбежна ли дистанция между людьми?

Как вы полагаете: дистанция — "пространство", сближающее или разделяющее людей? Есть ли границы, за которыми дистанция сокращается или, напротив, оказывается бесконечной, непреодолимой (например, отношения между старшим и младшим, упрощенные до панибратства, фамильярности или усложненные до формальной связи,

недоступности)? Кто или что определяет дистанцию? Подвижна ли она и от чего зависят изменения? Всякое ли сокращение дистанции — приобретение? Когда оно — потеря? Есть ли люди, с которыми вы хотели бы сойтись короче или, напротив, "разойтись"? Чем вы объясняете возникшую ситуацию? Как предполагаете ее разрешить?

17. Педагогический оптимизм... В наше время это звучит как будто даже авантюрно, кажется напрочь оторванным от реальностей общества, семьи, школы, вовсе не ждущих ничего хорошего в ближайшем будущем. Однако, напомним, речь идет об оптимизме не историческом, не социальном, но педагогическом, т.е. связанном с верой в возможности педагога преодолеть негативное и развивать позитивное в детях, обучая и воспитывая ребят. Как вы думаете, каковы основания педагогического оптимизма и что это за возможности? Реализуются ли они в сколько-нибудь полной мере? Если да, в чем вы это видите;
если нет, почему? Возможно ли быть педагогом.^не будучи оптимистом? А, может, педагогический оптимизм не более чем романтическая мечта о будущем, ничего не дающая сегодня, сейчас? Вы верите, что сможете воспитать своих детей такими, каковы они в ваших мечтах? А вас воспитывали оптимисты?

18. Говорят: на ошибках учатся... Ошибка — неверно сделанный выбор, из-за которого не удалось достичь ожидаемого результата. Отчего же зависит выбор, приведший к ошибке? Ошибка — всегда плохо? Учимся мы главным образом на ошибках своих. Означает ли это, что и отрицательный опыт необходим и полезен? Почему чужие ошибки (хотя мы и видим, замечаем, обсуждаем их чаще своих!) не столь настораживающи, как свои? Не бывало ли у вас, что вы повторяли одну и ту же свою ошибку? А можно ли (и нужно ли) безошибочно прожить счастливую жизнь?

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Можно ли совместить массовость и уникальность профессии — в идеале и в жизни?
2. Как связаны профессиональное достоинство и духовность педагога?
3. Что приоритетно для каждого человека как педагога — качества ^| человеческие или "профессиональные"?
4. Каждый ли человек может стать учителем? Если да, что для этого требуется?
5. Каковы педагогические аспекты деятельности руководителя, менеджера, офицера, юриста, врача?

86

Литература

*Азаров **Ю.П.*** Искусство воспитывать. М., 1979.

Берштейн А.А. Школьный блюз. Автопортрет на фоне профессии. М., 1996.

Вулыров Б.З. Профессиональная карьера учителя//Мир образования. 1996. № 1.

Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. М., 1995.

Кан-Калик В.А., Никандров НД. Педагогическое творчество. М., 1990.

*Кчебель **М.О.*** Поэзия педагогики. М., 1976.*

*Левитан **К.М.*** Личность педагога: становление и развитие. Саратов, 1990.

*Лутошкин **А.Н.*** Эмоциональные потенциалы коллектива. М., 1981.

Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.

Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение: Книга для старшеклассников. М., 1986.

Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. М., 1989.

Толстых В.И. Сократимы. М., 1981.*

Фрадкин Ф.А., Богомолова Л.И. Введение в педагогическую специальность (лекции-диалоги). М., 1996.

*Харькин **В.Н.*** Педагогическая импровизация. М., 1992.

Шаламов ВТ. Четвертая Вологда. Вологда, 1994.*

Литература ко всем темам

Закон Российской Федерации "Об образовании". М., 1996.

Конвенция о правах ребенка //Права ребенка. Основные международные документы. М,, 1992.

Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. Казань, 1996.

Блонский П.П. Курс педагогики. Введение в воспитание ребенка. Изд. 2-е, испр. М., 1918.

Болдырев Н.И., Гончаров Н.К., Есчпов Б.П., Королев Ф.Ф. Педагогика. М., 1968.

Гессе» *С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М., 1995.

***Ильина** ТА.* Педагогика. М., 1959.

История педагогики как учебный предмет: Учебное пособие (Международный опыт). М., 1996.

Казанский О.А. Педагогика как любовь. М., 1996.

*Лихачев **Б.Т.*** Педагогика: Курс лекций. М., 1993.

Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М., 1989.

Общие основы педагогики/Под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. М., 1968.

Педагогика/Под ред. Г.И. Щукиной, Е.Я. Голанта, К.Д. Радиной. М., 1966.

Педагогика / Под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. М., 1978.

Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1983.

Педагогика/Под ред. П.И. Пидкасистого. 2-е изд. М., 1996.

Подласый И.П. Педагогика. М., 1996.

Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов / Сост. и отв. ред. А.А. Раду-гин. М.,1996.

Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М, 1997.

Сластеиш В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.

*Харламов **И.Ф.*** Педагогика. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1990.

ХРЕСТОМАТИЯ

Ниже приводятся выдержки из книг, написанных в разное время. Тексты расположены в алфавитном порядке по фамилиям авторов. Надеемся, что читатель не только почерпнет из этих отрывков полезную для себя информацию, но и проявит интерес ко всему первоисточнику или захочет прочитать другие книги на эти темы. Некоторые позиции, изложенные авторами, иногда совпадают между собой или перекликаются с нашими, иногда они в чем-то расходятся.

Каждый текст так или иначе "привязан" к одной или нескольким темам, что обозначено в списке литературы звездочкой (*), рецензии — двумя звездочками (").

Алмазов Б.Н. ПОТРЕБНОСТЬ В ВОСПИТАНИИ ГЛАЗАМИ РЕБЕНКА

(Из кн. "Психологическая совместимость с детьми")

...Нам бы хотелось сказать несколько слов о великой пользе стандартов воспитания.

Берясь за воспитание ребенка, мы начинаем новое для нас дело и постоянно экспериментируем, стараясь понять, в чем состоит его оригинальность. Это прекрасно — дети и должны вырастать оригинальными — но хорошо ли мы при этом знаем типичные черты, в которых все несовершеннолетние повторяют друг друга? К сожалению, многолетний опыт работы с ребятами не позволяет нам считать *большинство* родителей надежными партнерами в работе. Отдельные черты характера, сиюминутные мотивы поведения, текущие огорчения сегодняшнего дня заслоняют многим из них то, что лежит в основе отношения ребенка к воспитанию, и они, если можно так выразиться, суетятся на поверхности явления, мечутся от частности к частности, огорчаются по пустякам и драматизируют мелочи. Поэтому, изложив общую линию развития личности несовершеннолетнего, мы хотим дать читателю один технический совет.

А именно, рекомендовать сравнительно несложный прием, с помощью которого можно ориентироваться, каким путем пойдет отклоняющееся развитие характера, если уж вам приходится считаться с серьезными проблемами средовой адаптации вашего ребенка.

88

Допустим, что у вас появилось сомнение в том, что ребенок старается оправдать ожидания воспитателей, и возникли опасения, что часть его жизненных сил уходит в нежелательном направлении. Не торопитесь с выводами, и до того, как выразить свое отношение к его неправильному (по вашему мнению) поведению, попробуйте нарисовать следующую схемку.

Возьмите лист бумаги и из точки в его центре проведите три отрезка прямой под углом в 120 градусов. По каждому из отрезков вы будете обозначать позицию, которую ваш ребенок занимает в коллективе, в семье и среде неформального общения.

Будем считать, что в центральной точке — самая лучшая позиция, а далее чем ближе к концу отрезка, тем позиция хуже, а на конце — самая плохая. Рекомендуем пользоваться семью "степенями ухудшения".

Для примера можно привести градации, которыми мы пользуемся в своей практике. В коллективе: уважаем; без авторитета; имеющий отдельное поручение и хорошо справляющийся с ним; авторитетен без определенного поручения; член коллектива без определенного статуса; неприветствуемый член коллектива; бойкотируемый. В семье: пользуется дружеским расположением родителей со взаимной привязанностью; привязанность к родителям окрашена излишней подчиняемостью и зависимостью; замкнут, контакт с родителями недостаточный; конфликтное поведение без разрыва связей с родителями; примыкает только к одному родителю; разрыв связей с семьей по инициативе ребенка; выталкиваемый из семьи. В среде неформального общения: лидер; приветствуемый член группы; независимый, охотно принимаемый; примыкающий без проблем для себя; независимый и необщительный; примыкающий ценой помыкания; отвергаемый.

Не обязательно следовать нашему примеру, можете составить для себя иную шкалу показателей, но оставьте два условия: центральная и периферийная позиция должны отражать крайние позиции: между ними должно умещаться еще пять промежуточных позиций.

Пометив на каждом отрезке место, соответственно роли, которую ваш ребенок занимает в коллективе, семье и среде неформального общения, вы получите три точки. Теперь возьмите циркуль и из этих точек проведите окружности радиусом в две позиции (диаметром в четыре). Комбинация этих окружностей отразит сложившуюся воспитательную ситуацию.

Как следует интерпретировать полученную схему? Мы предлагаем вашему вниманию несколько правил, которые вывели, исследуя проблемы средовой адаптации детей отроческого возраста и подростков. На младших школьников эти правила не распространяются.

1. Если окружность соприкасается или захватывает центральную точку схемы — в данной сфере отношений особых проблем средовой адаптации ожидать не следует.

2. Если все окружности захватывают частично друг друга — ребенок чувствует себя

достаточно уверенно.

3. Если одна из окружностей не достигает центра и не касается Других окружностей, когда те соприкасаются с центром и взаимно пе-

89

ресекаются, т.е. появляется дистанция, это означает, что в данной сфере отношений у ребенка возникли проблемы, заставляющие его переживать известное психическое напряжение. Можно с большой степенью вероятности предположить, что он будет психологически защищаться от возникших проблем способом, который мы обозначили, как "феномен исключения третьего". А именно, проблемы, связанные с самоутверждением в данной сфере отношений, вытесняются из сознания, как не заслуживающие внимания. То есть развитие личности идет однобоко, пока не приводя к прямому столкновению со средой, но с риском потерпеть поражение, когда испытания придутся в "место наименьшего сопротивления". Типичный пример такого рода — надлом характера маменькина сынка, уберегаемого от общения со средой неформального общения, при соприкосновении с армейской "дедовщиной".

4. Если с центром соприкасается или захватывает его только одна окружность, а две другие отстоят от нее на дистанции, проблемы сре-довой адаптации бывают труднопреодолимы. Защищаясь от них, ребенок должен затрачивать серьезные усилия, чтобы отгородиться от психического напряжения, порождаемого конфликтами с окружающей его средой. Его внутренний мир формируется по принципу "экологической ниши". То есть, интересы, складывающиеся в той сфере отношений, где ему удается сохранить за собой хорошие позиции, драматизируются как очень значимые. С помощью различного рода пристрастий, хобби, ритуалов он чрезвычайно обогащает круг переживаний в этой сфере отношений. Одновременно, в двух других сферах происходит отторжение ценностей, по поводу которых он начинает улыбаться презрительной улыбкой отверженного, естественно, пока это ему удается.

Можно не сомневаться, что в ответ на наше стремление приобщить его к жизни в этих сферах отношений он будет демонстративно выбирать путь, ведущий к поражению.

5. Если все три окружности удалены от центра и не соприкасаются друг с другом, приходится считаться с "феноменом отщепенца". В двух словах, суть его состоит в невозможности опереться на внутренние позиции личности. Ребенок становится очень зависим от внешней среды, от отношения к нему со стороны окружающих, которые его принимают.

Уязвимым местом характера становится слабость нравственных ориентаций, угодливость с готовностью злорадствовать при унижении покровителей. Эта пассивная форма протеста, маскирующаяся готовностью сотрудничать и благодарностью за поощрения, по сути, самая коварная форма педагогической запущенности, по поводу которой народная мудрость проницательно заметила, что "в тихом омуте черти водятся".

Полученная вами наглядная схема позволяет предположить, на каком фоне протекают видимые всем отклонения в поведении, что может быть истинной причиной конфликта, для которого- каждый отдельный проступок не имеет принципиального значения. У вас появилась возможность прогнозировать направление мотивов поведения 90
вашего ребенка и в известной степени предвидеть и предполагать, какой стиль отношений ему будет предпочтительнее. Остается самим выбрать верную позицию.

В чем **же** будет состоять стержень нашей позиции, ее основная линия, "гнуть" которую нужно неуклонно и последовательно, не сбиваясь от мелких огорчений и не впадая в эйфорию от успехов? По-видимому, в самой общей форме ее можно представить себе как задачу подвинуть позицию ребенка ближе к центру схемы. Это означает, что его нужно в коллективе научить эффективно работать, в среде неформального общения — уметь строить отношения, в семье — вернуть воспитанию доверительный тон.

Задачи очень непростые, и мы хотим для начала дать несколько советов предупредительного свойства. А именно, помнить три очевидные истины, о которых мы почему-то постоянно забываем, когда нас охватывает благородное, но нетерпеливое желание

побыстрее преодолеть проблемы становления личности.

Во-первых, нельзя требовать от человека, чтобы он по нашему желанию изменился в чувствах: стал решительнее, добрее, доверчивее, смелее. К сожалению, благородными по приказу не становятся, это внутреннее движение души, без которого можно научиться лишь манерам поведения. Недаром, А. Фрейд в свое время с грустью заметила, что блестяще воспитанные выпускники приютов по своим нравственным качествам мало отличаются от своих уличных собратьев по
судьбе.

Во-вторых, насильственное повышение престижа, когда мы навязываем человеку роль, не позаботившись подготовить его к ней внутренне, влечет за собой (в полном соответствии с шутливо изложенными, но чрезвычайно точными наблюдениями С.Н. Паркинсона) только повышение тревожности в себе, подогреваемое, сверх того,
раздраженным тщеславием.

В-третьих, оправдывать чужие честолюбивые ожидания много труднее, чем смириться со своим скромным положением в социальной среде.

Банальность сказанного очевидна, и вряд ли кто-то рискнет утверждать противное, но в этом месте мы хотели бы попросить читателя на минуту отвлечься от текста, даже если он не относит себя к числу неудачников воспитания, и ответить себе, что больше свойственно его собственной манере воспитания: подталкивать ребенка к поставленной цели, не обнаруживая своей направляющей воли, или тянуть его "за уши", не считая нужным маскировать свои усилия.

Возможно, при гармоничном развитии детей некоторая насильст-венность их приобщения к культуре и не вредит. В конечном счете они должны знать, чего от них хотят. Но в отношении детей, чьи способности не позволяют им эффективно вписаться в воспитательную среду, подмена детской воли родительской чревата сомнительными последствиями. Наши, не лишенные раздражения требования к ребенку быть именно таким, как нам хочется, как правило, лишь усиливают давление среды. Ведь не обстоятельства задвигают наших детей

на четвертые и пятые роли, а их собственные возможности не позволяют им занять более престижные позиции.

Раскрыть способности мало- и среднеодаренного ребенка, сохранить ему уверенность в успехе, уберечь от столкновения с чужим (и собственным) тщеславием и в конечном счете примириться с самим собой, — задачи педагогической реабилитации. <...> Нам остается только напомнить еще два правила, которых нужно придерживаться, если вам придется не только воспитывать, но и заниматься перевоспитанием детей.

Первое из них гласит, что преодоление защитных способов поведения идет тем же путем, каким шло их формирование. Образно говоря, подняться вверх можно лишь по лестнице, которой спустился вниз.

То есть, ушедший в свою скорлупу отщепенец, сначала сможет опереться на успех лишь в одной из сфер отношений и создаст себе "экологическую нишу" с возможностью сотрудничать по одному из направлений, где позволит соприкасаться со своим "Я", сначала преодолевая внутреннюю тревогу, и лишь потом все более уверенно, но с еще долго сохраняющейся готовностью шарахнуться в другую микросреду от настойчивого воспитателя.

При восстановлении приемлемого уровня средовой адаптации в одной из сфер отношений можно предпринять усилия в следующей:
позволяя ребенку до определенного времени отсекать проблемы, остающиеся в третьей из них. Преодоление проблем в двух сферах отношений станет надежной гарантией восстановления гармоничного развития личности.

Второе правило состоит в предупреждении попытки преодолеть проблемы адаптации по нескольким направлениям сразу. Другими словами, заранее выбирайте сферу отношений, где

нужно приготовиться прощать ребенку неправильное поведение.

Амосов Н.М. ЧЕЛОВЕК КАК ОН ЕСТЬ

(Из кн. "Природа человека")

Человек изучен совсем недостаточно. Если говорить моим языком — то созданы только "частные модели". Как уже отмечалось в предисловии, много написанного и мало достоверного, все сведения отрывочны и очень противоречивы. Для того чтобы превратить эвристическую модель, вроде той, что предложена в предыдущей главе, в реальную, необходимо провести много целенаправленных исследований. Нужны единая система представления результатов, согласованная методика. Конечно, я не в состоянии сделать квалифицированные предложения психологам в этом плане. Да и кто меня послушает? Сначала нужно убедить в правомочности метода моделирования, в необходимости синтетического подхода в дополнение к аналитическому. Нужно договориться о составе личности, чтобы составлять карты

для исследований. Трактовка взглядов, убеждений, потребностей биологических, социальных и т.д. Все это очень трудно.

У меня есть опыт создания моделей болезни, для которых была составлена формализованная история болезни. Мы пользуемся ею уже семнадцать лет, но как трудно распространить этот опыт! Правда, многие поняли, что в принципе такая документация лучше старой, писанной вольным стилем. Она информативнее, точнее, проще, дает целостное представление о больном и к тому же может использоваться в ЭВМ для создания автоматизированной системы данных.

Современная психология очень широко использует статистику. Тесты, карты, опросники с сотнями хитрых вопросов. Главное назначение таких усложнений — запутать, обмануть испытуемого, выведать истину даже из подсознания. В то же время цели исследований очень скромны — всего лишь выявление черт и типов личности.

Я далек от мысли опорочить всемирно известные тесты и не предлагаю заменить их простенькой карточкой из десяти пунктов. Все зависит от цели исследования и от подхода к испытуемому. Если нужно выяснить тайное, да еще против воли человека, то без хитросплетений не обойтись. Если же проводятся исследования не для данного человека, а для социологии, то едва ли необходимо усложнять дело. Можно подходить прямее. Стремление приукрасить себя проявится даже при анонимной анкете, но суммарная точность их столь относительна, что эти сдвиги можно подправить введением поправочных коэффициентов "на тщеславие".

Такую карту для анонимного исследования личности, направленного на социальную психологию, мы составили и провели ряд исследований, которые, разумеется, недостаточны, чтобы сделать обоснованные выводы о человеческой природе. Но кое-что они нам дали.

Для того чтобы получить отправные точки о психике человека, мы пользовались также методом экспертных оценок: разработали коротенькую карточку и анонимно опрашивали специалистов, имеющих отношение к психологии, — психологов, педагогов, лиц других профессий, связанных с людьми и наблюдающих их природу. Это исследование тоже далеко не закончено, но и оно дало нам статистику впечатлений, дополняющих непосредственные исследования личности. Наконец, третий источник сведений — динамические наблюдения над группой детей в яслях с возраста полгода до четырех лет. Это квалифицированные исследования по модели личности, проведенные группой сотрудников нашего отдела биокибернетики под руководством В.М. Белова. Они продолжают работу, но уже есть интересные наблюдения: с чем дети пришли и как они меняются под воздействием воспитания и в результате развертывания врожденных черт.

Наконец, последним и, возможно, самым важным источником суждений о человеке является литература.

Итак, каков он — человек?

Вопрос неправомочен. Если на него ответить одной фразой, то это будет столь обобщенная модель, что практически не даст никакой информации. Человек хорош. Человек — животное. Человек — воспи-туемое животное — все определения верны, но совершенно недоста-

93

точны, чтобы получить информацию для оптимизации или прогнозирования общества. Когда сто лет назад коммунизм казался очень далеким, подробности о человеке, члене будущего общества, не имели большого значения. Важно было знать, что он неплох и воспитуем. Теперь нужны более подробные модели для реального общества.

Единственно, что можно сказать определенно на вопрос "Каков?" — что люди разнообразны. Эта истина тоже банальная, если ее не подкрепить количественными данными. К сожалению, именно этого пока нельзя сделать с достоверностью. Необходимы кривые распределения людей по параметрам и самое главное — по сочетанию параметров, по типам. Снова нужно все начинать сначала. Какие значимые показатели личности? Значимый — для чего, для какой цели? Ведь число возможных качеств человека может быть очень большим — по числу названий чувств, которых сотни. Если брать все возможные их комбинации, то получается слишком много. Для того чтобы выделить сотни типов, нужны огромные статистики — масса исследовательской работы, большие творческие коллективы. Субъективность ученых в оценке (что важно, что нет) очень велика, трудно договориться о единой модели, чтобы провести большие исследования.

Выход мне видится только один: создавать эвристическую модель, исходя из цели, для которой она предназначается, а потом проводить целенаправленные исследования, чтобы постепенно приближать модель к реальной.

Существует множество задач по управлению человеком — от работы психолога с конкретным испытуемым до глобальных планов перестройки общества. Между этими границами масса частных вопросов, выдвигаемых конкретной общественной жизнью, — таких, например, как борьба с алкоголизмом, повышение производительности труда, увеличение или снижение рождаемости, преступность, плохая успеваемость студентов, "вещевая" болезнь и болезни вполне телесные... Нельзя сказать, что на одной модели личности можно проиграть все социальные задачи. Но в основе, как мне кажется, должна лежать некая обобщенная модель, которую нужно детализировать в ту или иную сторону в зависимости от характера задачи.

Я не хочу снова повторять состав модели обобщенной личности, а буду излагать ее вместе с теми предварительными (и сомнительными) данными, которые удалось скомпоновать по важнейшим параметрам личности. Они нужны для человеческого компонента модели общества. Напомню, что другими ее компонентами являются тип социальной системы, состояние природы, уровень экономики, техники и науки.

Как представить себе средние параметры личности, как они варьируют у людей? Насколько их можно изменить воспитанием и образованием? Эти вопросы первостепенной важности, так как распределение параметров личности среди граждан влияет на устойчивость того или иного общества, а воспитуемость определяет возможности изменения параметров под влиянием уже созданной общественной структуры. Наконец, они важны для каждого индивида. Может быть, **их**

94

знание позволит человеку сделаться несколько счастливее в рамках уже существующего порядка, используя методы саморегуляции как функцию высшего уровня сознания.

Для построения моделей общества совершенно необходимы количественные выражения параметров личности. Если подобные модели ограничиваются воспроизведением только материального мира (экономика, техника, природные ресурсы), а люди выражаются населением без психики и идей, то они оказываются слишком обобщенными и теряют ценность. Правда, создать точные модели общества невозможно даже с включением обобщенных личностей, поскольку невозможно воспроизвести важнейший элемент самоорганизации — творчество. Введение личности в модели общественных систем повысит их вероятность и

позволит получить более достоверные прогнозы. по крайней мере в пределах одного "технологического века" — до смены средств производства в результате развития научной мысли.

Личность имеет очень много параметров, даже если учитывать только число потребностей и характер. Если же прибавить убеждения и отношения, то параметров будет еще больше. Это явно много для социальных моделей, в которых придется моделировать много типов людей разных социальных групп. Поэтому необходимо обобщение как по разнообразию типов, так и по градациям параметров, **их** изменчивости.

Определяющей чертой человека является его характер: в первую очередь — сила, во вторую — устойчивость, в третью — оптимизм. По некоторым литературным данным, мы принимаем, что средняя сила сильных втрое превышает ту же силу слабых и в два раза — средних. При таких градациях сильные составляют приблизительно 10%, слабые — 20%, а остальные 70% — средние. Разумеется, встречаются и более сильные, но в очень малой пропорции.

Подобное же распределение можно принять и в отношении врожденных способностей: хорошие, средние и слабые. Реализация их зависит от характера и от условий общества. Трудно указать, как часто встречаются выдающиеся способности в сочетании с достаточно сильным характером. Едва ли чаще, чем один на тысячу.

Характер и способности — это "мощности" личности. Направление, в которое они вкладываются, определяется биологическими потребностями **и их** изменением под влиянием воспитания. Эти потребности очень различны, так как, видимо, закладывались на разных этапах эволюции. Для эвристической модели пришлось предположить систему параметров **и их** соотношений, которые определяют счастье и несчастье индивида, его способность к адаптации. Мы выделяем пять "измерений" для каждой потребности и ее значения в балансе душевного комфорта. Для краткости все данные сведены в таблицу. Выделены все три градации — большая, средняя и малая. Это значит, например, что удовольствие от вещей больше, чем от интересной работы, и еще больше, чем от "добрых дел". Три степени значимости установлены для средних людей по **их** врожденным качествам.

95

ПАРАМЕТРЫ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Основные потребности	Значи-мость по макси-	Адаптация к приятному и	Значимость по максим	Адаптация к неприятн	Степень разнообразия врож-
Собственность (богатство,	Большая	Большая	Большая	Плохая	Малая
Безопасность. Чувство страха	Малая	Тоже	Тоже	Тоже	Средняя
"Семейные" потребности и соответствующие чувства	Большая	Малая		Средняя	Малая
Лидерство — подчиненность. Чувства от подавления дру-	Тоже	Большая	Средняя	Хорошая	Большая
Альтруизм (сопереживание). Эгоизм	Малая	Малая	-"-	Средняя	Тоже

"Интерес" (любознательность, удовольствие от деятельности	Средняя	Средняя	Малая	Хорошая	Большая
Утомление от напряженного труда.	Тоже	Большая	Средняя	Средняя	Средняя

Второй столбец определяет адаптацию к избытку, вызывающую расширение притязаний на высшую "плату". Всем известна жадность к собственности, власти и развлечениям. Наоборот, человек вполне удовлетворяется достигнутой безопасностью или не очень стремится расширять свою деятельность для помощи страждущим. Среднее положение занимают адаптация к семейному счастью и достаточность информации.

Значимость по максимуму неприятного (третий столбец) при отсутствии "платы", удовлетворяющей потребность, принимается при 96
том же условии. Наверное, голод и страх сильнее, чем неприятные чувства от семьи, подавления личности или отсутствия информации. Хотя и здесь могут быть индивидуальные различия.

Четвертый столбец говорит об адаптации к несчастью по уменьшению ординаты при нулевой плате. Какие потери в уровне душевного комфорта остаются при длительном отсутствии "платы"? Видимо, к страху и голоду нельзя привыкнуть. Трудно, но можно — к одиночеству, отсутствию семьи, утомительным нагрузкам, еще легче — к скуке от недостатка интереса, к подчинению лидеру...

Пятый столбец обозначает степень врожденного разнообразия людей по данной потребности. Чем глубже инстинкт, тем он более одинаков у всех, и наоборот. Отсюда высокая значимость у всех людей материальных факторов и семейных потребностей, средняя — отдыха и безопасности и большие различия в лидерстве, потребности в информации и альтруизме.

Если теперь просмотреть таблицу по горизонтальным строкам, то можно сравнить отдельные потребности. О них уже было достаточно сказано, поэтому я ограничусь минимумом дополнений. Потребность в собственности очень значима, притязания к ней легко возрастают, а привыкнуть к большим лишениям — например, к голоду и холоду — трудно. Видимо, мало людей, которые равнодушны к материальным
условиям.

Также трудно привыкнуть к угрозе жизни, она всегда будет "значима", но вполне можно адаптироваться к ограничениям свободы самовыражения.

Семейные потребности дают много счастья. Они одинаковы у всех, но адаптация к хорошему и плохому не столь трудна.

Потребность в лидерстве очень различная у людей. От ее выраженности зависит удельный вес: в счастье — больше, в несчастье — меньше. Обычно это называют властолюбием и тщеславием. Адаптация к плюсам и минусам — хорошая.

Столь **же** различно выражены, но гораздо менее значимы потребность в общении и сопереживании, качество доброты. Эгоизм превалирует у всех живых существ. И доброта в 2—3 раза уступает эгоизму. Убеждения, как нигде, могут внести исправление в это соотношение.

В шестой строке я объединил одинаково "бескорыстные" две потребности — в информации и в деятельности. Чаще они идут параллельно. От рождения значимость их невелика и не сравнивается с самосохранением или продолжением рода. Тем не менее, если эти главные потребности удовлетворены хотя бы в малой степени, интерес может стать главным стимулом жизни. Различия людей в этом плане весьма значительны, а тренируемость, то есть рост притязаний, не
столь велика.

Наконец, последняя строка относится к потребности расслабления — как противоположной от жажды деятельности. Она стимулируется утомлением, а ее приятный компонент — это удовольствие от отдыха и развлечений. Значимость утомления прямо связана с силой характера — для сильных она невелика, для слабых — очень важна.

97

Адаптация к утомлению выражена в средней степени. Наоборот, притязания на отдых и развлечение очень тренируемы. Отсюда прямой путь к известному качеству — лени.

В таблице приведены предположительные врожденные характеристики различных потребностей и возможность **их** адаптационных изменений под действием среды. В наших моделях высокая адаптация предусматривает уменьшение или увеличение потребности в три раза, средняя — в два, плохая — в полтора. Цифры, разумеется, сугубо условные, и для создания реальных моделей людей разных типов требуются специальные исследования.

Формирование личности представляет собой процесс адаптации и самоорганизации. Его количественные пределы пока можно лишь предположить. Это является постоянным предметом разногласий среди психологов и социологов разных направлений и школ. Я неоднократно останавливался на механизмах изменения личности и ограничусь лишь **их** перечислением для напоминания.

1. Изменение активности подкорковых центров потребностей в результате ранних воспитательных воздействий типа импринтинга, когда закладываются структурные связи с корковыми моделями и устанавливается круг тормозных или активирующих моделей-образов, постоянно воздействующих на центры.

2. В более позднем возрасте (с 8—10 лет) используется главным образом создание убеждений, которые взаимодействуют с центрами потребностей. Кроме того, развитие интеллекта расширяет возможности предвидения и оценки и таким образом создает систему ограничений поведения, основанную не на потребностях, а на расчете. Человек не делает не потому, что не хочет, а потому что это невыгодно с учетом дальних последствий. Потребности остаются, но "входы" на них представляются в более обобщенном по времени виде. Глупый человек действует импульсивно, а умный рассчитывает и поэтому кажется более осторожным и даже трусливым.

3. Наиболее трудно предвидеть самоорганизацию. По существу, это те же убеждения, но создающиеся не в результате прямого восприятия формул извне, а через анализ и творческую проработку их путем сопоставления с различными сведениями и чувствами, хранящимися в памяти и получаемыми в результате целенаправленного поиска. Это критическое восприятие преподносимых идей, в результате чего их координаты смещаются, хотя и редко меняются на противоположные.

Количественные характеристики воспитуемости заложены в наши модели в виде трех градаций интенсивности воспитания и их связей со степенью изменения врожденных потребностей (в отношении исходных) и с учетом изменчивости, показанной в таблице. Например, если задать воспитание большой интенсивности, то выраженное лидерство и связанная с ним агрессивность могут быть уменьшены в два раза, поскольку эта потребность хорошо поддается адаптации. Общительность, как плохо тренируемая, уменьшится или увеличится только на одну треть.

98

Связь интенсивности воспитания с прочностью убеждений прямая. Разумеется, разница в положении и связанное с ней отрицательное отношение к источнику идей тормозят их восприятие, но не могут полностью его нейтрализовать при высокой интенсивности. Этот вопрос требует специального рассмотрения при моделировании общественных систем, так же как и "координаты" убеждений. Интенсивным воспитанием с блокированием враждебных источников идей можно привить нужные убеждения подавляющему проценту людей, хотя их значимость в сравнении с потребностями будет варьировать приблизительно от 0,2 до 1, если сравнивать по самым сильным чувствам.

Определение доли разных потребностей в балансе приятного — неприятного у разных людей показало: из потребностей в зоне приятного больше всего дает

информация, потом следует общение. Семья и работа лежат около нулевой линии. Материальные потребности не удовлетворены. Повторяю, что разброс данных весьма велик.

Исследование на моделях вопроса о потребностях при разных социальных системах позволяет сделать несколько предположений, которые отражены в эвристических моделях личности, предназначенных для моделирования различных общественных систем. Вот как они выглядят.

Значимость "семейных" потребностей достаточно велика и, видимо, не зависит от социального строя. Пожалуй, это наиболее "биологичные" потребности. Материальные потребности — вещи, пища, одежда, жилище — в высокоразвитых странах удовлетворяются в большей степени, чем это необходимо для нормальной жизни.

Значимость **их** высока, но может быть значительно уменьшена при удовлетворении минимума, при равенстве и отсутствии примеров для расширения притязаний. Современный капитализм превратился в общество потребителей — деньги и вещи стали в нем главной потребностью.

Безопасность практически выражается уровнями социального обеспечения и безработицы. Социализм начисто снял эти проблемы.

Этого нельзя сказать о лидерстве — как потребности и престиже, как стимуле. В любом коллективе проявляется желание его членов самоутверждаться и завоевывать превосходство над другими. Поскольку современная техника и разделение труда связаны с "технологическим" неравенством, то всегда будут условия для повышенных притязаний на место в иерархии и лидерство останется важным стимулом деятельности. Одним из проявлений лидерства является чувство собственного достоинства. Социализм имеет несомненные преимущества. поскольку работа на конкретного хозяина унижает, а на общество — возвышает.

Потребность общения универсальная. Она удовлетворяется главным образом в сфере труда и семьи. Процесс экономики и культуры уменьшает возможности общения и увеличивает отчужденность, особенно пожилых людей.

Наиболее трудное положение с потребностью в информации. Простое выражение этого — требование к разнообразию труда. Техноло-

гия массового производства породила конвейер, который лишил работу всякого интереса. В то же время потребность в информации возрастает прямо пропорционально образованию: чем больше человек знает, тем он больше хочет знать. Так возникает одно из самых важных противоречий индустриального века: рост образования и большой процент самого скучного труда на конвейерах или станках при поточном производстве. Сгладить это противоречие можно только через технологическую революцию: автоматы и робототехника должны заменить людей на однообразной работе.

Для моделей общества необходимо представить себе распределение граждан по типам личности с примерными характеристиками каждого типа. Только таким образом можно ввести "человеческий фактор" в эти модели. Конечно, поневоле придется ограничить число типов, поскольку ни одна модель не "переварит" весь спектр разнообразия людей. Мы попытались создать некую классификацию типов, выделяя только те черты, которые имеют общественное значение.

За основу деления взята прежде всего сила характера, в которой выражена способность к напряжению, определяющая удельный вес в труде и руководстве. Вторым признаком выделены четыре важнейшие потребности, дающие направление деятельности, имеющие наибольшее общественное значение (в то же время они определяют типы в зависимости от сочетания с силой характера и уровнем образования).

I. "Сильные" — с характером сильным и настойчивым.

1. Собственники. Тип жадных людей, стяжателей.

2. Лидеры. В зависимости от развития чувства сопереживания (доброты) лидеры становятся или вожаками масс, организаторами, или эгоистическими властолюбцами. Между этими крайностями есть масса переходных ступеней.

3. Творцы — люди с высокой любознательностью и удовольствием от созидательной деятельности. Опять-таки в зависимости от общительности они становятся творцами-одиночками (как люди искусства или ученые-теоретики) или возглавляют творческие коллективы.

Достижения в любой сфере обязаны напряженному труду. Импульсивные натуры, способные на сильное, но короткое напряжение, редко достигают успеха и при хорошей дозе эгоизма иногда занимают антисоциальную позицию. В таком случае жадные ищут нечестных путей обогащения, а лидеры комплектуют кадры преступников и авантюристов. Они имеют высокие притязания, но не могут реализовать их честным путем, плохо адаптируются к неудачам, озлобляются и получают самооправдание для преступлений.

II. Типы со средней силой характера обычно остаются "середняками". В зависимости от образования, уровня способностей и воспитания они приобретают ту или иную квалификацию и занимают самые различные места в общественных группах — от среднего рабочего до среднего академика. Часто они остаются в той социальной прослойке, в которой родились.

III. Слабохарактерные люди отличаются неспособностью к напряжениям, а следовательно — они всегда посредственные работники.

100

Правда, сильные стимулы (например, страх и конкуренция) могут повысить уровень тренированности и работоспособность, но только временно. Если они даже получают хорошую "стартовую подготовку" в детстве и юности, то потом все равно остаются неудачниками. В зависимости от выраженности "главной" потребности они могут быть добряками — при сопереживании, или примитивными лодырями, если социальные условия благоприятствуют этому. Отсутствие силы воли делает их жертвами таких пороков, как алкоголизм или наркомания. Из них же комплектуются профессиональные больные — к врачам их толкает мнительность и страх.

Мое описание типов очень бедно. Психологи и литераторы дают более широкую гамму. Такой небольшой набор типов достаточен для социальных моделей, но не для практики психолога.

Бестужев-Лада И.В.

ДРАГОЦЕННЫЕ КРУПИЦЫ НАРОДНОЙ МУДРОСТИ

(Из кн. "История твоих родителей")

Сложная семья старого типа представляла собой по сути производственный коллектив, так сказать, агропромкомбинат на дому. Конечно, труд членов такой семьи был нелегким. Но разве плохо само по себе, что родители и дети трудились каждодневно с утра до вечера бок о бок? Что никто и не помышлял ни о каком трудовом воспитании, а оно происходило как бы само собой и подавляющее большинство людей сызмальства приучалось относиться к своему труду истово, добросовестно, честно? Разве лучше, когда сегодня сын и дочь, а иногда и отец, норовят перевалить домашние дела на мать, а потом все удивляются: откуда у молодых такое отношение к труду, почему такая вопиющая халтура и отчего семья непрочна? Да, современное производство — это тебе не изба, не хата и не сакля. Здесь более сложное разделение труда и более сложная подготовка работника к такому труду, что намного сужает возможность трудиться всем членам семьи вместе. Тем драгоценнее должна быть каждая такая возможность — дома ли, на приусадебном или садово-огородном участке или где-либо еще.

Совместный труд родителей и детей как средство сплочения семьи, как средство превращения ребенка в действительно взрослого человека, как средство передачи из поколения в поколение таких непреходящих ценностей, как трудолюбие, добросовестность, порядочность, — разве это такое наследство, от которого надо отказываться?

На наш взгляд, напротив, надо всеми средствами изыскивать такого же рода возможности

при современном городском образе жизни. На благо и каждому из нас (на предмет счастья в личной жизни), и всему обществу в целом.

Сложная семья старого типа представляла собой, кроме того, и своеобразную школу с целыми четырьмя "факультетами". Во-первых.

101

там давалось еще очень хорошее по тем временам профессиональное образование. Самым простым и эффективным способом: отец, как бы по наследству, передавал свою профессию сыновьям, мать — дочерям. Во-вторых, там давалось и общее образование: родители точно так же "по наследству" передавали детям свое мировоззрение. В-третьих, родители каждодневным личным примером прививали детям устойчивые образцы сознания и поведения (социологи называют их стереотипами), к чему, собственно, и сводится суть всякого воспитания, если оно не на словах, а на деле. Наконец, в-четвертых, в "домашней школе" шла подготовка к самой трудной и сложной профессии на земле — к роли матери и отца семейства.

Поступали в "домашнюю школу", как только сходили с материнских рук и вставали на собственные ноги, т.е. в два-три года. Учились в ней, как и в сегодняшней средней школе, лет десять, а то и больше. Вплоть до того времени, когда мальчишка превращался в парня, а девчонка — в девушку, которые становились вечерами в хоровод и которым предстояло вскоре стать матерью и отцом собственного семейства. К этому времени — в *14*—15 лет! — они знали все или почти все, что и их родители. Девушку в любую минуту могли выдать замуж, и она тут же начинала вести свое хозяйство, не ожидая ничьей помощи. Парня в любую минуту могли женить, и он обязан был не ударить в грязь лицом ни на пашне, ни на своем подворье, ни в степенной беседе с мужиками постарше.

Мы говорим о том, что в гражданскую войну, случалось, полками командовали шестнадцатилетние, а армиями — двадцатилетние. И это действительно так. Но мы забываем, что такие командиры как раз и являлись выпускниками "домашней школы", где шестнадцатилетние сплошь и рядом начинали вести свое хозяйство, а двадцатилетние представляли собой, бывало, почтенных бородатых отцов семейства.

Каким образом происходило чудо превращения подростка *14*— 15 лет в совершенно взрослого человека, способного нести полную ответственность за свою семью? Очень просто. Сугубо индивидуальный подход: добрая дюжина учителей на каждого ученика (родители, дедушка, бабушка, дядья и тетки, старшие братья и сестры, соседи постарше и т.п.). У одного учителя не поймешь, что к чему, тогда другой объяснит тебе доходчивее. Кроме того, важную роль играли младшие братья и сестры: о них надо было заботиться, а это ускоряет взросление человека сильнее, чем что бы то ни было иное. Кроме того, органическое соединение учебы с самым настоящим производительным трудом — нет эффективнее средства сделать учебу плодотворной. Наконец, овладение профессией. Опыт показывает, что пока молодой человек не овладеет как следует какой-то профессией — в принципе все равно какой, — он так и останется великовозрастным младенцем, будь хоть семи пядей во лбу и прочитай хоть все до единой книги на земле.

Да, сегодня "домашняя школа" устарела и в прежнем своем виде практически невозможна. Дети больше не наследуют профессии своих родителей. На формирование их мировоззрения влияют не только родители, но и газеты, журналы, книги, радио, телевидение, театр,

102

кинематограф, клуб, а также в неменьшей мере — школа и общественное мнение сверстников. Как мы уже говорили, дети и родители не могут уже целыми днями жить и работать бок о бок. Для современного производства подготовка в "домашней школе" явно недостаточна.

Все так. Но разве плохо, что подрастающее поколение сызмальства привыкало заботиться о младших, уважать старших? Разве плохо, что молодой человек в 15 лет становится не только физиологически, но и психологически взрослым, а вскоре и социально зрелым — таким же отцом или соответственно матерью семейства, как и все? Да мы сегодня о такой

эффективности образования и мечтать не можем. Разум подсказывает, что мы обязаны перенести в нашу сегодняшнюю семью и школу все позитивное, все конструктивное из "домашней школы". Для нашего же собственного блага. Для блага каждого из нас, и прежде всего — для блага взрослого молодого человека, который противоестественно остается в категории "дети не допускаются" и до 16 лет, и до 20 лет, а в некоторых отношениях не так уж редко и
много позднее.

Всесильное некогда общественное мнение окружающих давило тяжким гнетом каждого члена семьи старого типа. Но разве это был только гнет? Нет, общественное мнение успешно предостерегало тебя от разных поспешных и опрометчивых решений, оно помогало тебе встать на ноги, если ты слегка оступился (если не слегка, а значительно, то тут уж ничего не поделаешь: ждет тебя тяжкая участь в предостережение другим). Оно предопределяло довольно узкий круг твоего общения, но оно же напрочь избавляло тебя от угрозы одиночества. Оно практически предопределяло выбор твоего спутника жизни, но тебе, если не случалось ничего чрезвычайного, не грозила участь ни старой девы, ни бобыля-холостяка, каких сегодня миллионы и миллионы. Члены семьи старого типа обычно не знали ни мучительной скуки, ни смертельной тоски одиночества, ни трагичного разобщения поколений — разве это не достижения, которые стоит сохранять, упрочивать и приумножать?

И еще одна непреходящая ценность — прочность семьи. В семье старого типа развод был практически невозможен. Куда, скажите на милость, денется брошенная мужем мать семейства с детьми на руках мал мала меньше? Да если бы наши прадеды и прабабки вздумали сходиться и расходиться, как сегодня, ограничиваясь одним ребенком, а то и вовсе сознательно отказываясь от детей, — нас с вами попросту на свете бы не было. И традиции, нравы, обычаи, освященные к тому же религией, категорически запрещали развод, позволяли презрительно третировать женщину, почему-либо не имевшую детей.

Все это для нас сегодня неприемлемо. Но разве приемлемо, что сегодня миллионы людей и до 30, и до 40 лет и до самой своей пенсии так и остаются без собственной семьи? Что каждый год прибавляются сотни тысяч детей, чьи отцы покинули семью, и еще сотни тысяч, где дети вообще не знают отца? Все газеты обошла догадка одного четырехлетнего мудреца, который, наконец, сообразил, зачем человеку две руки: одной держаться за маму, а другой — за папу. И вот 103
этой возможности лишены миллионы. А что такое жить одиночкой? Спросите-ка кого-нибудь из одиночек поумнее и почеловечнее. Они вам расскажут, какое это "счастье" на всю жизнь.

Отвергая патриархальщину, мы не должны вместе с ее мутной водой выплеснуть и ребенка — как в переносном, так и в самом прямом смысле слова. Надо подумать о счастье миллионов наших детей, которое — подлинное и полное счастье — немыслимо без прочной и счастливой семьи.

Совместный труд родителей и детей, "домашняя школа", прочная семья, забота окружающих о каждом члене общества — все это такие драгоценные крупицы народной мудрости, которые позволили народам веками и тысячелетиями выживать в тяжелейших условиях, нередко на грани катастрофы. Которыми не пренебрегать бы, а заботливо пересаживать на нашу сегодняшнюю почву, с учетом особенностей современного городского образа жизни. В том числе и силами подрастающего поколения. Возьми на себя равную долю домашнего труда со взрослыми — тогда требуй отношения к себе как ко взрослому. Это и будет первый шаг к тому естественному положению вещей, которое всегда отличало историю человечества минувших времен.

Возьми на себя равную со взрослыми долю забот о состоянии школьного здания, школьных помещений, пришкольного участка. Отнесись по-взрослому, не по-детски к своей учебе. Это и будет вторым шагом в том же направлении.

Возьми на себя равную со взрослыми долю забот о благоустройстве твоего города, твоего села, их окрестностей, о надежной охране окружающей природной среды, наконец, о твое,м

собственном досуге. Это и будет третьим шагом.

Как знать, может быть, таким путем мы вновь будем видеть в 15— 16 лет социально зрелых людей? Пусть им не придется вскорости обзаводиться собственными семьями, как прежде. Пусть не придется выхаживать десятерых детей, чтобы выходить хотя бы троих. Но ведь у них задачи не менее сложные: стать хозяевами компьютерной техники XXI века и, во всеоружии этой техники, поднять человеческую цивилизацию еще ступенью выше.

Для этого надо, как и тысячу лет назад, стать во всех отношениях взрослым в 14 лет — возраст, когда и сегодня принимают в политическую организацию взрослых.

Во имя блага твоего народа.

Во имя твоего же собственного счастья.

Бим-БадБМ **ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ**

(Из кн. "Педагогические течения в начале двадцатого века")

Проблематика, связанная с педагогикой как специальной областью знания: 1) возможность педагогики как знания об эффективных формирующих воздействиях; 2) необходимость педагогики; 3) объект 104
(сфера охваченных явлений) педагогики; предмет педагогики, его трактовка и содержание; структура (состав) педагогики (взаимосвязанных дисциплин, разделов, "учений"); 4) задачи педагогики: общественные, политические, теоретические, идеологические и практические, их связь и взаимозависимость; 5) педагогика как теория и практика, их соотношение.

Педагогика, как и любая иная сфера специального знания, нуждается в своем "оправдании": без доказательства ее **возможности** нет и речи о ее **необходимости** и о чем бы то ни было еще относительно ее содержания и свойств. Стало быть, первым вопросом научного обоснования педагогики является: "Как возможна педагогическая наука?"

Педагогика как наука возможна в том и только в том случае, если ею разделяются — как минимум — следующие предположения (постулаты):

1. Для блага общества и личности необходимы такие особые свойства, способности, достоинства ("совершенства") последней, которые сами по себе и случайно — в ходе очеловечения человека — не формируются или формируются в недостаточной для блага общества и самой личности степени.

Эти "дополнительные" человеческие свойства, достоинства и способности задаются не произвольно, а, будучи существенно необходимыми для блага личности и общества, во что бы то ни стало **должны быть** получены в интересах "воспроизводства" и прогресса общества.

Противоположные предположения (например, известные в "экстремистском" руссоизме и в теориях типа "отмирания школы" посылки об автоматизме и спонтанности такого формирования или — в теистической педагогике — провиденциалистские гипотезы) делают педагогику как науку невозможной.

2. Эти "дополнительные" (высшие) совершенства **могут быть** сформированы в каждом индивиде, и препятствия этому могут ставить только тяжелые заболевания индивида и/или исторически низкий уровень культуры данного общества.

В противном случае невозможно получение законов становления и развития личности, а без вычленения закономерностей воспитательно-образовательного процесса не может состояться и педагогика как наука.

3. Для формирования необходимых и возможных "дополнительных" совершенств существуют системный их набор, "программа" (стратегия и тактика, хронологический план) и способы их формирования, что предполагает существование также и следующих возможностей: 1) есть эффективные воспитывающие воздействия на индивида, которые осуществляются как взаимодействие воспитателя с вос-питуемым. При этом предполагается также, что воспитатели обладают теми совершенствами, которые они взращивают в индивиде и группах, и что существуют средства воспитать новые поколения более совершенными, чем поколения, их воспитывающие, т.е. существуют средства **прироста**

совершенств.

Системой обоснования и "технологической" разработкой этих средств и является педагогика. В противном случае она не может су-

105

ществовать как наука, т.е. как знание, обладающее прогностическими и конструктивными возможностями.

Дифференциация и интеграция педагогического знания. Глубокие изменения в объекте и предмете педагогики произошли в XX в. под влиянием растущих требований быстро расширяющейся образовательной практики. Разумеется, в происходивших изменениях сказалось и расширение антропологического базиса педагогики, и плюрализм в понимании природы воспитания.

Изменения в объекте педагогики — воспитательной практике общества — предъявили новые требования к предмету и социальной функции педагогического знания. Адресатом педагогики как теоретически обоснованного знания все более становились не только состоятельные родители и немногочисленный слой учителей, а — по мере вмешательства государства в школьное дело — быстро растущая группа чиновников и деятелей народного образования; по мере расширения педагогического образования увеличивалось число университетских преподавателей, преподавателей нормальных школ и учительских семинаров; по мере роста школьной сети рос учительский корпус, становящийся с ходом времени одной из наиболее **массовых** профессий; развивалось внешкольное образование, росла грамотность и расширялось самообразование трудящихся — родителей и практических работников культуры (издательств, клубов, библиотек, музеев). "Потребителями" педагогического знания во все большей степени становились деятели массовых детских и молодежных движений, люди, обучающие и переобучающие огромные контингенты регулярных вооруженных сил, работники возникающих социальных служб, деятели религиозных конгрегации и др.

Развитие педагогики как теории воспитания обостряет проблему ее соотношения с практикой воспитания. Этот вопрос рассматривался в изучаемый период специально, притом на разных уровнях: и как вопрос о социальном назначении педагогической науки, и как вопрос более узкий — о пользе педагогической теории для школы, и как общетеоретическая проблема соотношения между практикой и теорией как источников друг друга. На характер решения этого вопроса влияло, в частности, и то обстоятельство, что почти все выдающиеся теоретики были одновременно и практиками воспитания, ь последней трети XIX в. выступая, как правило, преподавателями средних и высших школ, а с конца прошлого века — руководителями и воспитателями опытных учебно-воспитательных учреждений, в которых они проверяли и уточняли свои концепции.

В изучаемую эпоху мы почти не встречаем "только педагогов", "чистых" теоретиков педагогики; практически каждый крупный теоретик был специалистом в ряде научных дисциплин, и эта тенденция к расширению круга компетентности увеличивалась со временем. Если к началу эпохи империализма лидерами теоретической мысли выступали специалисты в смежных с педагогикой областях знания (как правило, в философии и психологии), то по мере институционализа-ции педагогики последняя привлекала в свои ряды специалистов в **хи-**

106

мии, математике, биологии, социологии, истории, политике, психиатрии, этнографии, экономике, физиологии, медицине. Некоторые из них одновременно разрабатывали и кардинальные проблемы философии и психологии, а другие были крупными государственными и общественными деятелями, писателями и публицистами, авторами школьных учебников, пособий, научно-популярных работ, книг для чтения. Кроме того, педагогическое движение рубежа веков захватило церковников, профсоюзных функционеров, военных. Педагогическая проблема внедрялась в другие науки: медицину, социологию, эргономику (учение о производственных возможностях людей, об успехах и их достижениях), менеджеризм (теория управления организациями) и др. В педагогическом

движении изучаемой эпохи принимали деятельное участие крупные писатели: Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, Н.А. Рубакин и др.

Эти явления, вызванные к жизни резким повышением социальной функции теории воспитания в эпоху создания, укрепления и расширения государственных систем народного образования, соответствовали одновременно процессу расширения сферы педагогического знания. Их можно рассматривать и как одно из внешних проявлений новой властной тенденции педагогических наук к превращению в междисциплинарную отрасль знаний.

Еще одна особенность связи теории педагогики с педагогической практикой в изучаемую эпоху, особенность, тесно связанная с ростом педобразования, становлением педагогики как академической дисциплины и институционализацией педагогики, заключалась в том, что большое число теоретических, в **их** числе обобщающих, фундаментальных, работ того времени служило одновременно и учебными пособиями для подготовки или повышения квалификации учителей и воспитателей. Сугубо научные исследования излагались таким языком и строились таким образом, чтобы отвечать задачам педагогического образования; нередко они рассматривались одновременно и как нормативные справочники, и как систематические теоретические
трактаты.

Наконец, связь педагогической теории с воспитательной и образовательной практикой общества в изучаемую эпоху способствовала быстрому развитию научно-популярной педагогической литературы. Научная популяризация, приобретая самостоятельную культурную ценность, становилась серьезным образовательным и воспитательным фактором. Вместе с детской литературой она включалась в работу школы и служила одним из объективных факторов, стимулировавших совершенствование теоретической педагогики.

Эти процессы были тесно связаны с разветвлением педагогического знания, становлением современной системы педагогических наук.

Так, синтетически-антропологическое течение, зародившееся на заре двадцатого столетия, нашло свое развитие в концепциях фрейдистского, неофрейдистского и гуманистически-психологического толка.

Естественнонаучное и опытническое течения стали лоном технократической программы воспитания. Из опытнического движения

выросли также современные теория и практика "открытого" образования.

Философские школы в педагогике генетически связаны как с экзистенциалистским антропологизмом, так и с педагогикой лингвистического анализа.

К социологическому течению во многом восходит современное социально-критическое направление в сравнительной педагогике.

Религиозные течения нашли свое продолжение в сегодняшних системах неотомизма, антропософии, религиозного экзистенциализма.

Тоталитаристы почти не изменились на всем протяжении XX в., и ныне основные положения их учения берутся на вооружение различными течениями национал-социализма и коммунизма.

Еланский П.П. ПЕДАГОГИКА КАК ИСКУССТВО И КАК ТЕОРИЯ

(Из кн. "Курс педагогики")

1) Педагогика как техника (Коменский, Мюнстерберг).

Обыкновенно воспитатель, покупая книгу по педагогике, ищет в ней, прежде всего, определенных технических указаний, как воспитывать и обучать. Таким образом, на педагогику смотрят как на практическую науку; точнее, педагогика даже не наука, но искусство.

В старину такой взгляд на педагогику был общераспространенным. Тогда на воспитателя смотрели как на ремесленника, который, подобно всякому другому ремесленнику, должен самым тщательным образом усвоить технику своего дела для того, чтобы стать искусным

мастером. Да, воспитатель, это — мастер педагогического дела, а место его деятельности, например, школа, это — та мастерская, в которой из ребенка делают человека в полном смысле этого слова. Такое сравнение принадлежит отцу новой европейской педагогики Яну Ко-менскому (1592—1670), который всюду ставит в качестве примера для учителя — мастера. По мнению Коменского, учитель в своей деятельности должен подчиняться тем общим правилам, которым подчиняются и всякие другие искусства или ремесла, и которыми руководятся, например, садовник, архитектор, кузнец и иные мастера, и именно потому, что решительно во всех искусствах и ремеслах согласование с указаниями природы является залогом успеха, согласование с природой должно стать основным правилом и для воспитателя. Кто открыл этот секрет воспитания, кто усвоил соответствующие приемы обучения, тот наверное достигнет полного успеха: все в воспитании зависит от правильного метода. "Надо желать, чтобы метод человеческого образования был механическим, т.е. он должен все предписывать столь определенно, чтобы всё, чему учатся, чем занимаются, не могло не иметь успеха". Обучение должно стать "дидактической машиной".

Взгляд на педагогику как на технику живет и доныне. И сейчас еще многие курсы по педагогике, дидактике и особенно по методи-108
кам обучения отдельным учебным предметам наполнены так называемой "педагогической рецептурой" и шаблонами. <...>

2) Педагогика как индивидуальное творчество ("Педагогика личности").

Против такого взгляда в наше время особенно восстает то направление, которое известно под названием "педагогика личности". По мнению представителей этого направления (Линде, Гансберг, Шар-рельман), даже ремесло, если оно хочет достичь известного совершенства, требует некоторого личного творчества со стороны ремесленника. Рабское, механическое подражание заранее данным шаблонам должно быть отвергнуто: в Рим ведет много дорог, и каждый должен идти по своей. Деятельность воспитателя аналогична деятельности художника, создающего свое произведение. Но если бы художник захотел творить по шаблонным правилам, он не создал бы художественного произведения, ибо последнее вышло бы не из творческих глубин души создателя, между тем как творчество всегда носит личный характер, есть результат личной работы, проявление именно данной личности. Итак, воспитание как искусство подобно всякому искусству, есть творчество, вытекающее из недр личности воспитателя, который отнюдь не ремесленник, но художник-творец. Но если так, тогда педагогика как техника воспитания наука сомнительная. "Абсолютно лучшего нет ни одного метода: всякий метод приобретает свою настоящую силу лишь благодаря тому, что он есть собственность известной личности, не орудие в руке учителя, но самая его рука... Духовное воздействие, имеющее своим источником свободную, всесторонне развитую личность учителя, часто оказывает решающее влияние на всю жизнь ученика" (Wiese). Каждый индивидуальный случай требует особого приспособления к себе, и педагогики как общеобязательной техники воспитания нет: педагогика должна быть делом личного творчества каждого воспитателя. Итак, воспитатель не ремесленник, но художник-творец.

3) Педагогика как теоретическая наука.

Но для того, чтобы воспитатель мог создавать сам свою технику воспитания применительно к индивидуальным условиям данной обстановки и к личности своей и воспитанника, он должен иметь известные личные качества и прежде всего педагогический талант. "Недостатки метода, учебного плана и школьного механизма могут быть исправлены благодаря личным достоинствам учителя, но непригодность учителя гораздо труднее исправить при помощи самых совершенных методов и устройства школы" (Матгиас). Таким образом, если воспитание как искусство есть творчество, то для того, чтобы быть воспитателем, необходим, прежде всего, талант. Но, все-таки, Коменский и Мюнстерберг правы в том смысле, что одним талантом дело не исчерпывается: во всяком искусстве есть известный элемент техники, который-то и надо предварительно усвоить, причем личные свойства воспитателя и талант его лишь выиграют от этого усвоения техники педагогического дела. Но встает вопрос, что понимать под усвоением техники?

Ясно, что это не должно быть механическим подражанием чужим шаблонам: "Передается мысль, выведенная из опы-

109

та, но не самый опыт" (Ушинский). Самый опыт всегда останется личным достоянием только того, кто этот опыт пережил; передается же лишь логический вывод из опыта, т.е. известная, основанная на опыте теория. Таким образом, педагогика — не простая техника воспитания, но она и не чисто индивидуальное творчество; она — система логически обоснованных идей о воспитании. Иными словами, педагогика есть теоретическая наука. Педагог, кроме таланта и личного опыта, должен иметь и теоретическое педагогическое образование. И техника, и талант, и теоретический анализ являются одинаково необходимыми для воспитателя, но в то время, как техника приобретается лишь посредством личного опыта, а талант врожден, только теоретическое рассмотрение основных идей педагогического искусства может быть передано в виде предварительной теоретической подготовки к будущей деятельности воспитателя. Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде системы известных идей может существовать педагогика как наука. <...>

Каково же содержание педагогики как теоретической науки? По мнению Гербарта, она должна, прежде всего, установить цель воспитания. Но рассмотрение цели воспитания ведет нас в область идеала, и так как о назначении человека говорит философия, то педагогика стремится стать философской наукой. С другой стороны, обсуждение средств и препятствий при воспитании низводит нас к повседневной действительности и, прежде всего, к самому воспитаннику и его душе. Таким образом, как наука, педагогика зависит от философии, (этики) и от психологии. Первая указывает цели воспитания, вторая — путь к цели. <...>

4) Педагогика и философия (Наторп).

Взгляд гербартианцев на значение этики для педагогики оспаривает Наторп. ("Философия как основа педагогики".) По мнению Натор-па, этика устанавливает законы только для человеческой воли, стремящейся к нравственности, тогда как логика устанавливает нормы или законы для деятельности мышления или познания, а эстетика — для свободного творчества воображения. Разве эти параллельные этике науки, логика и эстетика, не должны принимать участия в определении цели и задач воспитания? Ведь задача воспитания — развить всего человека, и в этом отношении развитие мышления или эстетического творчества не менее важно, чем развитие нравственной воли. Итак, не только этика, но также логика и эстетика должны участвовать в качестве нормативных законоустанавливающих наук в деле обоснования педагогики. <...>

Но также ведь и ход воспитания определяется структурой содержания образования, например строением курса данной науки и т.п.: в психологии здесь нет надобности. Поскольку путь образования один и тот же для всех, он определяется именно содержанием образования, а не психологией. Итак, теоретическое обоснование педагогики есть дело философии: последней принадлежит высшее руководство делом воспитания, и педагогика есть не что иное, как прикладная философия. Педагог должен быть философом.

110

5) Педагогика как самостоятельная наука.

Однако рассуждение Наторпа вряд ли может быть принято. Дело в том, что, хотя внимание и философии, и педагогики направлено на одно и то же, именно на содержание идеального мира, точки зрения этих наук различны. Вопрос философии — вопрос о том, что такое идеальное; вопрос педагогики — как идеальное можно сделать эмпирическим. Философия от эмпирического идет к идеальному и ищет общеобязательные нормы, чуждаясь субъективности; педагогика от идеального идет к эмпирическому и воплощает общеобязательные нормы именно в данном субъекте. Педагогика, по своим заданиям, наука гораздо более сложная, нежели философия: основная проблема педагогики — как установленные философом нормы идеального мира, посредством соответствующего конкретизирован™ их, воплотить в условиях данной общественной среды, описываемой социологом, в воспитываемом субъекте, картину душевного мира которого дает психолог.

Итак, педагогика по отношению к философии, как и по отношению к психологии и социологии, вполне самостоятельная наука со своими собственными проблемами и со своей собственной особой точкой зрения на познаваемые факты.

6) Предмет педагогики.

Итак, педагогика — вполне самостоятельная наука, имеющая свой собственный предмет исследования. Этот предмет — процесс воспитания. Поскольку воспитание направлено на человека, постольку педагогика считается с антропологией, педологией и психологией; поскольку воспитание исходит из идеальных норм, постольку педагогика общается с философией, логикой и эстетикой; поскольку воспитание организуется в человеческом обществе, постольку педагогика соприкасается с социологией и политикой. Тем не менее педагогика не исчерпывается ни какой-либо из этих наук в отдельности, ни всеми ими в их общей совокупности: педагога интересует не человек как таковой, но способность человека преобразовываться в идеального; не идеал сам по себе, но претворение этого идеала в мире эмпирическом; не общество, но влияние этого общества на воплощение идеала в подрастающем поколении.

ГазманО.С. ГУМАНИЗМ И СВОБОДА

/(Из кн. "Гуманизация воспитания в современных условиях")

--Гуманизм как философское направление и как общественное движение, рожденное западной цивилизацией, оказывает все возрастающее влияние на современный мир. :

Многие выдающиеся мыслители XIX—XX столетий: К. Маркс, 3. Фрейд, Ж.П. Сартр, А. Камю, Б. Рассел, Дж. Дьюи, Сидней Хук и возглавляемые ими научные направления марксизма, экзистенциализма, прагматизма, натурализма, позитивизма, феноменологии, свободы воли относили себя к ваятелям гуманистической идеи.

111

Философские, конкретно-научные и религиозные школы, относящие себя к гуманистическим, несмотря на существенные различия, солидаризируются в одном: вслед за греческим философом Протаго-ром они полагают человека "мерилом всех вещей" и утверждают, что максимальная реализация человеческой природы, вера в его разум, способности и творческие возможности составляют суть исторического оптимизма и социального прогресса.

Философский термин "гуманизм" ввел в интеллектуальный обиход в 1822 г. немецкий педагог (а не философ!) Ф. Хитхаммер. До этого использовался термин "гуманист".

У Гуманизм (eT-flai^huraamts;) означает мировоззренческую систему, признающую человека как высшую ценность, утверждающую его право на свободу, счастье, развитие. Гуманизм выдвигает в качестве критерия оценки деятельности государства и всех его социальных институтов благо человека, а принципы равенства, справедливости, сотрудничества, милосердия и любви провозглашает желаемой нормой отношений между людьми.

Для современного, так называемого нового гуманизма, активно заявившего о себе во второй половине XX в., особенно характерно плюралистическое понимание социального устройства жизни и человека как "особости", индивидуальности, обладающей правом на интеллектуальную и экономическую свободу, моральную автономию, социальную суверенность. При этом, однако, гуманистический взгляд на человека не отрицает, а предполагает наличие у него социальной, этической и индивидуальной ответственности за принимаемые им решения.

Гуманистическое мировоззрение, на наш взгляд, в практической жизни реализуется на трех уровнях.

Макроуровень предполагает определенную политику государства по отношению к своим гражданам. Эта политика выражается в гарантии прав и свобод человека, в экономической поддержке (патернализм) социально незащищенных слоев населения (в том числе детей). Мезоуровень гуманизма проявляется в оздоровительных, жилищных, образовательных и др. гуманитарно ориентированных программах, создающихся в рамках ведомств (министерств),

социальных институтов, отдельных учреждений и организаций, благотворительных обществ и пр. Микроуровень гуманизма характеризует непосредственные контактные отношения между людьми, позволяющие **им** сохранять человеческое достоинство, реализовывать собственный личностный потенциал, не ущемляя при этом интересов другого человека.

Очевидно, что все три уровня связаны между собой, как связаны цели (основные законы), средства и отношения в любой целостной социальной системе. Сфера образования, находясь на промежуточном уровне, может реализовать свою гуманистическую ориентацию лишь при условии поддержки со стороны верхнего и нижнего — политической идеологии, законодательства и человеческих отношений. Предметом исследования в статьях данного сборника выступает третий уровень; отношения между субъектами образования — образовательные отношения.

112

Пережитый российским образованием период коммунистического строительства характеризовался, как утверждают историки, несовпадением декларируемых гуманистических целей и ценностей с реальной социальной и образовательной практикой. Однако надо отметить, что и сами эти декларации на поверку оказывались несостоятельными с точки зрения подлинного гуманизма. Прежде всего это касается категории свободы. Декларируемые в конституции свободы человека не могли быть реализованы ни в одной сфере социальной жизни. Но и понимание свободы было односторонним.

Между тем именно свобода является ведущей антропологической константой гуманистического мировоззрения и практики.

ПЕДАГОГИКА СВОБОДЫ И ПЕДАГОГИКА НЕОБХОДИМОСТИ

Наиболее очевидным искажением сущности свободы развития в философии тоталитарного социализма являлась подмена категории свободы категорией необходимости. В педагогических теориях это проявилось в абсолютизации государственных, коллективных целей, педагогических требований, дисциплины, возможности проектирования личности. В любом учебнике педагогики можно встретить раздел о дисциплине, но ни в одном — о свободе. Даже передовые педагоги, акцентировавшие внимание на гуманистических отношениях, имели в виду создание соответствующей регулятивной базы, среды, атмосферы воспитания и обучения, но не признавали экзистенциональную сущность ребенка, его право на свободное самоопределение и самореализацию. Следовательно, философского и конкретно-педагогического освоения требует концепция свободы личности ребенка в образовании.

Различение категорий свободы и необходимости представляется принципиально важным для теории педагогического гуманизма, поскольку здесь лежит основная методологическая база другого различия: что есть цель, а что — подчиненное ей условие развития человека.

Отрицать наличие объективного мира бессмысленно, он был и есть, составляя реальность человеческого существования. Но также бессмысленно отрицать наличие субъективного мира как реальности автономного духовного бытия человека. Другое дело — что первично для гуманистически ориентированного мыслителя. И все ли в жизни человека детерминировано внешними обстоятельствами?

Марксизм, взяв за основу гегельянскую идею о том, что "познание истины дает свободу как познание необходимости", возвел необходимость (внешние обстоятельства) в основную характеристику свободы личности (познание истинности коммунизма делает его необходимым, а человека — свободным). Из концепции свободы-необходимости выстраивается философия, согласно которой внешнее всегда определяет внутреннее. Отсюда, чтобы быть свободным, человек свою активность должен направлять не на себя, не на исследование и стро-

113

ительство собственного духовного мира, своих жизненных целей, а на преобразование среды: "преобразуя мир, человек образует себя". Осознанный акт духовного самостроения

отрицается.

Однако социологизированный марксизм — не единственное направление мирочтения. В многочисленных гуманистических теориях прошлого и настоящего от Канта до Сартра и Роджерса человек предстает не как зависимое, а как независимое, автономное, т.е. подлинно свободное существо — "причина в себе". Кант утверждал: "необходимость — это внешний мир, свобода — это мир человека". Эта же идея была основополагающей в трудах Н. Бердяева, С. Франка, А. Камю, А. Маслоу, К. Роджерса и др.

Определяя свободу, Н. Бердяев писал: "Наиболее общее определение свободы, обнимающее все частные определения, заключается в том, что свобода есть определение человека не извне, а изнутри, из духа" *(Бердяев Н.* Судьба России. М., 1990. С. 283). "...Если человек — существо целиком детерминированное природой и обществом, то не может быть никакой свободы..." (Там же. С. 286—287). "Детерминированная свобода не есть свобода" (Там же. С. 282).

Можно было бы предположить, что подобная позиция свойственна лишь экзистенциалистским и другим крайне либеральным направлениям в философии XX в. Однако это не так. Во всех развитых демократиях современности, идеалом которых выступает "свободное общество", это последнее рассматривается не как цель, а лишь как средство для реализации свободы каждого индивида. Фиксируя эту философию индивидуальной свободы, лауреат Нобелевской премии Ф.А. Хайек пишет: "Только через отрицание свободы как особой (необходимой) организации сообщества и утверждения ее как самостоятельности индивида человечество приходит к постижению свободы как состояния, которое нельзя измерить или декларировать, но которое дается человеку самим фактом его существования, самоопределения и самореализации" *(Хайек Ф.* Дорога к рабству. Лондон, 1983).

Однако заметим, что свобода не исключает отношений человека с миром. Свобода есть акт человеческой активности (сознания, прозрения, творчества), знаменующий переход к независимости от внешнего мира, точнее — от внешней детерминации к внутренней обусловленности сознания и поведения. В. Франкл заметил в этой связи: человек не свободен от условий, но он способен занять позицию по отношению к ним. И в этом смысле "человеческая свобода — это конечная свобода".

Таким образом, современное гуманистическое представление о человеке предполагает рассмотрение его и как существа природного (биологического), и как социального (культурного), и как экзистенциального (независимого, самосущего, свободного). Ключевой характеристикой этого третьего измерения является свободоспособ-ность — способность к автономному, нонконформистскому существованию, способность самостоятельно, независимо (учитывая, но преодолевая биологическую и социальную заданность) строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно познан-

ное жизненное предназначение, осуществляя собственный индивидуальный (особый) выбор. Именно свободоспособность интегрирует человека как целое, позволяет ему выстраивать гармоничное существование.

Такая постановка вопроса принципиально важна для педагогики вообще и для гуманистической (антропоцентричной, детоцентрич-ной) в частности.

Она позволяет отличить социализацию от индивидуализации, "педагогику необходимости" от "педагогики свободы", что для российской педагогической культуры постсоциалистического периода является принципиально новым. Под социализацией понимается процесс и результат усвоения человеком исторически выработанных социальных норм, ценностей, отношений, способов общения с духовной и материальной культурой. В обиходном смысле это означает ввести ребенка в мир взрослого общества, научить жить "как все люди живут", по общим законам, чтобы не быть "белой вороной". Социализация предполагает обретение человеком способности к "адаптивной активности" и осуществляется как под воздействием целенаправленных процессов (обучение, воспитание) в дошкольных, школьных, специальных, профессиональных учреждениях, так и под

влиянием стихийных факторов (семья, средства массовой коммуникации, улица, общение с искусством и пр.). В образовании эта задача приобщения растущего человека к должному — к познавательной или нравственной норме выражается в "педагогике необходимости". "Педагогика необходимости" во всех странах со времен "Великой дидактики" Я. Коменского мало изменилась и представляет собой тщательно разработанную систему, имеющую четко сформулированные цели, принципы, содержание (пример такого содержания — разрабатываемый в настоящее время образовательный стандарт), методы обучения и воспитания, оценку знаний, аттестацию, классноурочную модель организации учебного процесса и т.д. Задачу социализации, окультуривания человека эта педагогика в принципе выполняет хорошо, но ребенок в ней, естественно, выступает как "предмет воспитания" или как "объект обучения". Заявления о субъективности как активности ребенка в учебновоспитательном процессе, даже если они не декларативны, все же носят характер "активного усвоения должного", "адаптивной активности".

"Педагогика необходимости" как педагогика социализации личности не может оцениваться однозначно как антигуманная, т.е. она не обязательно реализуется авторитарными средствами: в нее вполне могут вписываться гуманные отношения между детьми и учителями, пропагандироваться гуманитарные ценности, внедряться элементы группового творчества для лучшего усвоения и др.

Более того, культурно воплощаемая педагогика необходимости обязана вносить в образование демократические нормы и ценности:

освоение демократических способов организации жизни (начиная с Детского сообщества), усвоение и соблюдение прав и обязанностей по отношению к другим. Однако без педагогики свободы, т.е. если поведение и жизнь подростка, юноши целиком детерминированы

внешними силами и у него не остается возможности для реализации собственного выбора, он воспитывается несвободным. Ибо, как сказал классик, "свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех", а не наоборот.

Кроме того, примем во внимание, что социальное программирование личности, социально-педагогический контроль, вытекающие из образовательного стандарта и составляющие суть педагогики необходимости, в конечном счете диктуют методы, ориентированные не на внутреннее "хочу" ребенка, а на внешнее "надо". Эта педагогика не может существовать без санкций, без принуждения.

Индивидуализация (не путать с индивидуальным подходом к ребенку, чтобы он лучше усвоил задачи социализации) — есть деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном индивиде от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте.

Индивидуализация предполагает, во-первых, индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение природной "самости" и человеческого достоинства; во-вторых, создание условий для максимально свободной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида. И наконец, третья, стержневая черта индивидуализации, — помощь человеку в автономном духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении ("неадаптивной активности", по В. Петровскому), в развитии способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору).

Индивидуализация личности, развитие ее "самости", на наш взгляд, и составляет в широком смысле содержание "педагогики свободы". Цель этой педагогики можно определить как помощь детям в консти-туировании их автономного внутреннего мира ("субъективной реальности", по В. Слободчикову); предметом этой педагогической отрасли выступают средства, помогающие человеку в саморазвитии — самоопределении и самореализации. Результат — свободоспособность личности.

Особо отметим, что педагогика необходимости и педагогика свободы различаются в своем предметном содержании. Первая изучает естественнонаучную и социальную картину мира.

Вторая — способы изучения человеком самого себя.

Изучая мир таким, каков он есть, как он представлен наукой, педагогика необходимости не ставит перед собой задачу развития у детей способности к самопознанию — это не ее предмет; если она и изучает человека, то в качестве всеобщей категории, как некую филогенетическую данность. Другое дело — педагогика свободы. Изучая человека как субъекта выбора, она имеет в виду то, что человек этот выбор осуществляет по отношению к себе, а значит, без самопознания свобода невозможна. Педагогика делает лишь первые шаги в этом направлении. <...>

116

Педагогика свободы, таким образом, рассматривается как теория и практика деятельности профессионалов, ориентирующихся на развитие у детей свободоспособности; педагогика свободы изначально рассматривает ребенка как уникальную духовную "самость", не как индивидуальную возможность, а как индивидуальную действительность, что снимает для нее проблему "человека как объекта воспитания" (социализация) и ставит задачу помощи ребенку как субъекту свободного сознания (самосознания), свободной деятельности (самодеятельности). Проблема образования личности, иначе говоря, выступает в педагогике свободы как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и
опытом...

Трехмерное представление о растущем человеке как существе не только социальном, биологическом, но и свободном (экзистенциальном) с необходимостью требует дополнения принципов куль-туросообразности и природосообразности принципом свободо-сообразного образования (обучения и воспитания). Свободосообраз-ное образование интегрирует в себе два процесса: обеспечение "свободы от", что предполагает защиту ребенка от подавления, угнетения, оскорбления достоинства, в том числе и защиту от собственных комплексов; и воспитание в "свободе для", означающее создание максимально благоприятных условий для творческой самореализации, для развития автономного "само" — саморазвития свободоспособности.

(Человек может выбрать для себя и несвободу. Но для этого он должен научиться делать свободный выбор, чтобы не чувствовать впоследствии себя несчастным.)

Для более аргументированного обоснования актуальности "педагогики свободы" следует рассмотреть еще один важный вопрос: какое же основное противоречие педагогики она снимает, если получает
право на жизнь?

Примем за аксиому, что мера свободы определяется мерой независимости человека от внешних условий. В этом контексте понятие "свобода ребенка" звучит парадоксально: детство, отрочество по определению возраст зависимости от взрослых (питание, тепло, безопасность, ориентировка в мире и др.). Таким образом, взросление есть движение от зависимости к независимости, т.е. это борьба за свободу. Взрослые дают ребенку духовные и физические силы для самостояния, но они же и сопротивляются стремлению детей к свободе. Появление в сознании и в практике педагогики свободы как системо-образующей цели деятельности взрослого (в семье и в школе) задает совершенно новое понимание развития как обретения свободоспособности. Тем самым в принципе меняется стратегия воспитания: сначала свобода, а лишь потом подчиненная ей "педагогика необходимости"; сначала личность, потом коллектив, общество; сначала человек, а лишь затем потребный ему предметный мир. Возможно, это и есть путь гармоничной жизни детей в противоречии "зависимость—неза-

117

висимость". Зона ближайшего развития ребенка в этой логике зона его свободы.

Понятно, что для запуска педагогики свободы надо решить множество научно-исследовательских проблем: в чем проявляется свобода на каждом возрастном этапе; какое пространство свободы необходимо здесь ребенку, в чем самоопределяются дети на разных

ступенях развития и др.

Среди подобных вопросов есть первостепенные. В представленных в сборнике статьях Н.В. Ивановой ставится, на первый взгляд, очевидная проблема: несвободный учитель не может воспитать свободного ученика. Однако, как убедится читатель, за видимой простотой задачи кроются сложнейшие механизмы принятия педагогом себя как личности, разрешение собственных ценностных противоречий, что и обусловливает принятие ребенка как индивидуальности.

В заключение ответим на возможный скепсис представителя "педагогики необходимости": когда-то она еще востребуется, ваша свобода в образовании? Не есть ли это очередная утопия?

Ответим так: в начале века ведущий идеолог "свободного воспитания" К.Н. Вентцель мечтал (и даже создал проект) о декларации прав ребенка. "Необходимисты" иронизировали над мечтателем. Однако случилось так, что в 1948 г. Генеральная ассамблея ООН приняла Всемирную Декларацию прав ребенка*.

И еще один неоспоримый факт: свободный педагог Жан-Жак Руссо однажды провозгласил: зачем приспосабливать ребенка к системе образования, не лучше ли приспосабливать эту систему к ребенку. Все революции в образовании начиная с XVIII в. идут именно под этим лозунгом. У образования просто нет другого пути в гуманистическую цивилизацию XXI в.

Дерябо С Д., Ясвин ВА.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ С МИРОМ ПРИРОДЫ

(Из кн. "Экологическая педагогика и психология")

"С *философской точки зрения вселенная состоит из Природы и Души",* — писал Ралф Эмерсон. Но как же взаимодействуют Природа и Душа?

Антропоцентризм современного сознания привел к тому, что в науке выработалась устойчивая парадигма: "природа как окружающая среда". Психологи достаточно подробно изучали взаимодействие человека с окружающей его средой (в том числе и с природной). Существует даже целое направление — психология окружающей среды.

Но природа это не только безликая "окружающая среда", которая. наряду с антропогенной средой, окружает человека, это и совершен-

О.С. Газман имеет в виду Декларацию прав человека. Декларация прав ребенка принята в 1959 году.

но конкретные луг, лес, дерево около дома, любимая собака, кактус на подоконнике, разговорчивый попугай на кухне... И взаимодействие с ними кардинально отличается от взаимодействия с природой как обобщенной и, вследствие этого, обезличенной "окружающей средой". До возникновения экологической психологии это взаимодействие практически не становилось специальным предметом психологических исследований.

Природа как окружающая среда достаточно полно представлена в современном экологическом образовании. Но, кроме этого, в нем свое место должен найти и "мир природы" *как совокупность конкретных природных объектов, взятых в их единстве и неповторимости.*

Взаимодействие с миром природы обладает большим психолого-педагогическим потенциалом. Какие же функции оно может осуществлять?

1. Психофизиологическая функция. Взаимодействие с животными и растениями может снимать стресс, нормализовать работу нервной системы, психики в целом.

Экспериментально измерялось давление крови у владельцев собак, когда они читали неинтересный текст и когда играли, возились, беседовали со своими любимцами (что

должно было в принципе повышать давление). Но во втором случае давление всегда оказывалось
ниже, хотя возня бывала иногда довольно бурной.

Кроме того, наблюдалась группа из 92 человек, перенесших инфаркт, 53 из них держали дома животных, у 39 с похожими клиническими случаями, возрастными, социальными и личностными параметрами таких любимцев не было. За год наблюдений из первой группы умерли 3 пациента, из второй — 11, соответственно 6 и 28%[1].

В докладах на 1-м Международном симпозиуме по взаимоотношениям между человеком и животными (США, 1982 г.) отмечалось, что даже кратковременное созерцание плавающих в аквариуме рыбок является эффективным средством для успокаивания нервной системы, снятия стресса, нормализации давления крови, преодоления синдрома навязчивых состояний, борьбы с бессонницей и т.д. В аптеках Нью-Йорка продаются видеокассеты с "аквариумными сюжетами", которые используются в больницах, в приемных зубных врачей.

2. *Психотерапевтическая функция.* Взаимодействие людей с животными может существенным образом способствовать гармонизации **их** межличностных отношений.

С помощью методики "Кинетический рисунок семьи" изучалось влияние домашних животных на восприятие ребенком психологического климата в семье. Эта методика позволяет диагностировать пять симптомокомплексов: 1) "благоприятная семейная ситуация"; 2) "кон-фликтность"; 3) "тревожность"; 4) "чувство неполноценности"; 5) "враждебность".

В эксперименте сравнивались результаты в семьях, где было какое-либо животное (собака, кошка, хомяк, попугай и т.д.), и в семьях, где

^ Исследование проведено американским врачом А. Кэтчером.

животного не было. Оказалось, что в первой группе двое из каждых трех протестированных подростков воспринимают семейную обстановку как благоприятную, в то же время практически все **их** сверстники (98%) из второй группы — как неблагоприятную.

Тревожность и конфликтность в семьях, где содержатся животные, также существенно ниже, чем в семьях, где животных нет. В семьях, где есть животные, процент детей с относительно высокими показателями чувства неполноценности и враждебности оказался вдвое ниже, чем в семьях, где животных не содержат!.

Не случайно, когда в семье сложились отчужденные отношения, психотерапевты иногда рекомендуют завести, например, собаку. У супругов, которые вообще не имели общей темы для разговоров, появляется возможность общаться друг с другом по поводу своего питомца. Такая совместная деятельность начинает определять их межличностные отношения: постепенно от разговоров о собаке они переходят к разговорам о самих себе[2].

3. Реабилитационная функция. Контакты с животными и растениями являются тем дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром, который может способствовать как психологической, так и социальной ее реабилитации.

Показательно, что стремление к взаимодействию с миром природы особенно проявляется у людей, подвергнутых тому или иному виду де-привации[3]. Исследование, в котором принимали участие около 500 подростков из благополучных семей, находящихся в исправительных заведениях и психиатрических лечебницах, показало, что среди школьников 29% называют свое любимое животное "единственным существом, которое можно любить". В то же время среди подростков из исправительных заведений таких оказалось 47%, а среди пациентов психиатрических больниц — 61%! Двум из трех подростков с психическими отклонениями животные дают то, что им не могут дать люди[4].

Большую роль взаимодействие с миром природы играет в школах-интернатах для детей, лишенных родителей. В этом отношении очень показателен такой эпизод. Один из

воспитанников, имеющий "богатое" криминальное прошлое, уговаривал на побег другого (не столь "бывалого"), расписывая при этом все прелести свободной воровской жизни. Однако 14-летний Борис П. на побег не согласился, ответив:

"Нет, не могу! Здесь зоокружок, здесь мои животные. Как **же я** без них..."

Во взаимодействии с любимым животным (а в отдельных случаях и с растениями) депривированный ребенок получает соответствующий

• Исследование проведено на десятилетних подростках (84 человека) латвийским психологом Е.В. Антоновой.

~ Исследование проведено на 20 семьях американским психотерапевтом Э. Кейн.

^ Депривация (от англ. deprivation — лишение) — лишение человека возможности установить или поддерживать жизненно значимые связи с окружающим миром, например лишение ребенка общения с родителями.

[4] Исследование проведено американским ученым М. Робином и его коллегами.

120

коммуникативный опыт, который порой другим путем он получить не может. Как показывают наблюдения, ребенок, обладающий каким-либо животным, реально повышает свой статус среди сверстников. Проблемы, возникающие в связи с его содержанием, становятся катализатором общения с другими детьми и взрослыми, что также способствует реабилитации депривированного ребенка.

4. Эстетическая функция. Взаимодействие с миром природы способствует эстетическому развитию личности, предоставляет широкий набор условий и возможностей для удовлетворения ее эстетических потребностей.

Не случайно, люди издавна держат в доме для этих целей растения и животных, которые не приносят им прагматической пользы. Известно, что в Китае уже 3,5 тыс. лет назад (правление династии Инь-Шанг) уже разводились золотые рыбки. В изящных фарфоровых вазах их преподносили как драгоценный подарок.

С XVI в. — эпохи географических открытий и интенсивных контактов с культурами Востока и Америки, европейцы начинают создавать у себя ботанические сады, содержать в доме декоративные растения и животных. К XVII в. спрос на них достигает в Европе таких масштабов, что стимулирует организацию большого количества специальных, прекрасно оснащенных экспедиций в джунгли Старого и Нового света. Многие искатели погибали, но вернувшиеся становились состоятельными людьми: столь велик был спрос на товар и столь высоки были цены.

И сейчас торговля экзотическими растениями и животными является важной статьей национального дохода ряда тропических стран (Танзании, Бурунди, Таиланда и др.).

5. *Познавательная функция.* Взаимодействие с миром природы может удовлетворять познавательные потребности личности, способствовать ее интеллектуальному развитию.

Как показывают наблюдения, некоторые ученики, имеющие трудности в учебе, которые в конце концов приводили к внутреннему отказу от нее, резкому снижению самооценки и даже личностному кризису, с помощью взаимодействия с природой получали возможность решить свои проблемы.

Необходимость ухода за своими животным или растением приводила их к поиску соответствующей информации. Все больше и больше увлекаясь, они начинали досконально изучать проблему, интересоваться сопутствующими вопросами, — возникала своего рода "иррадиация интереса", формировалась общая познавательная мотивация — им открывался смысл слов "радость познания", даже если их "субъективные открытия" происходили на уровне истин, давно известных науке. Изучение мира природы формировало соответствующие познавательные умения и навыки, которые могли ими уже использоваться и при изучении других предметов.

Показательна история одного убийцы, приговоренного к пожизненному заключению. "В тюрьме Страуд находился с 1909 г. В 1942 г. его перевели в знаменитую тюрьму

Алькатрас, находившуюся на острове. Птицы, которых видел заключенный из окна камеры, по-

121

родили у него не только мечту о крыльях, но и желание досконально изучить жизнь пернатых. Страуд занялся самообразованием, запросил у тюремной администрации книги по естествознанию, стал вдумчиво и планомерно изучать строение птиц. В итоге он написал две книги о птицах, получившие высокие отзывы ведущих орнитологов мира. И сам Страуд стал известен далеко за пределами тюрьмы. О Птичнике (такое прозвище он получил в тюрьме) сняли фильм, многие видные общественные деятели обращались к представителям американской Фемиды с просьбой об освобождении талантливого ученого. Органы правосудия, однако, решили не отступать от принятого десятилетиями назад решения. Страуд так и умер в тюремной камере'[4].

6. *Функция удовлетворения потребности в компетентности.* Потребность в компетентности, выражаемая формулой "я могу", является одной из важнейших потребностей человека. Люди очень комфортно чувствуют себя в ситуациях, в которых компетентны, и очень дискомфортно — в тех, где некомпетентны, вплоть до того, что стараются **их** избегать. Чем большее количество сфер деятельности "отмечено" его компетентностью, тем выше самооценка человека, благоприятнее "образ Я". Не случайно для подростков характерна частая смена увлечений, знакомых: происходит своеобразное "примерива-ние" разных видов деятельности в поиске тех, в которых они могут быть компетентными.

Взаимодействие с миром природы может являться дополнительным каналом удовлетворения этой потребности, позволяет существенно повысить самооценку и, тем самым, благоприятно влияет на людей, имеющих трудности в социальной адаптации.

7. *Функция самореализации.* Как показали исследования А. Мас-лоу, А.В. Петровского и других, одной из важнейших потребностей человека является потребность в реализации своего внутреннего потенциала, потребность быть значимым для других, представленным в **их** жизни и в их личности. Невозможность самореализации приводит к глубочайшему личностному кризису.

Взаимодействие с природой позволяет удовлетворить эту потребность в квазиформе. Когда ребенок занимается созданием целой системы живых организмов, например устраивает аквариум, он выступает в роли творца, демиурга, "вершителя судеб", определяя, как, кого и с **кем** разместить в аквариуме, что и когда заменить и т.п., — ребенок создает "свой мир", мир, в котором он сам обладает абсолютной властью. Не находя возможности самореализации в социальном взаимодействии, он реализуется в созданном им собственном "мире".

Кроме того, благодаря своей экологической активности, человек может и реально продолжить себя в других людях, остаться в **их** памяти.

8. Функция общения. Одна из важнейших функций, которую могут осуществлять животные и даже растения в процессе взаимодействия с ними человека, — функция партнеров общения.

[1] *Лаврин АЛ.* Хроники Хорона. М., 1993. С. 222.

122

В исследовании, в котором опрашивалось более 4 тыс. владельцев собак, были получены следующие результаты. 98% обследованных доверяют животным свои тайны и даже подробности интимной жизни. Около 60% признались, что обсуждают с ними свои проблемы, как с советчиками или исповедниками. 48% относятся к ним как к судьям или моральным авторитетам. 90% владельцев уверены, что собака чувствует их настроение и прекрасно знает, счастлив ли хозяин в этот момент, или он болен, или грустит о чем-то. Почти 60% людей отмечают день рождения своего подопечного животного, а каждый второй хранит его фотографию в портмоне, семейном альбоме или вешает портрет своего любимца на стене[1].

Сходные результаты были получены и при опросе школьников. Практически все (98%), у кого есть животные, уверены, что оно способно понимать человека. Из тех, у кого животного нет, такого мнения придерживаются половина опрошенных. В том, что животное может им помочь, убеждены 84% владельцев животных, и 50% из тех, у кого животных пока нет. На то, что животное способно понимать их лучше, чем другие люди, указывают 63% школьников, у которых такое животное дома есть, и 40% тех, у которых его нет(!). Кроме того, 84% детей делится со своими домашними животными впечатлениями о событиях в школе, рассказывают о друзьях и т.д., 75% — обращаются к животному за советом. "Практически весь день, кроме школы и сна" проводят со своими животными 62% опрошенных[2].

Очень убедительные данные были получены в эксперименте, посвященном изучению круга "значимых других" у школьников с 7 до
18 лет.

В первой его части испытуемым предлагалась максимально свободная, исключающая какую-нибудь "подсказку" инструкция: "Напишите круг ваших "значимых других". "Значимые другие" — это мир, с которым вы общаетесь, который влияет на вас, от которого вы черпаете силы. Это может быть кто угодно или что угодно".

Оказалось, что среди школьников доля тех, кто включил в список собаку, кошку, других животных, растения или "природу в целом", равна 32%! Природные объекты встречались существенно чаще, чем многие родственники и учителя.

Во второй части эксперимента предлагалось определить степень психологической близости с внесенными ими в список "значимыми другими". Показатель психологической близости с природными объектами оказался выше, чем со всеми "значимыми другими" — выше матери, отца и ближайшего друга, не говоря уже об остальных![3]

Обобщая сказанное, можно сделать следующий вывод. Взаимодействие с природой действительно имеет большой психолого-педагогический потенциал. Но проблема заключается в том, что без готовности личности его "видеть", без соответствующей внутренней активности он так и остается потенциалом, не становясь осуществившейся

Исследование проведено шведским психиатром Л. Торкеллсоном. Исследование Е.В. Антоновой. [3] Исследование проведено на 369 учениках латвийским психологом Т.К. Нестерук.

возможностью. Например, животные ~» растения лишь тогда могут выполнять функцию партнеров по общению, когда личность готова воспринимать **их** как субъектов, в противном случае они остаются "окружающей средой", удовлетворяющей ее прагматические потребности.

Поэтому экологическое образование должно быть направлено и на то, чтобы открыть личности описанные возможности взаимодействия с миром природы; в этом случае экологическое образование становится фактором общего развития и формирования личности.

Зинченко В.Л. ТЕХНОКРАТИЧЕСКОЕ (ПРОЕКТИВНОЕ) МЫШЛЕНИЕ

(Из кн. "Аффект и интеллект в воспитании")

Вначале я дам определение технократического мышления, а затем не очень привлекательный, хотя в высшей степени художественный и противоречивый образ этого вида мышления. Технократическое мышление не является неотъемлемой чертой представителей науки вообще и технического знания в частности. Оно может быть свойственно и политическому деятелю, и полководцу и представителю искусства, и гуманитарию и, конечно же, деятелю образования. Технократическое мышление — это мировоззрение, существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями

современного мира, техники (в том числе и психотехники) над человеком и его ценностями. Технократическое мышление — это Рассудок. которому чужды Разум и Мудрость. Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства. Для того чтобы эта абстрактная характеристика технократического мышления стала зримой, напомню мысли князя Андрея о полководцах:

"Не только гения и каких-нибудь особенных качеств не нужно хорошему полководцу, но, напротив, ему нужно отсутствие самых высших, лучших человеческих качеств — любви, поэзии, нежности, философского пытливого сомнения (эти все качества нужны педагогу. — *В.З.).* Он должен быть ограничен, твердо уверен в том, что он делает, очень важно (иначе у него недостанет терпения), и тогда только он будет храбрый полководец. Избави Бог, коли он, человек, полюбит кого-нибудь, пожалеет, подумает о том, что справедливо и что нет. Понятно, что исстари еще для них подделали теорию гениев, потому что они — власть" *(Толстой Л.* Война и мир. М., 1947. Т. 3. С. 48).

Не напоминает ли эта оценка одного из нынешних "полководцев"? Многие спорили или прощали великому писателю эту характеристику личности и ума полководца, но меня сейчас интересует не то, что есть, в чего лишен полководческий ум или гений. А его **ум** при всех достоинствах, раскрытых Б.М. Тепловым в статье "Ум полководца" 124
(Теплое Б.М. Избранные труды. М.: Педагогика. 1985. Т. 1), сильно
смахивает на технократический.

А теперь Ставрогин — персонаж романа Ф. Достоевского "Бесы":

"Ставрогин — воплощение исключительной умственной мозговой силы. В нем интеллект поглощает все прочие духовные проявления, парализуя и обеспложивая всю его душевную жизнь. Мысль, доведенная до степени чудовищной силы, пожирающая все, что могло бы рядом с ней распуститься в духовном организме, какой-то феноменальный Рассудок — Ваал, в жертву которому принесена вся богатая область чувства, фантазии, лирических эмоций — такова формула став-рогинской личности... Перед нами гений абстракта, исполин логических отвлечений, весь захваченный перспективами обширных, но бесплодных теорий" *(Гроссман Л.* Достоевский. 2-е изд. М., 1965.
С. 450).

Можно выразить это проще. При всей своей гениальности Ставрогин лишен ощущения реальности, жизни, которые характеризуют естественные способы мышления всякого жизненно ощущающего
человека.

Существенной особенностью технократического мышления является взгляд на человека как на обучаемый программируемый компонент системы, как на объект самых разнообразных манипуляций, а не как на личность, для которой характерна не только самодеятельность, но и свобода по отношению к возможному пространству дея-тельностей. Технократическое мышление весьма неплохо программирует присущий ему субъективизм, за которым в свою очередь лежат определенные социальные интересы. Связь "программирования" поведения и деятельности личности с ее бездуховностью превосходно показал Ф. Искандер в небольшом эссе, посвященном пушкинскому
"Моцарту и Сальери":

"Корысть Сальери заставила его убить собственную душу, потому что она мешала этой корысти. В маленькой драме Пушкин провел колоссальную кривую от возникновения идеологии бездуховности до ее практического завершения. Отказ от собственной души приводит человека к автономии от совести, автономия от совести превращает человека в автомат, автоматизированный человек выполняет заложенную в него программу, а заложенная в него программа всегда преступна. Почему всегда? Потому что преступная корысть убивала душу человека для самоосуществления, а не для какой-либо другой цели. Непреступная цель не нуждалась бы в убийстве души" *(Искандер ф.* Моцарт и Сальери // Знамя. 1987. № 1. С. 130). .ч

Как это не парадоксально, но здесь Сальери выступил как яркий представитель технократического мышления (ср. "Звуки умертвив, музыку я разъял, как труп"). Еще одну

грань технократического мышления отметил замечательный психолог Б.М. Теплов, назвавший свой анализ маленькой трагедии А.С. Пушкина "Проблема узкой направленности (Сальери)". Различие между Моцартом и Сальери Теплев видит в том, что

"...сочинение музыки было для Моцарта включено в жизнь, являлось своеобразным переживанием жизненных смыслов, тогда как для 125
Сальери никаких смыслов, кроме музыкальных, на свете не было, и музыка, превратившаяся в единственный и абсолютный смысл, роковым образом стала бессмысленной". И далее, "Сальери становится рабом "злой страсти", зависти, потому что он, несмотря на глубокий ум, высокий талант, замечательное профессиональное мастерство, — человек с пустой душой. Наличие одного лишь интереса, вбирающего в себя всю направленность личности и не имеющего опоры ни в мировоззрении, ни в подлинной любви к жизни во всем богатстве ее проявлений, неизбежно лишает человека внутренней свободы и убивает дух" *(Теплое Б.М.* Избранные труды. М., 1985. Т. 1. С. 308— 309).

Л. Гроссман, Ф. Искандер, Б. Теплов пишут о предельных ситуациях, порожденных гением Достоевского и гением Пушкина. Но, к несчастью, жизнь, как заметил В. Набоков, подло подражает художественному вымыслу. Сейчас такой тип мышления стал реальной силой, сыграл не последнюю роль в возникновении многих глобальных проблем современности. Я вовсе не идентифицирую технократическое мышление с мышлением ученых или техников. Технократическое мышление — это скорее прообраз искусственного интеллекта и "искусственной интеллигенции", хотя К. Шеннон — создатель теории информации, Н. Винер — создатель кибернетики, Д. фон Нейман — один из создателей вычислительной техники не раз предупреждали об опасности технократической трактовки их открытий и достижений. Это же относится и к великим физикам XX века, участвовавшим в создании атомной бомбы.

Поставлю вопрос о технократическом мышлении еще более резко и категорично. Оно руководствуется внешними по отношению к мысли, к мышлению, к науке, к человеку целями. Поэтому оно характеризуется еще одной чисто психологической чертой. Оно нетерпеливо и торопливо: оно не оправдывает цели средствами, а стремится к их достижению любыми средствами Г.Г. Шпет в начале 1917 г. писал: "Но науке торопиться некуда, — по крайней мере, той науке, которая не состоит в услужении и на посылках у современного престидижитатора-техники, вершащей сейчас судьбы науки и человеческой мысли". *(Шпет Г.Г.* Философские этюды. М., 1994. С. 227).

Истоками технократического мышления являются всяческие сказки, сказания, мифы, фантастика. Оно их переживает, ими питается и в них выражается. И чем дальше, тем более зловеще. Оно не знает, что такое **рефлексия;** умственная жизнь для него — нечто чуждое; оно с трудом отличает ее от тяжелого физического труда. Оно отдыхает, когда от него не требуют умственного напряжения; умственная лень — его природа и его добродетель.

Данная выше уничтожающая характеристика технократического мышления представляет собой научное хулиганство, которое я все же рискую вынести на суд читателей. Дело в том, что она представляет собой парафраз характеристики, которую Г.Г. Шпет дал мышлению и мудрости Востока, локализуя на Востоке и корни Христианства. В контексте обсуждения различий в мышлении Востока и Европы (Иерусалима и Афин) Г.Г. Шпет далее пишет:
126

"Чистый европеизм пробудился в тот момент, когда первый луч рефлексии озарил человеку его собственные переживания. Европа — это умственное напряжение, но не труд, а "досуг", восторг и праздник жизни; самое дорогое для нее — творчество мысли; и никакая сила — ни меч, ни моральная проповедь не могли уничтожить в европейце его **страсти мыслить.** Европа пережила сказок и мифов, мудрости и откровений не меньше, чем Восток, но она **не только** их переживала, она их **передумывала.** Как глубоко она переживала и как глубоко передумывала пережитое, об этом свидетельствует **ее** создание — **трагедия,** высшая форма художественной рефлексии. Вообще, это ее создание — основные направления рефлексии: строгое искусство и строгое чистое знание. "Строгое искусство" — нередко синоним "античного искусства", т.е. европейского. К "строгой науке" мы как будто

пришли позже, когда Европа "ориентировалась", когда ее историю вело христианство. Но нужно ли напоминать мартиролог философии, когда она стала обнаруживать волю быть наукой, и мартиролог науки, когда она становилась строгой наукой? (Как это похоже на "ориентирование" России, когда ее историю вел большевизм, жертвой которого пал и Г.Г. Шпет. — *В.З.).* Философия как чистое знание есть порождение античной языческой Европы, т.е. Европы в нашем узком и более точном смысле" (Там же. С. 228—229).

Я не буду дискутировать с Г.Г. Шпетом по поводу различий в мышлении Востока и Европы. Этот предмет имеет свою историю. Была и христианизация эллинской мысли и эллинизация христианства, были и утверждения о синтезе Востока и Запада, хотя поиски такого синтеза продолжаются *(Ахутин А.В.* Афины и Иерусалим // Диалог культур. М.: ГМИИ им. А.С. Пушкина, 1994). На эмоциональном уровне я оптимист и согласен с Г.Г. Шпетом и с комплиментом (или авансом) О. Мандельштама: " Над нами варварское небо, но мы эллины".

Иное дело, как европейское мышление ослабило рефлексию. Увлеклось или дало себя увлечь мышлению технократическому. Это сюжет для научного детектива.

Без запальчивости все же не обошлось. Сарказм Г.Г. Шпета заразителен! Вернусь к академическому тону. Упреки в адрес технократического мышления (старые и новые) не следует смешивать с давней советской критикой интеллектуализма в обучении. На самом деле его всегда недоставало, да и едва ли может быть когда-нибудь достаточно. хотя может быть и чрезмерно. Такая парадоксальность типична для любой образовательной проблемы.

Критика интеллектуализма была завуалированной, а часто прямой формой выражения претензий к недостаточной идеологичности и избыточной интеллигентности образования. Для усвоения идеологем ума не надо. Отсюда и раздавшийся в 60-х годах крик души нашего замечательного философа Э.В. Ильенкова: "Школа должна учить мыслить!" Сегодня его можно было бы уточнить и дополнить: "Школа должна учить мыслить, в том числе мыслить о смысле".

Проще всего сказать, что технократам так же, как и идеологам. противопоказано формировать, проектировать мышление подрастающих поколений. Не нами сформулирована оппозиция технократии

127

и ноократии. Но где эта вымечтанная Тейяром де Шарденом и В.И. Вернадским ноосфера — культурная и разумная среда, растящая и питающая личность? Нет этого питательного бульона, в который можно было бы поместить наших питомцев. Геологической силой стала не ноократия, а технократия, которая слишком медленно утрачивает свой кредит. Но даже, если он станет убывать быстрее, инерции технократического мышления хватит надолго.

Что же делать в такой ситуации? Есть ли из нее выход? И если он есть, то есть ли воля к его поискам? Бессмысленно призывать вернуться к незамутненному эллинизму. Его нужно помнить. Вообще, бесплодны или безнравственны любые призывы и лозунги, кроме единственного — подумать. Да и технократическое мышление принесло человечеству не одни кошмары.. Оно, видимо, все же сопри-родно человеческому мышлению, как дьявол, к несчастью, сопри-ро-ден человеку. Вернусь к Моцарту и Сальери, но на сей раз в оценке О. Мандельштама, который не столь сурово оценил последнего:

"Сальери достоин уважения и горячей любви. Не его вина, что он слышал музыку алгебры так же сильно, как живую гармонию". *(Мандельштам О.* Сочинения: В 2 т. М., 1990. Т. 2. С. 187).

И далее поэт замечает, что суровый и строгий ремесленник Сальери протягивает руку мастеру вещей и материальных ценностей, строителю и производителю вещественного мира. О. Мандельштам отдает должное личности Сальери и как бы сглаживает противоречия между ним и Моцартом.

Н.Я. Мандельштам описала заочную дискуссию между А. Ахматовой и О. Мандельштамом по поводу "маленькой трагедии" и отношения А. Пушкина к ее героям. Она была посредником в этой дискуссии *(Мандельштам Н.* Моцарт и Сальери // Знамя. 1993. № 9). Согласно А. Ахматовой, Моцарт и Сальери представляют два пути сочинительства —

спонтанность, вдохновенность и труд. С точки зрения О. Мандельштама, в каждом поэте есть и Моцарт, и Сальери. Спонтанность дара и труд — это две стороны созидательного процесса, которые он обозначал словами "Моцарт" и "Сальери", и, — по словам Н.Я. Мандельштам, — знал в себе черты обоих.

Слово "знал" является ключевым. Как у Г.Г. Шпета: мало пережить, нужно передумать. Мало передумать. Должна еще быть "страсть мыслить". А у "страстного мышления" или у "мыслящей страсти" должен быть еще и субъект, точнее, мыслящее, сознательное *Я*. Не эмпирическое, а именно когитальное Я, подчеркивал М.К. Мамардашвили. "Эмпирическое *Я"* может быть рефлекторным, а "когитальное *Я"* — рефлексивно. Разница между ними такая же, как между рефлексом и рефлексией. В русском языке она превосходно выражена: *рефлекс и рефлекс-и-Я.* Всего ничего — союз и заглавная буква, но буква *Я.* Можно предположить, что субъектом идеологизированного, равно как и субъектом технократизированного мышления является эмпирическое Я (ср. "в партию сгрудились малые"), тогда как субъектом аксиологического, ценностного, скажем проще — человеческого и человечного мышления, — является когитальное Я. Последнее, как и эмпирическое, тоже порой может мыслить предме-

128

тами, значениями, понятиями, эмоциями, накалом воспаленных чувств, но кроме того оно мыслит смыслами или мыслями о смысле. Оно способно к эмоциональному, смысловому, ценностному предвосхищениюсвоих усилий и своих результатов.

Мысль до тех пор не может быть признана мыслью, пока она не будет содержать в себе, помимо себя самой, еще и мысли о вневременном смысле человеческого бытия:

"Пока не найдешь **действительной** связи между временным и вневременным, до тех пор не станешь писателем, не только понятным, но и кому-либо и на что-либо, кроме баловства, нужным" *(Блок А.* Соч. Т. 5. С. 162).

Примечательно, что именно А. Блок произнес эти слова. М. Шагал, который хотел было показать ему свои юношеские стихи, "отступил перед его лицом и взглядом, как перед лицом самой природы".

Я должен мыслить свое мышление, а не мое мышление — меня. Если у интеллекта есть хозяин, он выберет, какая из разновидностей мышления ему нужна.

Прошу простить меня за длинноты в попытке объяснить, что такое мыслить о смысле. Так же, как с волей, так и в случае с интеллектом далеко не безразлично, в какой форме он представлен в образовании. Как не безразлично, в какой форме они представлены в душе педагога и ученика. Мы видели, что эмпирическое Я, не обделенное знаниями, умениями, навыками, даже талантом, может иметь пустую душу.

Каптерев П.Ф.

О ВИДОИЗМЕНЕНИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПОД ВЛИЯНИЕМ ОБЩЕСТВЕННОЙ СРЕДЫ

(Из кн. "Педагогический процесс")

Общественная среда оказывает могучее давление на детей не какими-либо частными сторонами своего быта и склада, свойствами тех или других личностей, разными мелкими обстоятельствами, случающимися в жизни взрослых на глазах детей: она влияет на детей самими основами своего устройства и организации, теми устоями, на которых держится жизнь данного народа. Такими устоями служат народные язык, религия и быт, т.е. семейный, общественный и государственный склад жизни в связи со строем школы и состоянием народной культуры вообще. Скажем в общих чертах, как все эти факторы народной **жизни** отражаются на развитии дитяти.

Народный язык находится в самой тесной связи с народной жизнью: с преобладающими занятиями и склонностями народа, свойствами населяемой им страны, особенностями его мышления и взглядов, с историей народа. Для языка народа не безразлично, где живет народ и чем занимается. <...>

Чем, какими впечатлениями и какой деятельностью живет народ, о том он и говорит, то и отражается в его словаре богатством извест-

ных слов и бедностью других. Народ, живущий в горах или степи и не j видящий почти воды, не может быть богат словами, относящимися к морю, его жизни, морской торговле и т.п. Точно также преобладающие занятия и промыслы народа — земледелие, торговля, охота, скотоводство, фабричная промышленность — оставят явственный след в народном словаре: народ скотовод или земледелец, народ войнолю-бивый или прямо разбойничий и народ миролюбивый и торговый будут иметь различный словарь, с различными преобладающими категориями слов. Понятно, что и история народа, все замечательное и выдающееся в народной жизни, преобладающие духовные склонности и господствующие интересы, всякого рода перевороты также отразятся в народном языке соответствующими группами слов. Народ с преобладанием в своей духовной деятельности фантазии и народ с господством над всем практического смысла и трезвого рассудка будут иметь и в своем словаре соответствующие особенности. В историческом развитии народный язык представляет сокровищницу, в которую народ в течение веков складывал свое духовное богатство, свои духовные приобретения и которую он представляет для пользования новым поколениям. Словом, каков народ, таков и язык. Народ, богатый знаниями, наукой, культурой, и язык имеет богатый, с огромным словарем; полудикое племя и язык имеет скудный. Если оно имеет отдельные обозначения только для первых пяти чисел, а что выше , пяти обозначает просто словом много, то, конечно, в словаре такого ;' племени мы не можем надеяться встретить слова, обозначающие про- i цессы высшего математического рассуждения.

В народном языке отражается не только запас знаний народа, но и характер его мышления, обозначаются точки зрения на предметы и явления, те стороны, на которые преимущественно обращается внимание народом, те свойства, по которым он судит о предметах. <...>

Коротко, каждый сколько-нибудь развитой язык заключает в себе две существенно важные и различные стороны: собрание результатов народного мышления, народного творчества — словом, всей душевной народной деятельности, и собрание способов мышления, указание точек зрения на предметы, своеобразную логику, особенное построение рассуждения.

Понятно теперь, что усвоение народного языка есть усвоение народной души, духовное приобщение себя к тому великому целому, которое называется известным народом и говорит на известном языке;

усвоить народный язык значит усвоить и известную культуру, приобретенные народом знания, а вместе и народный способ мышления, намеченные в языке руководящие точки зрения на весь божий мир. Прежде всего через язык народ отливает отдельную детскую душу в народный общий тип; через язык он втискивает и ум, и чувство детей в определенные твердые рамки, из которых бывает довольно трудно выбиться и взрослому, когда позднее он сознает тесноту и недостаточность этих рамок. Замечательно, что дети не без сопротивления входят в твердые рамки народной речи, их творчество возмущается налагаемыми на их ум оковами грамматики взрослых: дети сначала пытаются обыкновенно создать свой язык, сочиняют множество сво-

их собственных слов, по-своему склоняют и спрягают слова взрослых и своеобразно сочетают их в предложения; но под влиянием взрослых, совсем не хотящих знать своеобразного детского языка, не понимающих его и не желающих понять, дети обуздывают свою склонность к творчеству в области слова, бросают свой выдуманный язык и кончают тем, что приучаются правильно говорить на языке окружающих их взрослых, т.е. на языке народном. Вместе с тем все, что есть в языке важного и характерного, впитывается в детскую душу и формирует ее по проникающему язык народному

типу.

Вторая основа народной жизни есть народная религия. В ней выражаются идеальные стремления народа; в ней народ отвлекается от своих будничных дел, ежедневных занятий и возносится в идеальный мир. По своим элементам религии суть весьма сложные явления; поэтому первенствующее значение в них могут получать весьма различные черты. Самое существенное в религии — отношение ее к нравственности, разуму и общий тон. Каждая религия, более или менее, учит, как жить, как относиться к людям, в чем задача человеческого существования. Но, к сожалению, в большинстве религий на практике этот существенный нравственный элемент отходит на второй и даже на третий план, а выдающееся значение получает обыкновенно культ, церемониальная, обрядовая сторона. <...>

Наконец, весьма важен общий тон религии. Есть религии светлые, радостные, гуманные, бодрящие, а есть религии мрачные, суровые, жестокие, подавляющие. В одних религиях и человеческая личность, и жизнь ценится высоко; исповедники религии призывают к бодрому труду и наслаждению жизнью; в других религиях человек объявляется червяком, жизнь признается временем испытаний и плача и высшей задачей ставится пренебрежение к земле и всем ее благам и устремление ума и сердца в загробный мир.

В этих особенностях религий выражается различие народного характера, склада народного ума, народной души и степени ее культурности. Каков народ таков и его бог, такова и его религия. <...>

Взрослые передают детям народную религию, как передают и язык. Творчества детей в религиозной области так же не допускается, как и в области языка; от детей требуют, чтобы они веровали и спасались не на свой собственный лад, а как их учат, как им внушают. Детских религиозных идеалов не допускается: религиозные идеалы должны быть не личными, а народными. Как предки думали о боге и жизни, как думают отцы, так же должны веровать и дети. Попытки детского религиозного творчества, как и детской своеобразной речи, бывают, но подавляются взрослыми еще скорее и суровее, чем в области языка, из боязни, как бы попущением таких попыток не прогневить бога. Детское религиозное творчество замирает еще скорее, чем творчество детей в области языка, и в области религии дети быстро приводятся к обычаям взрослых, так же погружаются в религиозные обряды и церемонии, так же начинают бояться собственного разума и его свободных независимых суждений, как боятся всего этого в большинстве и взрослые.

5. 131

В то же время нельзя не признать, что единство веры есть одна из могучих связей народности: в народной вере отдельная личность сливается с народной душой в ее стремлении к идеальному миру. Понятно поэтому, как глубоко и сильно влияют свойства религиозной веры на все развитие детской личности. Совсем не безразлично для формирования детской психики, что таит в себе народная религия: свободу для ума, радость и любовь для сердца, глубокие внутренние возбуждения и высоко идеальные призывы или стеснение, суровость, требования строгого духовного повиновения, соединенные с пышными церковными церемониями.

Как небесные дела каждой личности устрояются для нее помимо ее желания и воли народной религией, так земные определяются установившимся порядком семейной, общественной и государственной жизни, бытом, культурой, историческими преданиями. Дитя входит в готовые и весьма твердые формы жизни и быта; взрослые к ним очень привыкли и на изменения соглашаются нелегко. Как новшество в вере носит название ереси и влечет за собой для еретика не особенно завидное положение, так и новшества в семейном, общественном и государственном строе и быте также не особенно поощряются и нововводителям часто приходится плохо. Даже всесильный и крутой император Петр I встретил серьезное и упорное противодействие своим реформам и попал за них во мнении многих русских людей в антихристы. Такой твердый уклад жизни имеет громадное влияние на развитие каждой отдельной личности. В этом отношении следует отметить прежде всего

общий характер учреждений, не только допускающих, но и требующих свободы и самодеятельности граждан, **их** предприимчивости и почина или же ставящих **их в** совершенно иное положение, в котором они лишены серьезного влияния на ход дел в своей родной стране и им предоставлено главным образом уплачивать безнедоимочно подати, отбывать военную службу и повиноваться установленным властям. Одни учреждения воспитывают открытые, независимые и твердые характеры, а другие дух угодливости, лести и отречения от своей воли. Бывают общества, насквозь пропитанные холопством и стремлением угодить, в которых, кажется, навсегда потеряна самостоятельность действий и где свободомыслящему человеку трудно дышать... Степень народной культурности, духовной и материальной, умение или неумение народа образовывать кружки, союзы и ассоциации для достижения общественных целей, поверхностный или глубокий интерес к вопросам духовной и общественной жизни — все эти и подобные условия и особенности народной жизни, ее порядки и формы с страшной силой давят на формировку подрастающих поколений в известном направлении, и уйти, увернуться от этого давления строя общественно-государственной и семейной жизни невозможно.

Старшее поколение в народе, деды и отцы, унаследовав от бесконечного ряда предков язык, религию, строй семьи, общества и государства, вообще народную культуру, сжилось со всеми этими порядками и формами, составляющими основу его деятельности, пропиталось, проникло ими. Понятно, что старшее поколение передает эти

132

устои младшему невольно, неизбежно, как народную святыню; оно говорит постоянно на языке страны и на другом говорить не может. Оно всем сердцем исповедовает народную веру, страшась всякого уклонения от нее как погибельной ереси; оно срослось с формами быта, с известным семейным, общественным и государственным укладом жизни и плохо представляет возможность иного строя всех жизненных распорядков. Естественно, что оно бессознательно, ненамеренно, но совершенно неизбежно и с страшной силой давит на формировку подрастающих поколений в известном направлении, т.е. в духе народности, народного типа. Тот, кто родится среди данного народа и живет с ним, будет дышать его воздухом, впитывать его воззрения. Каждый неизбежно есть сын своей страны и своего народа.

Из общественно-государственных народных учреждений следует особо упомянуть еще о влиянии школы и семьи на развитие личности.

Школа формирует личность совершенно в том же духе, как и народность; делая сознательно и намеренно то, что народность делает без всяких целей, часто стихийно. Народность воспитывает прежде всего языком. Школа пользуется тем же самым средством, отводя широкое место родному языку в учебных программах, ставя его даже в основу всего учебного курса. В школах родной язык изучается более или менее основательно, выясняются законы языка, его строение, учащиеся приучаются к владению хорошей речью, устной и письменной. Если для понимания законов и строения современного отечественного языка оказываются необходимыми какие-либо знания о древнем отечественном языке, его особенностях или элементарные сведения по другим языкам, то они также привлекаются к выяснению дела. К изучению языка в школах присоединяется знакомство с отечественной литературой, с более видными деятелями слова, так что учащиеся глубоко пропитываются теми духовными элементами, которые заключены в языке. Таким образом, школа повторяет, углубляет и делает более или менее сознательным стихийное влияние народного языка на развитие личности. <...>

То, на что смотрело, что слушало дитя малосознательно, что плохо понимало, то теперь в школе разъясняется ему всесторонне; механическое запоминание превращается в достояние разума. Точно так же на уроках отечественной истории выясняются сущность, происхождение и развитие общественных и государственных учреждений, их формы и взаимные отношения, изучается народная культура, запоминаются главнейшие события народной жизни, преимущественно светлые и героические. Народность, всасываемая с молоком матери, в школе превращается в патриотизм, нередко весьма грубый и неразумный,

возбуждаемый искусственными мерами и средствами и соединяемый с насаждением пренебрежения к другим народам, гордости перед ними, с насаждением античеловеческих и антисоциальных чувств. Наконец, даже влияние внешней природы усугубляется и выясняется в школе изучением отечествоведения, географии, местной флоры и фауны, которое иногда ведется также с особенной, патриотической точки зрения, не столько для ознакомления с самими изуча-133
емыми предметами, сколько для возбуждения любви к Отечеству и народной гордости.

Если ко всему этому прибавить еще, что в школах воспитание и обучение совершенствуются фабричным способом, для всех одинаковым, по одному типу и образцу, с весьма малым вниманием к личным свойствам учащихся, которым в школах почти нет совсем места; что школьная организация и школьные рамки изменяются туго и медленно в своем существе (а не в подробностях и мелочах), то будет понятно, каким могучим орудием служит школа для формировки подрастающих поколений в народном духе, по господствующему народному типу и даже по признанному временно нужным патриотическому шаблону. В воспитании личностей школа действует вполне согласно со стихийными народными влияниями, повторяя, углубляя и освещая их. В школе, правда, есть и другие образовательные элементы и предметы, помимо народных, отечественных, предметы международные, общечеловеческие; но в элементарных школах они ничтожны, а в средних их довольно много, но они, к сожалению, часто бывают маловлиятельными.

Строй семьи есть одно из проявлений народности и ее культуры: основы семейного строя покоятся в глубинах народного характера и народной истории. Поэтому семья влияет на развитие личности не только согласно с общими стихийными началами народности, но и сама есть народность, часть ее. В таком общем виде семья и школа действуют в одном направлении, стремятся к достижению тех же целей. В семье дитя учится говорить, впервые знакомится с религией, семейными и общественными учреждениями; семья руководит и первым его сближением с внешней природой. Словом, народность действует сначала через семью. Но отношение к воспитываемому в семье и школе бывает различное: в семье дается видное значение личным свойствам детей, имеющим так мало применения в школе. Семья весьма внимательно следит за здоровьем своих подрастающих членов, за их занятиями, их трудностью или легкостью, стараясь трудные облегчить и предоставить время и место для упражнений по личному выбору, по сердцу, по доброй воле и охоте. Дитя отдыхает в семье от школы; в последней его личность тонет в массе других личностей, в обязательных курсах и неизменных для всех одинаковых порядках; в школе дитя не столько личность, сколько нумер, просто единица, равная другой единице. В семье совсем другое дело: в семью дитя возвращается лицом, имеющим личные права. Здесь оно живет не общешкольной, а личной, своей жизнью; здесь оно рассматривается и ценится по всей совокупности своих свойств, а не части их, как в школе. Правда, и в семье учащееся дитя много занимается школьными делами, но оно занимается на свой лад, тогда и столько, сколько признает нужным, и всегда выкроит себе время для излюбленного занятия. Стремление, обнаруживаемое подчас школой, надзирать и руководить детьми и в семье прямо вредно.

Другое, весьма важное влияние, оказываемое семьей на дитя, заключается в сердечности семейных отношений, в развитии и укреплении чувствований у дитяти. В школе при ее фабрично-казарменном
134
строе, при одинаковости требований и взысканий со всех детям холодно, часто не по себе; не будь товарищества, детское сердце совсем замирало бы в школе. В школах много чиновничества и дисциплинарных требований, да и некогда руководителям школы входить в детскую душу — детей очень много. В семье совсем не то: в ней внимательно ознакомятся со всеми детскими радостями и печалями, посочувствуют, утешат. Загнанный и запуганный в школе ребенок отдыхает в семье; его сердце согревается, отходит от школьной духовной стужи; в семье дитя набирается духу и душевной теплоты. Источник жизнерадостности детей находится в семье; и чем меньше дитя, тем больше оно льнет к семье, тем с большей

грустью уходит из нее.

Ключевский В.О. ДВА ВОСПИТАНИЯ

(Из кн. "Материалы разных лет")

Даровитый актер играл в пьесе действующее лицо, которое по воле автора много действовало и говорило, но по вине того же актера не умело достаточно выяснить смысл своих слов и действий, осталось лицом без физиономии. По окончании спектакля приятель упрекнул актера в том, что он, зритель, в его игре не узнал его героя.

— Да и нельзя было узнать, — отвечал актер, — потому что мой герой и не появлялся на сцене, а выходил я своею собственною, незагримированною персоной... Когда актер не понимает, кого играет, он поневоле играет самого себя.

В подобном затруднительном положении могут очутиться и педагоги известной школы. Сами по себе они могут быть разными людьми, такими и этакими. Но все они должны понимать идею своей школы, и понимать ее одинаково, чтобы знать, кого они воспитывают, т.е. кого вырабатывают из своих воспитанников соединенными усилиями. Соединенные усилия могут не быть дружными действиями, и тогда из них не выйдет цельного и складного дела. На сцене актеры играют каждый свою роль, и каждый понимает ее, разумеется, по-своему, но все они должны одинаково понимать пьесу, чтобы стройно сыграть ее. Воспитатели и учителя должны знать, кого им нужно воспитать и выучить, знать не только тот педагогический материал, который сидит или бегает под их руководством, но и тот умственный и нравственный идеал, к которому они обязаны приближать эти вверенные им маленькие живые будущности, смотрящие на них полными смутных ожиданий глазами. Воспитатель, который не знает, кого он должен воспитать, воспитывает только самого себя, т.е. продолжает собственное воспитание. Такая педагогика похожа на известную детскую игру, где у того, кто должен ловить всех, завязаны глаза, и он, с методологическою растерянностью растопырив руки, сам не знает, кого поймает, и, вероятнее всего, что не поймает никого, потому что ловит только собственные признаки, т.е. самого себя. Если наставникам не ясна задача их школы и один не знает, что делает другой, куда

ведет свой класс, — каждый будет выделывать из своего класса то же, что некогда выделывали из него самого на классной скамье, и никто из них не будет знать, что выходит из их питомцев, так как, по всей вероятности, из них ничего и не выходит, как не движется с места тело, влекомое в разные стороны. Но то несомненно, что этими разносторонними влечениями воспитательная программа будет разорвана на отдельные бессмысленные клочки, ибо в программе, лишенной органической связи своих частей, столько же смысла, сколько поэзии в рассыпанном типографском наборе лучшей пьесы Пушкина.

Идея школы слагается из известной цели, к которой направляются все образовательные средства, знания, навыки, правила, и из прилаженных к этой цели приемов, которыми эти средства проводятся в воспитываемую среду. Каждый из наставников-товарищей должен живо и цельно представить себе тот умственный и нравственный тип, который схематически предначертан воспитательною программой и в котором он призван осуществить какую-нибудь маленькую подробность, и каждый должен постоянно держать в воображении этот мысленный манекен, чтоб его частичное дело гармонировало с такими же частичными делами других наставников, и дружные усилия всего товарищества должны быть устремлены к одной цели — сделать каждого воспитанника возможно точным снимком с этого программного образца.

Да это — обезличение, а не воспитание, подумают некоторые; это не школа, а казарма; из такой школы могут выходить нумера, а не люди, статистические количества, а не нравственные величины. Такое опасение иногда высказывается и как упрек тревожит наших педагогов, но совершенно напрасно. В этом упреке нет ничего для них обидного. Во-первых, боязнь школьного обезличения учащегося юношества предполагает в учителях достаточную педагогическую силу, которою не следует злоупотреблять, но которую не грешно иметь. Во-

вторых, забывается одно обстоятельство: в школе дети не родятся, а только учатся и воспитываются. Они туда приходят откуда-то уже готовыми, хотя еще не зрелыми организмами, и опять куда-то уходят. То, откуда приходят дети в школу и где они родятся, называется *семьей.*

Мы довольно спокойно говорим о нашей семье, сохраняем то же спокойствие, когда заходит речь и о нашей школе. Но мы всегда несколько волнуемся, когда в наших беседах встречаются семья и школа. Мы чувствуем, что в **их** взаимных отношениях у нас есть какое-то недоразумение, стоит какой-то вопрос, которого мы не в силах разрешить и даже не умеем хорошенько поставить. Что, кажется, может быть яснее и проще отношения между семьей и школой? Сама природа провела разграничительную черту между ними, разделила работу человечества над самим собой между этими двумя величайшими питомниками человеческого ума и сердца. Оба эти учреждения не могут заменить друг друга, но могут помогать или вредить одно другому. У того и другого свое особое дело; но дела обоих так тесно связаны между собою, что одно учреждение помогает или вредит другому уже тем, что свое дело делает хорошо или худо. Все это как будто просто

136

и понятно само по себе, и, однако, нередко слышатся недоумение и споры как о сущности, так и о границах, о взаимном отношении педагогических задач семьи и школы. Можно слышать такое разграничение этих задач: семье принадлежит *воспитание,* школе — *обучение.* Я не говорю, верно ли это; я спрошу только: ясно ли это? Ведь мы столько же обучаем, воспитывая, сколько воспитываем, обучая. Образование составляется из воспитания и обучения; но эти составные образовательные процессы легче разграничиваются в психологическом анализе, чем в педагогической практике. Учитель и воспитатель очень отчетливо и внятно говорят друг с другом о различии задач и приемов своих профессий, и, однако, их общий питомец после затруднится сказать, кто из них его больше учил или воспитывал. В чем дело? Очевидно, еще не все стороны вопроса стали у нас на виду, и эти недосмотры родят недоразумения.

Когда исчезает из глаз тропа, по которой мы шли, прежде всего мы оглядываемся назад, чтобы по направлению пройденного угадать, куда идти дальше. Двигаясь ощупью в потемках, мы видим перед собой полосу света, падающую на наш дальнейший путь от кого-то сзади нас. Эта проводница наша — история с ее светочем, с уроками и опытами, которые она отбирает у убегающего от нас прошедшего. В истории нашего образования были сделаны два поучительные опыта, в которых семья и школа были поставлены в совершенно различные и очень своеобразные отношения друг к другу и от которых получились несходные результаты. Древняя Русь стремилась утвердить школу у домашнего очага и включить ее задачи в число забот и обязанностей семьи; во второй половине XVIII в. предпринята была попытка оторвать школу от семьи, даже сделать первую соперницею последней. Может быть, обе постановки дела **и их** результаты помогут нам рассмотреть во взаимном отношении этих учреждений такие стороны, которых мы не замечаем только потому, что недостаточно наблюдали их в действительности.

Я намерен сопоставить две испытанные у нас системы воспитания с целью показать отношения, какие устанавливались семьей и школой. При этом я имею в виду только общеобразовательную школу, которую желательно, чтобы проходили все. Только такая школа, а не специальная ремесленная может служить продолжением начального воспитания, какое обязана давать всякая семья. Разумеется, я могу говорить только об общем идеальном плане такого дальнейшего воспитания, как его чертили устроители и руководители народного образования в древней и новой Руси, а не как их предначертания осуществлялись в воспитательной практике. Чтобы понять дух и план древнерусского воспитания, надобно на минуту отрешиться от того, как мы теперь понимаем содержание и цели общего образования. По нашему привычному представлению, общее образование слагается из некоторых научных знаний и житейских правил — из знаний, подготовляющих **ум** к пониманию жизни и к усвоению избранного или доставшегося житейского занятия, ремесла, и их правил, образующих сердце и волю, уменье жить с людьми и действовать на всяком

поприще. Знания касаются необъятного круга предметов, мироздания, истории че-

137

ловечества, природы человеческого духа в ее разнообразнейших проявлениях, в приемах и процессах мышления, в исчислении и измере. нии количественных величин и отношений, в строении человеческой речи и в художественных произведениях человеческого слова. Не так многообразна образовательная работа, задаваемая сердцу и воле. В эстетическом чувстве еще несколько возбуждается критическое чутье. Зато чувство нравственное и религиозное находит себе готовое питание только разве в уроках закона божия, притом разобщенных с другими предметами, преподаватели которых опасаются касаться этого отдела образовательной программы, так что питательный материал, какой могут дать другие предметы для удовлетворения потребностей едва пробудившегося сердца и неокрепшей воли, воспитанник должен добывать и обрабатывать сам, своими собственными неумелыми усилиями.

В древнерусском воспитании все это было поставлено значительно иначе. Главное внимание педагогии обращено было в другую сторону — на житейские правила, а не на научные знания. Кодекс сведений, чувств и навыков, какие считались необходимыми для усвоения этих правил, составлял науку о "христианском жительстве", о том, как подобает жить христианам. Этот кодекс состоял из трех наук, или *строений:* то были строение *душевное* — учение о *долге душевном,* или дело спасения души, строение *мирское* — наука о гражданском общежитии и строение *домовное* — наука о хозяйственном домоводстве. Усвоение этих трех дисциплин и составляло задачу общего образования в древней Руси. Школой душевного спасения для мирян была приходская церковь с ее священником, духовным отцом своих прихожан. Его преподавательские средства — богослужение, исповедь, поучение, пример собственной жизни. В состав его курса входили три части: богословие — *како веровати,* политика — *како царя чтити,* нравоучение — *како чтити духовный чин и учения его слушати, аки от Божиих уст.* Эта школа была своего рода учительскою семинарией. Учение, преподаваемое приходским священником, разносилось по домам старшими его духовными детьми, домовладыками, отцами семейств. Он не только делал дело их собственного душевного спасения, но и учил, как они, помогая ему, должны подготовлять к этому и своих домашних. Хозяин дома, отец семейства, был настоящий народный учитель в древней Руси, потому что семья была тогда народною школой или, точнее, народная школа заключалась в семье. Это было не простое естественное семейство, довольно сложный юридический Союз, чрезвычайно туго стянутый дружными вековыми усилиями церкви и государства. Домовладыка считал в составе своей семьи, своего дома не только свою жену и детей, но и *домочадцев,* т.е. живших в его доме младших родственников и слуг, зависимых от него людей, с семействами тех и других. Это было его домашнее царство, за которое он нес законом установленную ответственность пред общественною властью: здесь он был не только муж и отец, но и прямо назывался *государем.* Этот домовый государь и был домашним учителем, его дом был его школой. В древнерусских духовных поучениях очень выразительно определено его педагогическое назначение.

138

Он обязан был беречь чистоту телесную и душевную домашних своих, во всем быть их стражем, заботиться о них, как о частях своего духовного существа, потому что связан со всеми ними одною верой и должен вести к Богу не себя одного, но многих. Труд воспитания дома он делил с женой, своею непременною советчицей и сотрудницей. В древнерусских взглядах на жену можно найти очень тонкие черты, изображающие ее значение для мужа и дома. Она также государыня для дома, только при муже неответственная перед общественною властью. Муж распоряжается в доме, жена держит порядок. Он тратит, чтобы приобрести; она приобретает, сберегая, чего можно не тратить. Он работает весь день среди чужих людей, чтобы отдохнуть дома; она хлопочет, задавая и наблюдая работу своих домашних, и не угасает светильник ее всю ночь. Он кормит дом, она одевает его. Он создает себе достаток, вырабатывая необходимое для дома; она уделяет бедному избыток, не расходуя лишнего. Муж так ведет дела в обществе, .чтобы была спокойна семья; жена так

ведет дом, чтобы муж вне дома был спокоен за семью. Он направляет ум жены, дает ей домашнюю указку; она настраивает сердце мужа, внушает ему общественный такт, и, находясь в сонмище, сидя среди знакомых, он знает, что говорить, понимает, что делать, помня свою поджидающую его домоседку. Дома муж — глаза и государь своей жены; на людях жена венцом блестит на голове своего государя. Вы видите, древнерусская мысль не боялась и не скучала думать о женщине и даже расположена была идеализировать образ доброй жены. Кто знает, может быть, древнерусская женщина была так устроена психологически, что когда ей показывали идеал и говорили, что это ее портрет, в ней рождалось желание стать его оригиналом и отыскивалось уменье быть его хорошею копией.

Такова была идеальная нравственная атмосфера, которой дышали и в которой воспитывались дети по древнерусскому педагогическому плану. Объем воспитания в этой семейной школе ограничивался предметами ведения и назидания, какие могли уместиться в стенах дома*, быть наблюдаемы и усвояемы в домашнем кругу. Весь мир божий в этой школе сводился под домашний кров, и дом становился малым образом вселенной: может быть, поэтому на потолке древнерусского зажиточного дома иногда и рисовали небесные светила, планетную систему, круги и беги небесные, как говорили древнерусские астрономы. Домохозяин обучал жену, детей и домочадцев закону божию и благонравию, или "божеству и вежеству и всякому благочинию", как тогда выражали составные части этого курса применительно к трем общеобразовательным *строениям.* Прежде всего он, как педагогический помощник священника, должен был преподать своему дому начатки того *строения душевного,* которое он сам усвоял у своего руководителя, пополняя под его руководством уроки, полученные еще до женитьбы в родительском доме. Затем следовало *мирское строение,* "как жити православным христианином в миру с женами и с детьми и с домочадцами и их учити". Доселе хозяин вел дело воспитания с женой, своею старшею ученицей и сотрудницей. Далее в *домовном строении* **их** педагогический труд разделялся как бы на параллель-

139

ные отделения: когда дети подрастали, родители обучали их "промыслу и рукоделию", отец — сыновей, мать — дочерей, каков кому дал Бог смысл, "просуг". Выбор и порядок изучения этих рукоделий или ремесел соображались с возрастом и с пониманием детей, как и с общественным положением родителей. Отцовское и дедовское предание и строгая раздельность общественных состояний служили здесь руководящими началами. В наше время может не понравиться такое подчинение судьбы подрастающих поколений инерции мысли отцов и застоявшемуся консерватизму их общественного поведения. Для объяснения и смягчения их вины надобно припомнить, что в древней Руси при отсутствии публичного технического образования отец поневоле обучал сына только тому, что сам умел, или должен был отдавать сына другому мастеру, писать *ученическую запись,* нотариальный контракт о выучке, который ставил его сына в положение, близкое к холопу, дворовому человеку, между прочим, предоставлял мастеру — учителю право своего ученика "смирять, по вине смотря". Зная только быт и нравы нынешних мастерских, можно живо почувствовать печальный смысл этих юридически осторожных слов *смирять, по вине смотря.* Может быть, древнерусский отец, по-своему сложно понимая житейские пользы сына, и готов был на такое тяжелое условие, но против него должно было мятежно восставать простое материнское чувство, непривычное к сложным комбинациям и житейским софизмам, но умевшее говорить, когда приходилось на много лет бросать родного ребенка в чужой дом, на произвол чужой воли. Все это могло быть или должно было бывать. Зато без оговорок можно утверждать, что современное педагогическое чувство решительно против одного из основных приемов древнерусской методики домашнего воспитания. Это — известный прием, состоящий во внешнем действии на ум, волю и чувство посредством производимого битьем нервного ощущения. *Любя сына, учащай ему раны, не жалей жезла;*
дщерь ли имаши, положи на ней грозу свою... Впрочем, как скоро дело дошло до дочери, у меня не хватает духа продолжать изложение тех изысканных формул, в которых выражали этот прием древнерусские педагогические руководства. Древнерусская педагогика, очевид-

но, много думала об этом воспитательном средстве, лелеяла его, возлагая на него преувеличенные надежды, как на "злобы искоренителя и насадителя добродетелей". Едва ли кто из нас по характеру полученного им воспитания поймет эту веру в чудодейственную силу педагогического *жезла,* т.е. простой глупой палки. Мы уже слишком далеко отодвинулись от понятий и нравов, питавших эту странную веру, чтобы понять ее, и нам остается только благодарить историю за свое непонимание. Впрочем, для устранения возможного недоразумения здесь, кажется, нужен исторический комментарий. Читая эти изысканные педагогические наставления, сводившиеся к одному общему правилу — как детей "страхом спасати, уча и наказуя", полезно помнить, что мы имеем дело с *планом,* а не с *практикой* домашнего воспитания. По жестокому педагогическому плану еще нельзя судить о суровости педагогии, даже о жестокости самих начертателей плана. Планометрическая, начертательная педагогия доводит иной воспитано
тельный принцип или прием до крайних, практически невозможных, а только метафизически мыслимых последствий не по жестокости сердца, а просто в интересе логической последовательности; но эти излишества так и остаются в области метафизического мышления, знаменуя силу мысли, но не портя жизни. Дело в том, что педагоги при составлении педагогической программы только размышляют о детях, а при ее исполнении еще и видят их, т.е. любят, потому что видеть детей и любить их — это одно и то же, два неразлучные и психологические акта. На такое объяснение древнерусской теории педагогического жезла наводит одна обмолвка древнерусских воспитательных руководств, из которой видно, что они смотрели на телесное наказание детей как на воспитательно-гигиеническую операцию, как бы дополнительное гимнастическое средство. "Любя сына, — читаем мы там, — учащай ему раны, ибо от жезла твоего он не умрет, а еще здоровее станет". Известно, что любящая рука бьет не больно и, во всяком случае, больнее бьет того, кому принадлежит, чем того, на кого поднимается.

Гораздо плодотворнее был другой прием древнерусской педагогии — живой пример, наглядный образец. Древнерусская начальная общеобразовательная школа — это дом, семья. Ребенок должен был воспитываться не столько уроками, которые он слушал, сколько тою нравственною атмосферой, которою он дышал. Это было не пятичасовое, а ежеминутное действие, посредством которого дитя впитывало в себя сведения, взгляды, чувства, привычки. Как бы ни была неподатлива природа питомца, эта непрерывно капающая капля способна была продолбить какой угодно педагогический камень. На это и рассчитан был порядок домашней жизни, как его рисовали в идеальной схеме древнерусские моралисты. Это была известная среда обычая и обряда, веками сложенная, плотная и чинная, массивная бытовая кладка. Все здесь было обдумано и испытано, выдержано, размерено и разграничено, каждая вещь положена на свое место, каждое слово логически определено и нравственно взвешено, каждый шаг разучен, как танцевальное па, каждый поступок предусмотрен и подсказан, под каждое чувство и помышление подведена запретительная или поощрительная цитата из писания или отеческого предания, все эти шаги, помышления и чувства расписаны по церковному календарю, — и человек, живой человек с индивидуальною мыслью и волей, с свободным нравственным чувством, двигался по этому церковно-житейскому трафарету автоматическим манекеном или как движется шашка под рукой искусного игрока по разграфленной на клетки доске. При таком общем направлении жизни и при тогдашних образовательных средствах семьи воспитанию грозила опасность уклониться от указанного ему пути, погасить дух обрядом, превратить заповеди в простые привычки и таким образом выработать автоматическую совесть, нравственное чувство, действующее по памяти и навыку, выдержку, при которой знают, как поступить, прежде чем подумают, для чего и почему так поступают.

Конечно, священник мог ослаблять такое направление домашнего воспитания. Вся семья ежегодно бывала у него *на духу;* здесь он мог 141
проверять и исправлять результаты воспитания, указывать, как вносить живую душу в механическую выправку совести. Это был своего рода инспекторский смотр домашнего воспитания, ибо весь приход составлял как бы одну школу, распадавшуюся на размещенные

по домам параллельные классы, общим надзирателем и руководителем которых был приходский священник. И помимо исповеди родителям внушалось "советоватися с ним часто о житии полезном", как учить и любить детей своих. Древнерусских воспитателей трудно упрекнуть в излишнем доверии к природе человека, ее силам и влечениям. Напротив, они направляли свои усилия к тому, чтобы выбить из питомца *свою волю,* заменив ее послушанием установленному порядку жизни. Очевидно, они рассчитывали свой план на слабейшие силы, брали за единицу измерения достижимых успехов худший из возможных субъектов. Это понятно: семейная школа не могла выбирать воспитательный материал, потому что все члены семьи имеют одинаковое право существования и одинаковую воспитательную цену и за всех одинаково отвечает глава семьи. В этом существенная разница домашнего воспитания от публичной школы: последняя может выбирать и равнодушно бросать отсталых или негодных; это своего рода учебный лагерь, для которого один солдат в строю нужнее десятка пациентов в повозке "Красного Креста".

Таков план воспитания, как он развивался в древнерусских поучениях и как был сведен в общую программу в *Домострое* священника Сильвестра. А где же настоящая школа, публичное училище с книгами и другими орудиями грамотности, книжного учения? Домострой предполагает присутствие грамотных людей в составе древнерусской семьи, но не считает это необходимым и совсем умалчивает о такой школе. Грамотность не входила в состав общеобразовательного воспитания как необходимое образовательное средство; она причислялась к техническим промыслам и рукоделиям, к "механическим хитростям", как выражались у нас позднее, и нужна была только на некоторых житейских поприщах, например для духовного и приказного чина. Так смотрит на книжное учение и современный Домострою *Стоглав:* он предположил устроить по всем городам книжные училища в домах избранных духовных лиц, которые учили бы детей духовенства и всех православных христиан "грамоте и книжному письму и церковному пению псалтырному и чтению налойному", чтобы эти ученики, пришедши в возраст, достойны были священнического чина. Здесь указаны и учебная программа, и специальное назначение этих училищ. Некогда древнейший русский летописец, говоря о любви кн. Ярослава I к книгам, написал превосходную страничку о душевной пользе книжного учения как источника мудрости. Позднее даже в азбуках проводилось строгое различие между книжною и истинною мудростью: "Не ищи, человече, мудрости, ищи кротости; аше обрящеши кротость, то и одолееши мудрость; не тот мудр, кто много грамоте умеет; тот мудр, кто много добра творит".

Эта-то некнижная мудрость древней Руси была поколеблена преобразовательным движением XVII и XVIII вв. и из сферы общественных отношений и интересов отодвинута была в тесные пределы до-

142

машней жизни или в состав личной нравственности. Старая домашняя школа со своими *строениями* стала архаическим украшением старомодной жизни. Возникли публичные школы с иноземными учителями, напечатаны грамматики, арифметики, геометрии; изданы законы об обязательном обучении духовенства и дворянства, грамотность, цифирь и геометрия объявлены были необходимыми элементами общего образования; заморские "механические хитрости" закрыли собою прежнюю приходскую и домашнюю науку душевного спасения. Русская мысль, ошеломленная крутым переворотом, весь XVIII в. силилась прийти в себя и понять, что с нею случилось. Толчок, ею полученный, так далеко отбросил ее от насиженных предметов и представлений, что она долго не могла сообразить, где она очутилась. Чуть не в один век перешли от *Домостроя* попа Сильвестра к *Энциклопедии* Дидро и Даламбера. Такой переход можно было сделать только прыжками, а в области мысли прыжки совершаются всегда насчет логики и самообладания. Как всегда бывает в подобных случаях, русские преобразованные люди XVIII в., растерявшиеся от неожиданности и новизны своего положения, чтобы найтись в нем, принялись обсуждать не столько сделанный ими пробег, сколько собственное смутное ощущение, из него вынесенное. Вместо того чтобы точно определить направление и протяжение пройденного

пути, они, измеряя его степенью своей усталости, просто, без всяких измерений решили, что ушли бесконечно далеко, и тогда старая позиция, с которой они сорвались так поспешно, представилась им в туманной невозвратной дали. Мнения раздвоились: одни радовались, что так далеко ушли вперед; другие жалели, что вследствие далекого ухода стало невозможно вернуться назад. Но те и другие больше думали о том, что они так далеко ушли, чем спрашивали себя о том, куда пришли, и ни те, ни другие не могли отдать себе отчета в том, как совершился этот акробатический перелет. От одного склада понятий перешли к другому так порывисто и суетливо, что по пути растеряли и свои путевые впечатления и чувствовали себя в положении лунатика, который не понимает, как он попал туда, где очнулся.

Очнувшись, наши просвещенные лунатики прошлого века очутились в шумном водовороте самых важных идей и вопросов, какие когда-либо волновали образованное человечество. То было начало царствования Екатерины II. Ощущение дневного света было первым впечатлением очнувшихся, свободный вздох — **их** первым движением. Наиболее капитальные произведения европейского ума, которыми ознаменовался век свободного просвещения, почти уже все лежали на столе образованного читателя. Идеи и вопросы, которыми авторы этих произведений поразили читающий мир, не были внезапным откровением свыше, озарившим европейскую мысль. Они имели достаточную историческую подготовку, выработались из продолжительных усилий европейского ума и сердца, подсказаны были застарелыми, наболевшими язвами европейского общежития, запутавшегося в собственных противоречиях. Несмотря на блеск новизны, они очень последовательно и органически выросли из европейского прошлого, хотя не только пораженные ими читатели, но и сами авторы не всегда

подозревали глубоко сокрытые исторические корни тезисов и проблем, одинаково круживших головы тем и другим. Но когда эти творения попали в пределы великой Восточно-Европейской равнины, на эту культурную tabula rasa, какою она представлялась западноевропейскому и даже иному туземному просвещенному взгляду, эта смелая литература показалась здесь настоящим откровением свыше, своего рода новою легендарною *Голубиною книгой,* упавшею с неба после проливного дождя и дававшею простые и ясные ответы на все мудреные мировые вопросы, какие целые века мучили и сушили ум и сердце человека. В этой литературе смело ставился и разрешался и вопрос о воспитании. Новые педагогические воззрения также имели тесную связь с ходом европейского образования, хотя иногда являлись нетерпеливым и запальчивым его отрицанием. В основе этих воззрений явственно сквозили высказанные еще в конце XVII в. идеи старика Локка. Европейской культуре редко доводилось выносить такие насмешки над собой, какою была его книга о воспитании. В своих университетах и в школах поменьше и пониже она целые века громоздила сложное и с виду величественное здание школьной учености с ее мудреными доктринами, диспутами, диссертациями, теориями, цитатами, комментариями, а великий английский мыслитель, творец одной из самых глубоких теорий познания, в легкой, совсем неученой книжке повалил это громоздкое здание, возвестив, что молодому английскому джентльмену все это излишне и непригодно, а нужны ему самые простые вещи: нетолстая и нетеплая одежда, простая пища, приученные к холоду ноги, жесткая постель, свежий воздух, здравый рассудок, знание людей и природы, привычка молиться Богу утром и вечером, правдивое сердце и тому подобные принадлежности благовоспитанного и добродетельного человека. Казалось, стоило только немножко подумать, чтобы тотчас придумать все эти умные и понятные вещи, до которых, однако, лишь теперь додумалась европейская мысль умом одного из своих величайших мыслителей. Эти идеи и советы развивались писателями XVIII в., касавшимися вопроса о воспитании. Еще в царствование Елизаветы русский образованный учитель мог прочитать у Дюкло в его известных Considerations sur les moeurs de ce siecle замечательные мысли: "У нас много выучки, но мало воспитания; из нас образуют ученых, всевозможных художников; но еще не надумались образовать людей, т.е. воспитывать их друг для друга, полагать общее воспитание в основу всякого частного обучения". Задачи нового воспитания поставлены

были прямо: здоровое и стройное развитие физических и духовных сил человека вместо беспорядочного многоучения, благовоспитанность вместо учености, нравственный такт и живое понимание действительности взамен устарелых грамматик и риторик. Смелая педагогия! — подумаешь невольно: она шла уверенными шагами к тому, о чем только со вздохом мечтают современные родители и воспитатели в своих уединенных размышлениях. Кажется, такая смелость имела некоторое отношение ко взгляду на духовную природу человека, сложившемуся в прошлом веке и нашедшему себе блестящее философское выражение в знаменитом *Трактате об ощущениях* Кондильяка (1754). Продолжая и поправ-

144

ляя Локка, этот философ предпринял проследить зарождение и рост духовной жизни человека от простейших чувственных восприятий до самых сложных операций духа. Этот процесс схематически изображен в виде одухотворенной статуи с готовыми действовать органами чувств, но еще без содержания. Эта живая организованная пустота постепенно наполняется, соприкасаясь со внешним миром, который возбуждает ее дремлющие чувства. Из воспринимаемых внешних впечатлений образуются ощущения и идеи, а последовательным сцеплением тех и других сплетаются все духовные состояния и отправления, из простейшего акта выходит более сложный, низшая способность производит высшую, и из этой постепенно самоосложняющейся работы чувств складывается вся жизнь человеческого духа. Став около этой пробуждающейся от первобытной летаргии статуи, педагог без труда мог сообразить, какое употребление надлежало сделать из вскрытой философом физиологии духа. Педагогии оставалось овладеть функциями этого самоодушевляющегося психологического прибора, подставить ему целесообразно подобранные внешние впечатления — и из статуи выходил готовый методологический человек, как на заводе отливается бронзовое изображение по данной художником модели. Может быть, педагогия XVIII в. потому и была так смела, что Локк и Кондильяк так наглядно раскрыли весь процесс психологической отливки человека, а Локк к тому же построил такую художественную педагогическую модель.

Нет ничего удивительного в том, что умная и образованная женщина, вступившая на русский престол в 1762 году, поспешила подумать о воспитании юношества: кому же, прежде всего, и подумать о таком важном предмете, как не женщине умной и образованной? Екатерина очень хорошо поняла сущность новых педагогических мнений, бродивших тогда на Западе и отражавшихся в ее любимых книгах. При специальном обучении должно быть общее воспитание, подготовляющее к гражданскому общежитию; это воспитание должно быть сосредоточено на разработке нравственного чувства; это дело должно взять в свои руки само государство. Такие мысли Екатерина высказала потом в своем *Наказе.* Школы, которые она нашла в России, могли только поддерживать ее помыслы и заботы об устройстве нового воспитания. Некогда Петр Великий, сидя на новоспущенном корабле со своими сотрудниками, размечтался вслух о том, как науки, покинув древнюю родину Грецию, обойдут мир и, наконец, совьют себе прочное гнездо в России. Но приюты, приготовленные им для приема наук, после его смерти, казалось, перестали ждать так радушно приглашенных им в гости всемирных странниц. В университете при Академии наук лекций не читали, но студентов секли. В Морской академии, устроенной для благородного шляхетства, училась такая беднота, которая, за неимением сапог, не могла ходить в классы. Новорожденный Московский университет едва начинал дышать и еще весь жил в своем будущем. С президентом Академии художеств И.И. Бецким, внимательно изучившим учебное дело за границей, Екатерина задумала целую систему "воспитательных училип которая должна была сетью покрыть всю Россию. Тому же Бецкому по-

145

ручено было разработать и исполнить задуманный план. Он изложил общие начала нового воспитания в докладе под заглавием: *Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества.* Эту педагогическую теорию, созданную веком и мало еще где испытанную на деле, краткая надпись *Быть по сему* превратила в простой закон Российской империи от 12 марта 1764 г. Эти общие начала потом переложены были в статьи *Устава* сухопутного

корпуса 1766 г. и подробно развиты в приложенных к нему в виде руководства *РассужденИх о установлении корпуса,* и этот ряд учено-педагогических трактатов вместе с уставом объявлен был "неподвижным законом" к точному и непременному исполнению. Казалось, никогда еще власть не подходила так близко к ученой мысли, и впервые ученая мысль становилась властью.

Воспитательный план, проведенный в этих и других педагогических трудах Бецкого, сам по себе довольно прост. Усилия и средства, потраченные со времени Петра I на обучение наукам и художествам, принесли мало добрых плодов. Причина не в недостатке способностей у народа, а в выборе непрямых путей к цели. Многие быстро и отлично успевали в науках, но еще быстрее погружались в прежнее невежество, потому что не могли или не умели ни продолжить, ни применить приобретенных знаний. Беда в том, что изучению наук не сопутствовало "добродетельное воспитание", без которого ждать прочных успехов в науках — суетная надежда, ибо опытом дознано, что "один только украшенный или просвещенный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина" и не предохраняет от пороков, которые делают научные успехи бесплодными и даже иногда вредными. Итак, "корень всему злу и добру — *воспитание".* Путь к цели — создать воспитанием, "так сказать, новую породу, или новых отцов и матерей", от которых бы пошли в бесконечный ряд дальнейших поколений непрерывною нитью предания правила истинной благовоспитанности. Имея в виду эту великую цель, следует завести для детей обоего пола не простые школы, а *воспитательные училища* и принимать в них детей не старше шестого года, когда в дитяти пробуждается сознание: позднее становится уже неисправим худой нрав, которым успело заразиться дитя. Припомним, что живую статую Конди-льяка педагогия должна захватить раньше, чем грешный внешний мир успеет начать над ней свою опасную воспитательную работу. В училище питомец безысходно остается до 20 лет, не имея ни малейшего общения с внешними людьми, даже с ближайшими родственниками видаясь изредка только в училище, и то на глазах у начальства. Главное воспитательное средство — чтобы питомец "непрестанно взирал на подаваемые ему примеры и образцы добродетелей". Эти примеры и наставления воспитателей должны вселить в него страх божий, укрепить в сердце похвальные склонности, привить навыки к трудолюбию, благопристойности в словах и поступках, учтивости, сострадательности к бедным и несчастным, приучить к домостроительству, к опрятности и чистоте. Таковы элементы доброго воспитания, добродетели прямого гражданина, полезного члена общества. Что касается просвещения разума науками и художествами, то выбор

146

их надобно предоставить самому питомцу, его охоте; его душевные склонности здесь важнее всех других соображений; неволей здесь ничего не добьешься. Но благовоспитанный гражданин должен быть и здоровым, живым человеком с крепким сложением, бодрым духом и веселым нравом. Поэтому в школе должны быть чистый воздух, здоровая пища, невинные игры и забавы и не должно быть ничего, что нагоняет "скуку, задумчивость и прискорбие".

Все это было ново и непривычно для многих в прошлом веке, и вместе кажется все так легко и просто. Но прост только план дела, а не самое дело. Процесс оживления статуи легче воспроизвести психологическим анализом, чем повторить педагогическим опытом. Ставилась трудная педагогическая проблема: по мысли Бецкого, задача педагогии — в юности научить тому, что должно делать в зрелых летах. Но ведь для этого придется либо школьную юность продлить до зрелых лет, либо зрелые лета начать прежде минования юности. В первом случае питомец перерастет свою школу, а во втором — школа обгонит его рост. Следует воздать должное нашим педагогам прошлого века, подобным Бецкому: надобно было иметь много любви к людям, много веры в свое дело, чтобы взяться за разрешение такой задачи с надеждой на успех. Из всех педагогических опытов, исполненных Бецким, наиболее обдуманным является устав обновленного **им** сухопутного кадетского корпуса с приложенными к нему рассуждениями. Этот корпус должен был стать образцовым воспитательным учреждением, приспособленным к общественному и государственному положению русского дворянства. Посмотрим, как здесь разрешалась педагогическая задача,

так смело поставленная.

Затруднение являлось при первом же шаге. Новое воспитание строилось на естественности и непринужденности, а начиналось актом не совсем естественным и довольно насильственным: 5—6-летний ребенок на целых 15 лет совершенно вырывался из семьи. Отдавая детей в корпус, родители обязывались подпиской до окончания курса не требовать их обратно "отнюдь ни под каким видом", даже во временный отпуск. Семья должна была знать свое дело — поставить в школу пустую человекообразную статую с здоровыми органами чувств и терпеливо ждать, когда школа воротит ей здорового человека с полным гуманным содержанием. Весь курс делился на пять трех^-летних возрастов. В первом ребенка встречала взамен натуральной педагогическая мать в лице воспитательницы. При комплекте возраста в 120 человек у каждой воспитательницы было по 12 питомцев;
весь возраст состоял из 10 педагогических семей, только без отцов. В двух дальнейших возрастах дети становились под руководство педагогических отцов без матерей. Состав семей становился сложнее, и потому число их уменьшалось: во втором возрасте **их** полагалось 8 по 15 детей в каждой, в третьем — 6 по 20 детей. В двух последних возрастах дети превращались в молодых людей, и семейный строй воспитания кончался, начиналась подготовка к обществу и к службе; в пятом возрасте кадет по уставу должен был "зрело рассуждать, какое бы для себя избрать состояние в обществе на великом театре света". При переходе в четвертый возраст кадеты расходились на два отделе-147
ния: одни готовились к военному званию, другие к гражданскому. Военные кадеты соединялись не в семьи, а в роты, отцы-воспитатели сменялись командирами, ротными капитанами, поручиками-инструкторами и вместе воспитателями, прапорщиками-учителями наук. У гражданских кадетов были свои руководители, общий инспектор для обоих возрастов и особые профессоры-воспитатели и преподаватели для того и другого возраста.

В образовании кадетов устав строго различал воспитание и обучение, разумея под первым нравственные и практические навыки, под вторым — теоретические познания. Воспитанию отдавалось решительное предпочтение перед обучением согласно с главною целью воспитательных училищ — "не науки токмо и художества умножить в народе, но и вкоренить в нежные сердца добронравие и любовь к трудам — словом, новым воспитанием новое бытие нам даровать и новый род подданных произвести". Генерал-директор корпуса делил с особым корпусным полицеймейстером специальную должность *цензора,* или *наблюдателя нравов,* назначение которой — "внушать добродетель благородному юношеству", а учебною частью заведовал особый директор наук. Воспитатель соединял в себе двоякое значение — дядьки и преподавателя наук; но где эти значения разделялись, учительская должность ставилась ниже воспитательской. Способности устав ценит ниже нравов и прямо требует, чтобы "прилежание к наукам было умеренное". Устав назначает для изучения довольно широкий круг наук, к которым прибавляет еще 9 художеств, в том числе *изваяние* и *делание статуй.* Но обучение, как и весь воспитательный порядок в корпусе, он резко отличает от обыкновенного школьного. Воспитание в корпусе, по требованию руководства, должно быть больше практическое, чем теоретическое: юношество учится больше слухом и зрением, чем затверживанием уроков. Кадету предстоит исполнять, что он выучит, а не обучать других; потому изгоняются из корпуса "все метафизические материи, выучивание наизусть — словом, все школьнические излишества". В росписи наук по уставу значатся логика и латинский язык для желающих; но руководство сомневается в необходимости этих предметов, как и метафизики для кадетов. Из корпуса должны выходить не ученые, а воины-граждане. Поэтому научный арсенал давал только вспомогательные средства для выработки деятельных привычек, необходимых для такого житейского назначения. Главные задачи воспитания — укрепить физические силы, привить надлежащие практические навыки и нравственные наклонности. Корпусное руководство прямо предписывает "больше тело приучать к трудам, нежели принуждать разум к размышлениям и соображениям". Оно учит, что прежде всего надобно в ребенке "соорудить по правилам натуры и физики" крепкое и выносливое сложение, потом вскоренить в душе его страх божий, спокойствие, самообладание, "изящные мысли", вдохнуть ненависть ко всему

противному чести и добродетели и затем практически приучить юношу "об людях рассуждать и распознавать их", научить его, "что есть человек в обществе, чего требует чин, место или то состояние, в каком он находиться будет, как жить с родителями, наставниками и властителями", знать

148

и усердно исполнять свой долг на всяком поприще, проходя его "с честью и с общим удовольствием". Поэтому устав в учебной программе второго возраста рядом с арифметикой и геометрией ставит особую науку — *учтивство и долг благопристойности,* а во главе программы четвертого возраста — *упражнение истинного христианина и честного человека.* Целям воспитания соответствовали и его приемы. Вся методика слагалась из чисто нравственных средств. Главное из них — добрый пример воспитателей. Но пример, нравственное влияние может действовать только при встрече с желанием подражать, с нравственною восприимчивостью. Чтобы вызвать ее, необходимы со стороны воспитателей любовь и ласка, со стороны питомцев — доверие и почтение. Воспитатели больше внушают, чем приказывают; склоняют и приучают, а не запугивают и не принуждают. Руководство порицает строгий и повелительный взгляд и голос, надутый вид воспитателя, а устав запрещает суровое обхождение с детьми и предписывает даже необходимую в военном быту строгость соединять с приятностью, "чтоб не произвести в юношах вредительных воображений страха". Выговоры следует делать детям "без свирепства и злобы"; *угрюмые педанты, свирепые школьные учителя* в воспитатели не годятся; педантство, замечает руководство, есть сущая пагуба воспитанию юношества. Бывшие прежде в практике корпуса побои безусловно воспрещаются, потому что ими, по замечанию руководства, добродетели произвести невозможно: она дщерь кротости, любви и почтения к родителям, наставникам и знаемым. Устав вообще не допускает телесных наказаний в корпусе "отнюдь ни в каком случае";

кадеты не должны были ни испытывать, ни даже видеть ни таких наказаний, ни других примеров строгости. В этом отношении русский педагог превосходил даже самого Локка, который в иных случаях разрешал побои. Самый вид неволи не был терпим в заведении; по уставу никому в корпусе не позволялось ни под каким видом иметь при себе крепостных слуг. Руководство предписывает составить для корпуса особый устав о наказаниях на основании той главы Esprit des lols Монтескье, где главным образом карательным орудием признается собственный стыд виновного. Никогда ни в каком женском воспитательном заведении педагогия не предписывала более осторожного, заботливого и деликатного обращения с сердцем и впечатлением воспитываемого существа, чем какое предписывалось в этом сухопутном шляхетном питомнике русских офицеров-граждан. И как венец столь заботливых и человеколюбивых педагогических усилий автору руководства грезится в отдаленной житейской перспективе образ подготовленного в корпусе воина-гражданина, искусного в политической экономии и законах своего отечества, "так, чтобы генерал, одержав победу, мог решить судное дело в сенате, распоряжать течение доходов, поправлять земледелие, исполнять должность генерал-полицеймейстера, чтоб из военной коллегии или другого правительственного учреждения паки мог ехать в поле предводительствовать армиею и при назначении на сии должности не было бы нужды разбирать время и особы". Очевидно, величавые фигуры Сципионов и Метеллов мелькали при этом в воображении русского педагога; может быть,

149

мелькнули бы и фигуры Воротынских и Пожарских, если бы недавняя московская старина была знакома ему так же, как отдаленная римская.

Остановимся одну минуту на этом великолепном педагогическом построении. В основе его явственно выступают две великие теоремы века, выражавшиеся терминами *человечество* и *добродетель.* Человечество представлялось полем деятельности для благовоспитанного сердца, добродетель — ее стимулом и содержанием. Человечество, как его понимали в XVIII веке, конечно, не может быть практическим полем какой-либо деятельности: это наполовину историческая идея, наполовину философское умозрение; в нем больше воспоминаний и

чаяний, чем практических, уловимых условий, вызывающих и направляющих какую-либо деятельность. Наши педагоги прошлого века, стараясь упростить и приблизить эту идею к конкретному пониманию, реализировали ее в понятие *общества* или *отечества* не исторической и географической России, а отвлеченного, алгебраического отечества. Точно так же и добродетель, философская добродетель XVIII века — это академическое понятие и много-много нравственный идеал. Это больше настроение, чем программа, не столько указка для воли, сколько способ измерения температуры сердца. Моралисты прошлого века, которых особенно любили наши педагоги, так и определяли добродетель как функцию сердца, а не воли, говоря, что это есть "чувство, умонаклонение к добру, любовь к человечеству". Она не задавала никаких исторических нужных и практически разрешимых задач, могла указывать направление деятельности, но не быть ее целью. Это своего рода вифлеемская звезда, которая вела волхвов, но вела не к себе самой, не была концом пути, который указывала. Отвлеченная идея человечества мутила живое историческое чутье родины, а от холодной мысли о схематической добродетели застывала живая нравственная потребность простого доброго дела. Гуманный космополит созерцал небесную механику и не замечал истории и географии, мог с размеренным вздохом скорбеть о противоречиях мироздания, даже грациозно плакать стереотипными слезами о страданиях человечества и не утереть ни одной конкретной, неопрятной слезы, встреченной на улице. В таком миросозерцании нравственное чувство разлагается в формулы, мораль заменяется кодексом правил, побуждения — принципами, как музыкальные мотивы разыгрываются в механические мускульные движения пальцев. Эти формулы, правила и принципы в прошлом веке и пытались посредством закрытого школьного воспитания разучить в благовоспитанные навыки; но так как эти навыки прививались без самых предметов, к которым они относились, то они превращались в беспредметные чувствования, в простую гимнастику сердца. Оторванная от семьи воспитательная школа ставила себе задачей научить питомцев любить и почитать родителей и знаемых, но научить любить **их** без них самих: для кадета Васильевского острова или для узницы Смольного монастыря родители и ближайшие знаемые, братья и сестры, на которых прежде всего пробует свои силы маленькое детское сердце, в продолжение многолетнего педагогического плена превращались в печальные те-
150
ни, бродящие где-то в полузабытой глуши Щигровского или Мок-шанского уезда. Навыки в обеих системах воспитания почти одни и те же: это — привычка к труду, смирению, кротости, повиновению, сострадательности, опрятности и чистоте и даже к невысокому взгляду на книжную мудрость, научное знание, которое и Локк считал самою маловажною вещью в воспитании. Могут подумать: как? стало быть, наши педагоги надеялись по правилам Монтеня, Локка и Руссо создать новую породу людей, непохожих ни на отцов, ни на матерей, и не догадывались, что в этой репетиции шестого дня миротворения они реставрировали уже знакомых нам автоматов древней Руси, т.е. только переодевали в новенькое модное платьице старую педагогическую куклу попа Сильвестра? Нет, не совсем так, и даже не следует так выражаться. Нравственные навыки, какие вырабатывались обоими воспитаниями, были довольно сходны; но они прививались не к одинаковым силам души человеческой. Древнерусская педагогия *Домостроя* выбивала автоматическую *совесть,* а педагогия XVIII века, говоря ее словами, сооружала по правилам натуры и физики автоматическое *сердце с* беспредметною деятельностью, с чувством вечно действующим и ничем не питаемым. В древнерусской домашней детской старались так направить человека, чтоб он и с завязанными глазами знал, куда идти, а питомец закрытой философской школы, если б он удался, был бы похож на человека, который, выщедши из дому с желанием пройтись, не знает, куда идти, и потому вертится вокруг самого себя, не двигаясь с места.

Такое движение без цели, хотя и с направлением, — не только историческая ненужность, но и психологическая невозможность, хотя в тот век вообще расположены были вводить механику даже туда, где, казалось бы, должны действовать иные законы движения. Дидро однажды писал Екатерине II о том, как легко победить два затруднения, мешающих устройству учебного дела в России, — недостаток учебников и отсутствие подготовленных

преподавателей: стоит только заказать русским академикам и иностранным ученым необходимые учебники, потом перевести их на русский язык, и тогда по ним всякий грамотный русский будет в состоянии преподавать какую угодно науку. Значит, автомат-воспитанник посредством автомата-наставника! И Бецкой предвидел оба затруднения и также надеялся легко сладить с ними; но его надежда не оправдалась, новую породу людей сотворить не удалось, и печальным пророчеством звучит его замечание в *Рассуждениях,* что, если, "по несчастию", не найдутся дядьки и учители, искусные в науках и способные во всем служить примером для юношества, "тщетны будут все предписания и все старания о произведении благонравия и успехов". Теперь не время рассказывать, как случилось это несчастье с русскою педагогией прошлого века, как неудовлетворительно была исполнена ее воспитательная программа:

пришлось бы рассказывать о затруднениях и недоразумениях, которые могут показаться не столько прискорбными, сколько забавными, а в серьезном деле воспитания ничто не должно казаться забавным. Но эта неудача имела свое историческое оправдание. Представим себе на минуту, чтоллан Бецкого удался, что из его воспитательного

училища вышли кадет или институтка, выправленные вполне по правилам его педагогики, усвоившие себе добродетель как автоматический моцион нравственного чувства: со своим сердцем, готовым обливаться кровью при виде каждого цветка, сорванного и брошенного на дороге, — что стали бы делать, как почувствовали бы себя он и она в тогдашнем русском обществе, среди тогдашних условий русской жизни? Это было бы еще не самое худшее, если б из него вышел тоскующий говорун Чацкий, кончивший решимостью искать по свету уголка, который бы приютил его бездомное оскорбленное чувство. Гораздо хуже, если б из нее вышел живой оригинал *Бедной Лизы* Карамзина, в печальной судьбе которой только и было русского, исторического, что тот пруд, в котором, по воле автора, утонуло это красивое изваяние изысканной чувствительности.

План школы Бецкого не был соображен ни с ее наличными педагогическими средствами, ни с историческим складом окружавшей ее действительности, и эта двойная несообразность, расстраивая школу, спасала общежитие. Программа этой школы подкупает своею задушевностью, верой в природу человека, любовью к детям и поучительна самыми своими ошибками. Она рисовала план теплицы воспитания, педагогического зимнего сада среди северного русского леса:

это было излишество не по климату, культурная роскошь. Так и смотрели на школы Бецкого опытные педагоги-современники, прямо сопоставляя их с затейливыми оранжереями в тогдашних помещичьих усадьбах. Идеи, на которых они были построены, не пропали бесследно, сослужили важную службу нашему образованию; но это было вне школы. Они воспитательное подействовали на взрослых, чем на детей, заставив первых заботиться и подумать о последних, о чем они не любили заботиться и думать. А ведь одна из великих заслуг педагогии в том, что она заставляет взрослых думать о детях. Педагогия — не нянька, а утренний будильник: слово дано ей не для того, чтобы, укачивая чужого ребенка, усыплять свою мысль, а для того, чтобы будить чужую. Опыт Бецкого убедил, что в деле воспитания школа не может оторваться от семьи, как опыт древней Руси показал, что школе трудно и небезопасно слиться с семьей. Семья и школа — не сожительницы и не соперницы; это — соседки и сотрудницы. Школа не может заменить семьи, как и семья не может обойтись без школы. У той и другой свое особое воспитательное дело. В воспитании различаются два дела: одно — развитие и выправка индивидуальных особенностей, личных свойств и наклонностей человека, другое — выработка общего типа, прививка тех общеобразовательных правил, понятий и интересов, из которых слагается культура времени и которые делают разнохарактерные личности способными к дружному общежитию. Школа Бецкого брала на себя оба этих дела и на первом даже настаивала с особенною силой, как на своей прямой и посильной задаче. Но эта школа потому и не сделала своего дела, что бралась еще и за чужое. Школьный наставник в каждой из сорока устремленных на него пар детских глаз не может прочитать тех маленьких чувств и помыслов, от которых она вчера

вечером, смотря в учебную книжку, туманилась или загоралась, не может уловить того угол-
152
ка зрения, под которым она привыкает смотреть на людей и вещи;
это могут подкараулить только отец и особенно мать. Под родным кровом дитя получает то, чего не может дать школа; школа должна ему дать то, чего оно не находит дома. Дома оно привыкает понимать и любить своих, в школе приучается жить с *чужими* и, применяя к ним привычку понимать и любить, выработанную на родных объектах, учится превращать чужих в своих *ближних*. Школа Бецкого поступила прямо наоборот: вырвав ребенка из родной среды, она на близких чужих приучала его любить покинутых родных. Это очень трудно, если только возможно. Но семья никогда не откажется от своего воспитательного дела, не захочет превратиться в простую кустарную мастерскую, вырабатывающую педагогическое и рекрутское сырье для школы и казармы.

Зато в педагогических уставах и рассуждениях Бецкого впервые у нас если не высказывается, то с такою настойчивостью проводится правило, за которое одно отпустится ему тысяча его педагогических грехов, логических промахов и психологических недосмотров: это — требование, чтобы воспитатели относились к детям "с кротостию, учтивством и любовию", всегда хранили при них веселый вид и в них поддерживали "бодрый дух и веселый нрав". Где этого нет, там теперь не может быть никакой педагогии, никакой школы, а есть только казармы для малолетних преступников.

Таковы выводы, какие умею я извлечь из описанных воспитательных опытов; выводы более глубокие подскажут вам ваша опытность и ваша любовь к детям. Но каковы бы ни были наши педагогические опыты и наблюдения, мы не откажемся от сейчас указанного правила Бецкого: материнское чувство поддержит его даже тогда, когда в нем поколеблется отцовская мысль. В *Домострое* священника Сильвестра есть очень сильное место, где наставник убеждает детей покоить родителей в старости, не забывать труда отцова и матернего, помнить, что они никогда и ничем не сумеют заплатить своего детского долга, потому что не могут родить своих родителей, никогда не испытают для них тех болей, какими они болели за своих детей. Современные отцы и матери едва ли потребуют уплаты долга со своих детей в таких выражениях; но, по крайней мере, за мать теперь можно сказать современным детям: она готова была умереть за вас, прежде чем вы рождались; вы обязаны жить для нее, пока она жива...

Кнебель М.О. **ПОЭЗИЯ ПЕДАГОГИКИ**

(Из кн. "Поэзия педагогики")

Педагогика требует от человека качеств, близких материнским. Так же, как мать отдает своим детям лучшее, чем она владеет, так и педагог вкладывает свою душу в учеников. В этом внутренний смысл профессии. Отдавать душу и трудно, и радостно. Трудно потому, что
153
это требует огромной затраты не только душевных, но и физических сил. Радостно потому, что в ответ ты получаешь такой поток молодой энергии, который с лихвой окупает все затраты, все трудности и все твои муки.

Мать, вложив все силы души в ребенка, надеется, что ребенок станет таким, каким она мечтает его видеть. Однако не только мать воспитывает будущего человека. Он подвержен многим другим, сложнейшим влияниям, характер его формируется под воздействием тысяч причин, — социальных, физических, психических, — и голос матери нередко теряется в общем гомоне жизни.

Как сделать так, чтобы голос матери или отца остался навеки в памяти?

Мы, педагоги, воспитывающие режиссеров, имеем дело не с детьми. Будущие режиссеры — взрослые люди, чаще всего сложившиеся, уже имеющие за плечами законченный вуз. Нередко они женаты, имеют детей. Но в профессии, выбранной ими, они делают первые шаги, и, как это ни парадоксально, тут они вновь становятся детьми.

Перед тобой взрослый мужчина (теперь в ГИТИСе таких особенно много), а ты понимаешь, что в Искусстве он еще ребенок, и прежде чем стать взрослым, ему надо пройти еще длинный, трудный путь. Этот путь у каждого свой. Свои извилины, ущелья, обрывы, пропасти, ухабы. А ты, педагог, должен ясно видеть дорогу, по которой ты его ведешь.

Легко ли это? Конечно, трудно. Не надо думать, что у хорошего педагога все обязательно получается. Неудач в нашем деле бывает немало, и они горькие. Одна из предпосылок неудачи, — если ты, педагог, не любишь кого-то из студентов. За что? Допустим, за упрямство, за лень, за ложь. И тогда вместо того, чтобы воспитывать, ты обижаешься, замыкаешься. Органический воспитательный процесс таким образом нарушен, оборван. Тебе приходится делать над собой усилие, чтобы привести себя в равновесие, сохранить спокойствие и объективность, восстановить в себе мудрое понимание человека.

Однажды умная женщина, врач-психиатр, рассказала мне такой случай. В **их** врачебный коллектив был назначен новый заведующий отделением. Предстояло познакомить его с положением дел в психиатрической больнице. Новый врач оказался молодым, красивым. И вот начался обход. Все шло гладко. Палатные врачи вводили заведующего в курс дела. Он понимающе кивал головой и делал отметки у себя в блокноте. И вдруг какой-то больной, увидев нового человека, кинулся на него с бранью. "Дурак! Дурак!" — кричал он. Наш красавец-заведующий страшно обиделся. Он покраснел, сжал кулаки и закричал: "Сам дурак!"

Разумеется, его назначение тут же было отменено.

Когда я обижаюсь на студентов, мне всегда вспоминается рассказ о красавце-психиатре. Сохранять ровное, спокойное настроение — великое дело в педагогике. Это та обязательная техника, которой педагог обязан владеть. (Техника педагогики — вот какое понятие рождается в размышлениях о своей профессии.)

Но как полюбить тех, кого учишь? 154

Когда мать рожает ребенка, он целиком принадлежит ей, он ее плоть и кровь. А здесь — чужие. И каждые пять лет новые. Только-только ты привык к ним, они стали тебе близкими, родными, понятными, как годы учебы кончаются и ученикам надо разъезжаться по разным республикам и разным странам. У каждого начинается свой, независимо от тебя, путь в искусстве. В этот период, как ни странно, они становятся особенно тебе близкими. Дело в том, что из студентов они превращаются в подлинных учеников. Не все, конечно, далеко не все. Многие, наоборот, оказываются всего лишь бывшими студентами. Но те, что стали учениками, уже навсегда занимают прочное место в сердце и памяти.

Как же происходит таинственное превращение "чужой" группы людей в "своих", "родных", "любимых"?

Экзюпери сказал об этом поразительно верно. В "Маленьком принце" он рассказал словами мудрого Лиса о силе приручения. И об ответе за тех, кого мы приручаем. Педагогика и есть приручение. И ответственность за это приручение.

Приручая, ты привязываешь к себе и привязываешься сам. "Неприрученные" ученики остаются чужими, и тебе не удается вложить в **их** души что-то самое существенное и дорогое для тебя.

Чаще всего ты виноват в этом сам. Иногда виноват и тот, кто не желает отзываться на все твои старания. И вот мучительно ломаешь себе голову, раздумывая над тем, в какой момент общения ты что-то упустил, в чем-то ошибся, чего-то не учел.

Думаю, что в основе педагогического чувства лежит жадный интерес к людям. Я не случайно употребляю эти слова — педагогическое чувств о. Я думаю, что именно это чувство гонит тебя к молодежи, заставляет находить пути к ней, чтобы передать ей то, что кажется тебе незыблемым и прекрасным. <-..>

Это удивительное, сложное и волнующее общение — педагога с учеником. По таинственному "пятнышку", по лицу совершенно чужого человека, по его скупым словам и действиям стараешься угадать, разглядеть в этом человеке художника. Пытаешься понять личность и делаешь все, чтобы помочь этой личности вылупиться из скорлупы.

Часто говорят, что с профессиональными актерами режиссеру труднее, чем педагогу с

учениками, — мол, педагог имеет дело с "послушной глиной". Не знаю, не думаю. Мне с актерами в театре почти никогда не бывало трудно, — нас всегда объединяла общая цель — спектакль.

Общая цель в педагогике и для педагога, и для ученика шире и отдаленнее.

Воспитать человека — художника, воспитать в нем образное мышление, раскрыть в нем личность, воспитать в нем тягу к естественности, которая должна стать основой основ творчества. Легко ли это? Тем более, что "послушная глина" совсем не послушна. Чем меньше человек знает, тем он самоувереннее. А те, которые не верят в себя?
Разве с ними просто?

Педагогика требует огромного запаса терпения, выдержки, уважения, доверия, а иногда — строгости, непреклонности, и во всех случа-155
ях — доброты и юмора. (Кстати, юмор в нашем деле способен сделать то, что не под силу ни одному другому качеству человека. Гёте говорил, что юмор — это мудрость души. Человек, лишенный чувства юмора, кажется ограниченным, у него не хватает широты восприятия мира. Чаще всего такой человек ставит собственное мнение, собственные переживания выше всего происходящего на свете. Своей подчас надуманной личностью он закрывает от себя мир и мешает росткам живого в самом себе. Взгляд на себя со стороны, умение видеть себя не изолированно от мира — необходимые качества для художника. Минуты, когда мне удается заставить студента не обижаться на смех товарищей, а посмеяться над собой вместе с ними, я считаю крупной удачей. Если человек способен на это, я уверена, что найду с ним общий язык.) <...>

У меня хранится несколько писем. Я попросила некоторых из своих учеников ответить мне только на вопрос: что мешало вам учиться?

Вот одно из таких писем.

"...Путь в ГИТИСе был трудным.

Мало отличных оценок, — вы скупо, порой очень скупо, ставили их! Но сейчас, по прошествии пяти лет, начало казаться — нет! Слишком легко прошел он! Мало крови было пролито, мало самого себя и свою профессию познавал! Самое отвратительное, с чем пришел и что приходилось преодолевать во время учебы (чаще подсознательно), — это желание и, я бы сказал, стремление быть (казаться) умнее, значительнее, чем ты есть на самом деле. Это грех страшный, так как он лишает свободы восприятия, все время держит настороже и в шорах, — как бы не поняли, что этого я не знаю, что я глуп (да, именно глуп! Я доходил именно до такой грани). Некоторых, между прочим, такой страх заставляет часто отмалчиваться — тогда получается "...с ученым видом знатока..." и слывешь временно, очень временно, — мудрецом. (Хотя умение молчать нередко важнее умения говорить.) Необходимо суметь сказать себе: "Я знаю только то, что я ничего не знаю", — и тогда начинается серьезная учеба. Не скрывая своего незнания, активно учиться абсолютно по всей программе. Только после такого признания учеба становится активной и осознанной. Как многие не поймут этого?! Или скажут: "Это же само собой разумеется! Тоже мне открытие!" — Да, открытие. Если когда-нибудь по-настоящему проникнуть в положение "Кажусь" и "Есть", — только тогда можно понять меня. Как часто мне было стыдно за то, что я "несу" или что делаю! Но вместо преодоления или умения сказать то, что думаешь, пусть даже глупость, но искреннюю, — начиналось высасывание из пальца... Я "глубокомысленно" высасывал из пальца почти все свои ответы. Зачем? Почему я так поздно понял свою основную ошибку? Путь в ГИТИСе был путем к этому пониманию. Но если бы оно пришло раньше, насколько плодотворнее была бы учеба! "<...>

Часто это осознание, это проникновение в суть вещей, происходит в результате столкновений с трудностями. Труднее всего обрести свое *Я,* свою простоту и естественность. Поэтому так много сил мы тратим на то, чтобы студенты научились действовать от себя: я вижу, я
156
слышу, я воспринимаю, я думаю, я представляю себе то-то и то-то. <...>

Молодежь чутка и молниеносно ощущает, когда педагог, по тем или иным причинам,

начинает отставать. Иной раз не хочется идти на какой-нибудь спектакль, но сразу же стрелой пронзает мысль: "Обязательно надо идти, студенты увидят спектакль, а ты нет!" И идешь — и в театр, и на выставки, и на концерты, читаешь все, что выходит нового...

Иначе педагог, порой незаметно для себя, сдает свои педагогические рубежи. Я не раз наблюдала эту трагическую для человека ситуацию. Нет, я не хочу в ней оказаться и не окажусь. В конце концов, это одна из сторон педагогической совести. Нельзя требовать от другого того, что не выполняешь сам. Нельзя требовать, чтобы ученики изучали живопись, если ты сам не интересуешься ею. Ты должен, ты обязан быть впереди. Это нелегко, тем более когда между тобой и учениками — полвека разницы.

Знаний, которых хватило бы на всю жизнь, нет. Значит, этот запасник надо пополнять ежедневно. Только тогда можно заниматься педагогикой с открытой душой и чистой совестью.

Ты растешь, — и курс растет вместе с тобой. Ты замер, — и твой курс начинает влачить творчески жалкое существование. Творческий рост необходим и студенту, и педагогу.

Микеланджело говорил: "Так и я родился и явился сначала скромной моделью себя самого для того, чтобы родиться снова более совершенным творением". Надо помнить, что рост творческой индивидуальности не имеет границ, даже Микеланджело, создав свои великие скульптуры, назвал себя не совершенством, а только более совершенным творением сравнительно с той скромной моделью, которой
был когда-то.

Преждевременный творческий склероз крайне опасен для педагога. Само положение учителя порой толкает к творческой окаменелости. Все знать нельзя, да, как будто бы, и не нужно. И вот педагог, не зная, делает вид, что знает. С этого момента начинается гибель его авторитета.

Студенты не прощают лжи, и сто раз правы в этом. К.С. Станиславский нашел гениальную формулу педагогического процесса:

учить — учась. Она раскрывает секрет педагогики. Подлинный учитель богат тем, что умеет брать у ученика, поэтому богатство его неисчерпаемо. Он берет полной пригоршней. Нет такого ученика, нет такой ситуации, которая не таила бы в себе возможность чему-то научиться. И так же как человек, живой и талантливый, черпает знания и опыт всюду, так и для педагога его ученики являются сокровищницей, в которой он черпает новые мысли, задачи, проблемы. <...>

...Я жалею режиссеров, которые не занимаются педагогикой. Они не знают, что это за удивительное чувство — наблюдать, как распускаются почки, как у тебя на глазах рождается то, что ты только предполагал, предчувствовал. Ты помог этому, твое терпение и твоя любовь сделали свое дело. Ты помог родиться чему-то новому, живому.

157

Но я жалею тех педагогов, которые замкнули круг своей деятельности только педагогикой. Они перестают ощущать дистанцию, отделяющую первые шаги молодого художника от подлинно художественных свершений. У таких педагогов пропадает ощущение профессионального театра, в который наши ученики обязательно попадут и начнут там самостоятельную, бурную жизнь...

Нет, нужно пока только хватает сил, заниматься и педагогикой, и режиссурой. Надо ставить спектакли в театре и воспитывать молодых в институте, брать и давать там и тут, самой учиться и у старых, и у молодых.

Кононко ЕЛ. ЧТОБЫ ЛИЧНОСТЬ СОСТОЯЛАСЬ

(Из кн. "Звездный путь: Энциклопедия мудрости")

В переломные моменты истории у общества обостряется особое чувство — чувство ценности человеческой личности.

Всякое достижение (как, впрочем, и неудача!) имеет предысторию. Как сказал поэт И.И. Шкляревский: "Самое сильное в человеке — его начало. Оно тайно верховодит всей

жизнью". Так попробуем начать с самого начала!

Состояться — произойти, осуществиться, т.е. из потенции превратиться в реальность, из возможности стать действительностью.

Малыша нужно не только научить стоять на ногах, делать первые шаги, самостоятельно есть и одеваться, но и привить ему вкус к собственному развитию, желание реализовать свои потенциальные возможности.

Состояться — значит реализовать свою собственную природную программу, прожить свою, а не кем-то задуманную жизнь.

Каждому из нас хочется, чтобы ребенок состоялся *как личность.*

Личность — это человек в своеобразии своего индивидуального лица, самобытный, по-своему уникальный, в чем-то непохожий на других.

В то же время личность — это человек с развитым чувством "массы".

В этом, с одной стороны, залог его отказа от эгоцентризма, тщеславия, самолюбования, с другой — путь к полифонии с окружающими, к соответствию требованиям социума.

Личность — существо сознательное, относящееся ко всему взвешенно, рассудочно.

Такой человек ничего не принимает на веру, требует объяснений, доказательств, обоснований.

Личность — гармонически и разносторонне (а не всесторонне, поскольку это невозможно!) развитый человек, физически, интеллектуально и нравственно здоровый, оптимистичный, жизнерадостный. Однобокость, развитость лишь одной какой-либо из этих сто-

158

рон в ущерб другой отодвигает, делает нереальной саму возможность состояться.

Всматриваясь в пестроту окружающей нас жизни, отметим любопытную закономерность: между типом семьи, образом нашей жизни, системой ценностей и избираемой программой воспитания сына или дочери существует определенная зависимость.

Сколько семей — столько и разных ориентаций в воспитании.

Где **же** на этом пути находится каждый из нас?

Предлагаем каждому поставить этот вопрос перед собой и попытаться на него ответить. Помогут вам варианты возможных ответов в виде выхваченных из жизни под определенным углом зрения типов семей. Предлагая вашему вниманию семейные типы, прибегнем не к строгой, научной их классификации, а отдадим предпочтение житейскому, обыденному подходу к их систематизации.

Накопитель. Что **ж,** читатель, вам сразу досталась роль современного накопителя, в соответствии с которой для вас и всех членов вашей семьи труд — прежде всего средство наживы, а основная жизненная цель — поиск пригодных для этого источников. Трудно вам приходится. Только недавно раздобыли импортную мебель, а уже надо подрабатывать, чтобы обзавестись видеомагнитофоном. Да, не жизнь, а гонка с препятствиями.

Похоже, оправдываются родительские ожидания. Не случайно же вы заботитесь о том, чтобы он рос физически сильным, выносливым, работоспособным, настойчивым, изворотливым, толстокожим (тон-кокожесть лишь мешает продвигаться по жизни). Для него окружающие люди — это перво-наперво конкуренты, которых нужно обойти, перехитрить, опередить. Тут малец растет созданием гибким, сообразительным, хитрым.

Гастролер. Представьте себе, что вы человек-непоседа, то ли жаждущий перемены мест, то ли обреченный на нее силой жизненных обстоятельств.

Ваши близкие потихоньку осваивают азы существования в полнонеполной семье. Так вы и живете: периодически рядом, чаще — врозь, никогда — вместе.

Ваше пребывание дома (в соответствии с ролью "гастролера") коротко, оно интенсивно, но отрывочно и неустойчиво. Скорее всего вы не хотите такой же судьбы своему сыну. А между тем собственным примером невольно агитируете за нее.

Негативист. Представьте себя человеком с ярко выраженной критичностью, склонным во всем видеть только недостатки, придирчиво все оценивать.

Ваши близкие, в том числе и семилетняя дочь, часто слышат что-то подобное этому: "Такая уродина (о соседке), а вырядилась, как на конкурс красоты!" или о сотруднице: "Подумай только, я работаю здесь 20 лет, а ответственной за проект назначили эту выскочку Анну Семеновну!"

Ребенком вы тоже, как правило, недовольны. Его воспитание сводится преимущественно к требованиям делать "как нужно" или "как сказали". А поскольку это удается дочери не всегда, она часто слы-

159

шит в свой адрес слова возмущения и упрека. С годами она и сама начинает все отрицать, критиковать, брюзжать. Это становится ее второй натурой. Идет цепная реакция...

Здоровяк. Вам выпало попробовать себя не столько в роли человека с отличным здоровьем, сколько в роли главы семьи, культивирующего жизнерадостное существование. Ваша философия проста — пока живешь, радуйся жизни: сытно ешь, сладко спи, весело гуляй, играй глазами и мышцами...

Бедное существо — ваша гонка за успехом стала его игрой. Он из кожи вон лезет, чтобы заявить о себе там, где чувствует свою силу, но при этом остается беспомощным и неприспособленным в быту, в общении со сверстниками.

Хамелеон. Представьте себя на несколько минут в непривычной (и все же для кого-то реальной) роли человека, легко меняющего свои мнения, взгляды, симпатии, имеющего множество самых разных обличий: одно — для домашнего обихода, другое — для знакомых, третье — для службы... Многоликость определяет вашу двойную мораль, склонность к компромиссам, неопределенность высказываний и поведения.

Посмотрим на эту роль под углом зрения ее проекции на самого маленького и соответственно наиболее податливого члена семьи. Что достается ему в наследство от хитроумных родителей? Наверное, много всякого. Но среди прочего и известные многим, весьма нехитрые заповеди: не высовывайся, сиди тихо, не бери лишнего для себя.

Может ли из ребенка, которого не покидает мысль "как бы чего не вышло", вырасти первооткрыватель, исследователь, личность высоких порывов? Вряд ли.

Авантюрист. Вы предприимчивый, расчетливый человек, строящий жизнь на случайном успехе, порой беспринципный, чаще — рискованный. Живете, как придется, без всякого плана, не заботясь ни о перспективной, ни о ближайшей целях. Заняты сиюминутными заботами (что роднит вас с предыдущей ролью). Бесконечная гонка отбирает массу сил и энергии, не позволяет спокойно посмотреть вокруг себя, увидеть главное, отсеять второстепенное.

Домашние воспринимают суету как данность. Ваша малышка начинает считать, что все время ненасытно много хотеть — это норма. Вероятнее всего, она растет активным, энергичным ребенком, с развитым исследовательским рефлексом. И это можно было бы приветствовать, если бы не одна деталь: ее активность чаще всего непродуктивна, бессмысленна, направлена на достижение малозначимой цели.

Аскет. На вас маска в определенном смысле праведника, моралиста, человека, стремящегося ни в чем не погрешить против нравственности. Легко ли быть добродетельным? Отнюдь.

В существовании вашей семьи нет места свободному развитию, творчеству, выдумке, сюрпризу. Все привыкли к отработанному укладу жизни, к расписанию, здравости. И взрослые, и самый маленький член семьи в своем поведении и деятельности руководствуются добродетельным "надо", начисто забыв о существовании "хочу". Пита-

160

ние в доме однообразное, гардероб скромный, увеселительные мероприятия, развлечения сведены до минимума.

Нетрудно представить, как утомительно ребенку все время соответствовать высокому стандарту, по существу недосягаемому образцу.

С высоты своей требовательности вы, как правило, низко оцениваете достижения малыша.

Поэтому он растет неуверенным, тревожным, униженным, все время старается заслужить, добиться, заработать симпатии окружающих, делать все "как нужно". Незавидная участь — всю жизнь "зарабатывать очки", оправдывать чьи-то ожидания, догонять ускользающий идеал.

Мимоза. Итак, напоследок предлагаем вам, читатель, попробовать себя в роли мягкого родителя.

Вы человек хрупкий, уязвимый, впечатлительный: нежная мелодия вызывает бурю чувств, красивый пейзаж — слезы умиления, неприятность — устойчивое тревожное состояние. Под напором наглеца вы из лирика превращаетесь в слабохарактерного, нерешительного человека: начинаете его вяло, невнятно уговаривать, потихоньку уступаете, вполне можете стать соглашателем.

Вы весьма снисходительны в своих мнениях и оценках: легко восторгаетесь любыми, даже весьма посредственными результатами труда малышки (ее рисунки всегда восхитительны, шутки — умны, поделки — изобретательны). Нетребовательность управляет становлением девочки, которая привыкает все делать кое-как, без выкладки. Хотя внешне она заимствовала вашу приветливость, внутренне, как и вы, нелегко сходится с людьми, редко находит с ними взаимопонимание, всегда оказывается под влиянием более сильного, легко увлекается и быстро остывает. Диапазон ее переживаний широк, но их интенсивность и устойчивость низки.

Вот и подошла к концу своеобразная ролевая игра, позволившая нам не только развлечься, но и подвергнуть себя испытанию на зоркость, самокритичность, смелость.

...По непреложному закону природы, самых-самых, т.е. наиболее одаренных, гениальных, талантливых по большому счету, немного, вернее сказать, мало, как и мало представителей и другой крайности — совершенно бездарных, неспособных. Большинство же нас, смертных, относится к так называемым средним, т.е. обыкновенным. невыдающимся, просто нормальным: не красавцам, но и не уродам, в меру умным, достаточно умелым, вполне удачливым. И ничего оскорбительного в этом факте нет! Это природа мудро соблюдает баланс, ратует за спокойное развитие человечества. Ведь представители "крайних" групп, т.е. самые гениальные и самые бездарные, наиболее уязвимы. Так называемое "среднее большинство" — это ее опора и надежда, обеспечивающая стабильность.

На нас, нормальных, обыкновенных, держится жизнь. Мы — ее стержень и основа.

Но нормальный — вовсе не значит такой же, как все. Нашему обществу, как никогда, нужны сейчас индивидуальности.

Учить и воспитать всех сразу нельзя. Ювелирная работа по созданию личности требует от взрослого индивидуального подхода. Толь-

ко так можно вырастить человека "высокой пробы". Серийное производство в воспитании себя не оправдало.

Природой человеку предопределена наивысшая обучаемость именно в начале его жизненного пути, т.е. в детские годы. Вот почему так важно, чтобы развитие ребенка проходило в оптимальных условиях. Примерно к девяти годам интеллект человека сформирован **уже** на 90%.

Если ребенок не встретит своего Учителя (им может быть не только педагог, но и кто-то из родителей), его способности утекут в песок повседневности и рутины. Это истина первая.

Истина вторая; условия жизни, которые обеспечивают ребенку родители, сами по себе еще не определяют его развития.

Хорошие условия жизни — не только красивое и удобное жилище, вкусная и калорийная пища, наличие дорогих игрушек и пр.

Вопрос нужно ставить так; способствуют или препятствуют условия жизни развитию возможностей ребенка, содействует ли семья тому, чтобы рос жизнеспособный, оптимистический, коммуникабельный человек со своим "ядром" или же поставляет неприспособленных к жизни неудачников, пессимистов, склонных к компромиссам. За родительскую слепоту, глухоту и безответственность всегда расплачиваются дети — своим

физическим и психическим здоровьем, своей судьбой.

Теперь о третьем моменте. Нужен социальный заказ именно на такую личность. Есть ли он сегодня? К счастью, да.

Вернемся к первому моменту!

О "неблагоприятных" условиях. Вот наиболее характерные из них:

игнорирование детской индивидуальности, нивелирование в ребенке непривычного, непонятного, не совпадающего с родительской точкой зрения, приводящее к выхолащиванию самобытного начала;

авторитарность как норма, исключающая возможность проявлять независимость и инициативу;

унижение личности — физические наказания, грубость взрослых, отсутствие настоящей заботы о ребенке, приводящие к появлению у него чувства незащищенности, неуверенности, собственной ненужности;

захваливание малыша, окружение его излишней опекой близких взрослых, ограничение связей с окружающими людьми.

...Плач — свидетельство наших родительских ошибок. Если мы справедливы и внимательны к ребенку (при всей своей требовательности к нему), он не должен плакать.

Плач от обиды, непонимания, унижения, протеста, каприза лишь истощает. Он убавляет в ребенке силы.

Вначале не придавайте плачу (если он капризный, требовательный, демонстративный) особого внимания. Но и не игнорируйте плачущего — это оскорбительно!

Если при вашем выходе из комнаты (после неудавшихся попыток успокоить плачущего) плач прекращается, можете быть уверены — плач был для вас.

162

Материнская опека, тревожность, излишняя забота приводят к ослаблению воли у будущего мужчины, к его инфантильности, к эмоциональной неустойчивости. Есть опасность, что в подобных случаях у малыша формируется неоправданное внимание к собственной персоне, озабоченность своим здоровьем, ипохондричность.

И только сам ребенок своей активностью, целеустремленностью, заинтересованностью создает реальные условия для продвижения, превращает возможность в действительность.

Ничего, что пока его поступь неуверенна и нестабильна. Важно, что старт взят, Он ведет к финишу под названием Судьба.

Физическая развитость ребенка — фундамент всего "здания".

Остановимся на таком распространенном нынче понятии, **как** акселерат.

Сегодня подчас приходится слышать рассуждения и *об ускоренном умственном развитии наших малышей,* однако мы склонны считать, что в этих случаях понятие "осведомленность" путают с понятием "умственная развитость".

Бесспорно то, что в процессе акселерации возросли силовые возможности наших детей. И это факт отрадный. Однако нередко наблюдается диспропорция развития, в результате чего повышается утомляемость малышей. Наиболее ощутимым это будет в подростковом возрасте, когда станет особенно очевидным, что внутренние органы не поспевают за развитием внешней оболочки.

Психика в разные временные промежутки проходит различные "состояния" в своем развитии. В определенном смысле *серединой пути* психического развития человека от момента его рождения до зрелого возраста являются *три года.*

Очень важно помочь ребенку, поскольку не только нам, но и ему самому с собой бывает нелегко: нарушается психическое равновесие, настроение и поведение неустойчивы, снижается работоспособность, свертываются интересы, действия приобретают *оппозиционный характер.* Корить за это, во-первых, неэффективно (слова неудовольствия вряд ли отобьют охоту у малыша вести себя плохо) и, во-вторых, несправедливо — ребенок становится трудным из-за того, что родительские воздействия не поспевают за быстрыми изменениями его личности (т.е. чем напористее мы стремимся заставить его слушаться, беспрекословно подчиняться, тем интенсивнее его сопротивление взрослому. И прекрасно!

Если бы ребенок оказался мягкотелым, ему бы не отстоять свое Я в ежедневном противоборстве). Так что лучше отказаться от этого противоборства. На смену конфронтации должны прийти наше терпение, мудрость и самокритичность.

Если мы действительно хотим, чтобы наш сын (дочь) реализовал себя, следует уже в детские годы упражнять его тело, мозг, душу, добиваясь как минимум удовлетворительных показателей его возрастного физического, психического и социального развития.

В природе не существует хороших и плохих типов нервной системы. Запомните это, дорогие родители, и никогда не корите природу!

Холерики и меланхолики живут в большей или меньшей степени не рассудочной, а эмоциональной жизнью. Среди них большинство

163

музыкантов, художников, писателей. *Сангвиники и флегматики* чаще всего мыслители.

Ребенок любого типа наделен как положительными, так и отрицательными предпосылками.

К положительным следует отнести: активность, энергичность, пристрастие холерика; подвижность, оптимизм, работоспособность сангвиника; спокойствие, сдержанность, рассудительность флегматика;
отзывчивость, глубину и стойкость чувств меланхолика.

Отрицательными можно считать: несдержанность, резкость, неустойчивость холерика; легкомысленность, поверхностность, зависимость от интереса сангвиника; безразличие, вялость флегматика;
чрезмерную тревожность, неуверенность, боязнь нового меланхолика.

Больших успехов может достичь ребенок с любым темпераментом. Различия выступят не в результативной стороне, а в индивидуальном стиле его деятельности. Поэтому лучше не корить, не ломать природу, не обижаться на нее, а считаться с ней!

Согласимся с тем, что генов гуманизма, трудолюбия, настойчивости, стяжательства, преступности нет. Есть лишь определенные природой особенности, которые, преломляясь через те или иные условия, могут либо способствовать раскрытию лучших сил человека, либо, наоборот, тормозить их.

Холерик с отвратительным характером может ставить в жизни высокие цели и добиваться **их** нравственными средствами, а спокойный и рассудительный сангвиник — сомнительные или просто низкие и нисколько при этом не брезговать любыми средствами.

Способности — совсем не привилегия немногих, исключительных детей. Природа наделила каждое человеческое существо удивительной способностью — широкой компенсацией одних свойств другими.

Всегда ли судьба маленьких "вундеркиндов" складывается удачно? Бывает, что блеск ранних достижений оказывается недолговечным и впоследствии не подтверждается.

Самый благоприятный путь развития не в том, чтобы малыш максимально быстро прошел все периоды детства и как можно скорее стал маленьким взрослым, а в том, чтобы он наиболее полно прожил каждый отрезок времени, освоил и воплотил все характерные для него особенности и черты.

Часто родители, обнаруживая у сына или дочери какие-то способности, привлекают к этому факту внимание окружающих и самого ребенка. Так делать не стоит! Во-первых, потому, что излишний ажиотаж не помогает продвижению ребенка. Во-вторых, возведение в культ способностей малыша может привести к развитию у него завышенной самооценки, которая в будущем окажется помехой в жизненном самоопределении.

Способности нельзя сводить к знаниям, умениям и навыкам. Они — объяснение легкости и быстроты **их** приобретения.

Какие же черты ума характеризуют развитого ребенка? Назовем наиболее значимые из них:

охват целого при одновременном внимании к деталям;

164

способность находить быстрое решение, исследовательская активность;

способность осуществлять оценочную деятельность.

Любопытно, что мышление способного ребенка совмещает в себе, казалось бы, противоположные качества — быстроту и неторопливость, осторожность и смелость, гибкость и устойчивость.

Вообще нужно сказать, что способного ребенка отличает высокая жизнеспособность. Вероятно, сама природа позаботилась о том, чтобы талант не пропал, чтобы достаточно долго ему была предоставлена возможность проявить свой дар, выразить свою необыкновенную, непохожую на других сущность. Так природа как бы "страхует" то, что является редкостью, чем нужно дорожить.

Есть и еще одна особенность, присущая большинству детей с высокими способностями, — высокая работоспособность, обостренная потребность в деятельности, в умственном напряжении. Хотя все маленькие дети деятельны, однако индивидуальные различия в склонности к умственному напряжению велики.

Следует быть особенно осторожным *в требованиях к маленькому ребенку.* Даже очень способному. Почему? Известный украинский психолог *Г.С. Костюк* говорил, что ни один человек не должен функционировать на максимуме. [Смешными выглядят яростные попытки немалой части родителей заменить истинные способности своих чад тасканием **их** по "элитарным" кружкам, группам. Особенно смешно это сейчас, в условиях добротного хозрасчета: ну, кончил на год раньше школу, ну, попал в "престижный" вуз, ну, кончил его с красным или там розовым дипломом, но ведь сколько сейчас таких отличников с высокими претензиями болтается в рядах безработных или в НИИ на третьестепенных ролях и окладах!]

Искусственный перевод ребенка с оптимального режима на большое число "оборотов" чреват неприятностями: сверхзанятость, перегрузка могут с годами опустошить человека, истощить его ресурсы, отгородить от внешнего мира невидимой стеной.

А вот одаренным мальчикам или девочкам очень нужны помощь, поддержка, внимание авторитетных взрослых. Они очень чувствительны к позитивным и негативным оценкам, зависимы от руководства, очень рассчитывают на то, что их заметят. Одаренные дети боятся дискриминации, уповают на понимание и содействие родителей и учителей.

Все ли мы всерьез относимся к детским желаниям?

Маленькие дети все время чего-то хотят, требуют, на чем-то настаивают, а если мы противимся их желаниям — капризничают, выражают неудовольствие. Что-то (чаще всего многое!) кажется нам странным, лишним, преждевременным, опасным, хлопотным, и мы, не особенно задумываясь над тем, что, в какой степени и почему движет растущей личностью, на всякий случай перекрываем ей возможность внедряться туда, куда ей вздумается. Безусловно, хаос движений, бездумность действий приветствовать не стоит. И все же непозволительно во имя своего покоя прерывать любые попытки ребенка достичь желаемого: спровоцированное взрослыми бездействие, укрощенная

165

активность, загнанное вовнутрь желание, нереализованная потребность тормозят развитие личности дошкольников и младших школьников.

Недоразвитие познавательного стремления сына или дочери может стать основой **их** умственного недоразвития.

Теперь о следующей группе потребностей — потребности в "эмоциональном созвучии" с людьми.

Эмоциональное созвучие — своеобразный "предохранитель", защищающий растущее существо от эгоизма.

Подчас родители и другие родственники окружают ребенка чрезмерной любовью, постоянно стремятся быть у него на виду, помочь, подстраховать, сделать что-то приятное. В таких условиях у младенца не формируются механизмы, позволяющие ему осуществлять эмоциональный контакт с ними: потребность в нем просто не конкретизируется, ребенок не ищет контакта с этими взрослыми. У него проявляются такие черты, как холодность, эгоизм, неумение отзываться на состояние другого. Пресыщенность не позволяет ребенку

почувствовать потребность в других по-настоящему.

С первых лет жизни нужно позаботиться о том, чтобы активность развлекательного типа не заменяла ребенку его реальной активности — производительной, исследовательской. Уже в первом десятилетии жизни должно прийти чувство осмысленности своих действий. Любых. В самых разных сферах деятельности. Хорошо, если развитие разносторонне. Излишне ранняя специализация может нарушить общее приспособление ребенка. Пусть он по возможности усвоит:

смысл любой деятельности в ее целенаправленности, в достижении определенного полезного результата. Плохо, если он научится удовлетворяться одной лишь процессуальной ее стороной, будет действовать во имя самого действия, чтобы просто быть чем-то занятым, все равно чем. Кстати говоря, малыш боится темной комнаты не потому, что она темная и, как думают многие мамы, поэтому страшная. Просто темнота мешает воспринимать ее во всех привычных маленькому человечку деталях...

...После десяти лет у многих мальчиков и девочек возникают вопросы: "Кто я такой?", "Что могу?", "Какова цель моей жизни?"

Если подростку уже двенадцать—четырнадцать и его совершенно не заботит, есть ли у него в жизни какая-нибудь высокая цель, значит, он отстает в своем развитии.

Несоразмерность множества желаний с ограниченными возможностями ребенка нередко вызывает у него неудовольствие. Ребенок требует, командует, плачет. Как тут быть?

Есть смысл взять на вооружение следующее правило: взрослый не должен исполнять ни одного желания маленького ребенка лишь на том основании, что он этого хочет. Даже если желание вашего сынишки правомерно, вытекает из естественной потребности, его следует выполнять не тогда, когда ребенок требовательно высказал вам свое желание, а в другой момент. Пусть с детских лет сын или дочь запомнят, что требовательный, властный тон не приводит к исполнению желания.

166

Не старайтесь исполнять все без исключения просьбы малышей. Так у них (заметьте, с вашей помощью!) может развиться попрошайничество, назойливость, лесть. Конечно, регулировать детские потребности нелегко, но необходимо. При этом обращайте, пожалуйста, внимание как на количество потребностей своего малыша, так и на их качественные характеристики. Что же при этом особенно важно?

Не должно нарушаться соотношение между желаниями и возможностями ребенка, иначе взрослый превратится в слугу, опекуна своего малыша, будет вместо него реализовать задуманное. Какие потребности ребенка следует поощрять? Те, удовлетворение которых способствует его развитию, — потребность в труде, образовании, принесении пользы другим. Плохо, если с детства малыш усвоит, что главными являются потребности в пище, отдыхе, развлечениях и только.

Чтобы завтра наши сынишка или дочка оказались жизнеспособными и оптимистичными людьми, мы уже сегодня должны позаботиться об их высоких мыслях и чувствах. Много лет тому назад великий русский писатель *Л.Н. Толстой* сказал об этом вещие слова: самый хороший человек живет своими мыслями и чужими чувствами, а самый плохой — чужими мыслями и своими чувствами...

Кто он такой, наш малыш? Умеет ли ладить с людьми?

Как оценить меру его нравственного достоинства? Попытаемся для начала выяснить для себя главное: что предпочитает растущая личность — принимать позу или занимать позицию?

Будущая нравственная или безнравственная позиция человека с чего-то в детстве начинается. Возможно, с привычки к позе — притворству, неискреннему поведению, с желания выдавать одно за другое. Или с безобидных компромиссов со всеми и всегда. А может быть, и с тенденции от всего уклоняться, не брать на себя лишнего, уходить от споров.

Отношение к труду окажется показателем меры его *трудолюбия,* к людям — меры его *человеколюбия,* к себе — меры его *самолюбия.* Все вместе это и позволит определить меру

нравственного достоинства самого родного существа.

Стремится ли он сделать как можно больше или же ограничивается минимумом, способен ли отказаться от удовольствия в пользу дела? Проследите, может ли сын или дочь по своей инициативе проверить качество выполненной работы, внести в нее, если надо, исправления, а то и переделать заново? Умеет ли ребенок браться за дело добровольно и оптимистично или же всегда воспринимает его только как принуждение, идущее от взрослого? Все это расскажет вам о его *трудолюбии.*

Помните: самоограничение — свидетельство неполной отдачи.

О степени *человеколюбия* сына или дочери вы сможете судить на основании того, как они относятся к окружающим людям — взрослым, ровесникам, тем, кто младше их, к родным (близким и посторонним). Способен ли он по своему почину поделиться с товарищами игрушками, школьными принадлежностями? Часто ли приходит на помощь друзьям, попавшим в нелегкое положение? Может ли он (и

167

по отношению к кому именно) проявить сочувствие? Проявляет ли тактичность и уважительность по отношению к малознакомым или чужим людям?

О мере *самолюбия* ребенка можно сделать вывод на основании того. относится ли к себе маленький человек с уважением или же это не имеет для него еще существенного значения, радуется ли сам результатам своего труда или ориентируется только на похвалу.

Непозволительно всю жизнь делать выбор за своего ребенка! Ведь с годами у него может атрофироваться сама потребность (не говоря уже об умении) реализовать себя по собственному разумению. К тому же, лишая малыша возможности проявить, испытать себя, мы растим его в незнании и неопытности.

Задача взрослых — почаще предъявлять ему набор альтернатив.

Сущность, содержание и форма позиции, которую занял ребенок в детстве, меняются редко! Маленький эгоист редко превращается во взрослого альтруиста. Начинающий созерцатель почти никогда не становится активным деятелем.

Рассмотрим четыре типа позиций, характерных для детей в возрасте шести—десяти лет.

Первый тип позиции — *созидательная.* Она характерна для детей деятельных, активно "строящих" любую деятельность. Основной, ведущий тезис этих девочек и мальчиков: *"Если не я, то кто же?"* Они никогда не остаются в стороне от общих дел семьи, группы, класса. Им до всего есть дело. Они очень *заинтересованные, оптимистичные* люди. Выполняя любую работу, стремятся добиться достойного результата (по количественным и качественным показателям). Наиболее значимы для них мотивы самоутверждения и общественной значимости выполняемого дела. Их характеризует сознательное отношение ко всему вокруг, слова и поступки у них всегда совпадают. Это *инициативные* дети, *выдумщики, творцы.* Они уважительно относятся к людям, умеют строить с ними положительные взаимоотношения. Способны объективно оценить сделанное. Не только критичны, но и *самокритичны.* Способны, не дожидаясь подсказки, добровольно взяться за дело. Из двух заданий всегда выбирают более сложное. *Склонны к риску.* Умеют вырабатывать собственное суждение и отстаивать его в споре с другими. Главное для них — истина, справедливость. Ее добиваются всегда. Успех связывают не столько с оценочными суждениями авторитетных взрослых, сколько с реальными характеристиками своего достижения.

Второй тип позиции — *агрессивная.* Она характерна для активных, но *эгоистичных* детей, видящих себя в центре любых событий. Основной их жизненный тезис: "Я, а не ты". Это "престижные" девочки и мальчики, стремящиеся любыми средствами заслужить одобрение и высокую оценку авторитетного взрослого. Склонные к *демонстративному поведению.* Главное для них — "показать себя", даже ценой унижения другого. В целом достаточно успешны и сознательны, однако часто **их** побуждения не совпадают с действиями (говорят одно, делают другое). Инициативны, но активность эта *малопродуктивна* из-за агрессивности, т.е. носит деструктивный характер. Большие

168

спорщики. Отличаются пренебрежительным, снисходительным отношением к тем, кто слабее **их.**

Спорят, чтобы продемонстрировать себя группе. Не склонны считаться с мнением других.

Третий тип позиции — *созерцательная.* Она характерна для дошкольников и младших школьников, предпочитающих оставаться в стороне от активных действий. Их тезис: "Ты, а не я". Любят спокойное существование, размеренность. Достаточно *консервативны.* Стремятся ценой минимальных усилий выполнить требуемый взрослыми минимум.

Это преимущественно *дети-индивидуалисты с* неразвитым чувством коллективизма. Способны объективно оценить сделанное, однако более критичны, чем самокритичны.

Четвертый тип позиции — *конформистская.* Что характерно для этих детей? Подчинение другим, *"растворение"* в тех, кто сильнее, своеобразное самоустранение, стремление не столько добиться успеха, сколько избежать неудачи — плохой оценки, наказания взрослых, сложных испытаний.

К такому же, как и они сами, слабому партнеру по деятельности проявляют *агрессивность,* к более сильному — *подобострастие.* Предпочитают простые задания, за сложные не берутся, чтобы не рисковать.

Определяя нравственное лицо своего ребенка, основное внимание сосредоточьте на том, насколько развито у него отношение к труду, другим людям, к себе самому. Помните: когда мы говорим о нравственном поведении, мы обязательно должны иметь в виду лишь действие, совершаемое в чью-то пользу, возможно, даже в ущерб себе. Как только вы поймете, что внешне привлекательный поступок совершен из эгоистичных соображений, из какого-то расчета, признайтесь себе: ни о какой нравственности в данном случае речь не идет!

Каких же детей в данном возрасте больше всего? Увы, "созидателями" являются лишь наиболее самостоятельные мальчики и девочки, а таких лишь около 20%.

...И дошкольник, и младший школьник — существа эмоциональные, остро переживающие радость и горе. Как же помочь чувствам ребенка, его трепещущему сердечку?

Если вы думаете, что панацеей будет заласкивание малыша дома (некоторые стараются как бы компенсировать недостающее в яслях, детском саду и школе тепло чрезмерной лаской дома), вы глубоко ошибаетесь.

Если стиль взаимоотношений родителей с детьми обычно ровный, спокойный, а любовь и нежность соединяются с требовательностью и последовательностью, ребенку нетрудно привыкнуть к близкой манере общения с ним воспитателя или учителя.

...Место ребенка в родном доме определяется типом семьи. Кто он для нас: чудо, самое неповторимое и дорогое в мире? Смысл существования? Просто продолжатель рода? "Наживка" для того, чтобы Удержать мужа? Ребенок, как у всех? Обуза?

169

...Призывая к агрессивности, "заботливые" родители рассуждают приблизительно так: "Впереди у сына нелегкая жизнь, а жизнь — это борьба. И здесь требуется умение работать локтями". Но о борьбе с чем и против кого идет речь? Да и можно ли считать такой способ самоутверждения приемлемым для жизни среди людей? Жаль, что система воспитания, основанная на уважении к личности любого человека, кажется таким родителям слишком сложной и ненадежной.

Безусловно, мужество, храбрость, сила — очень важные для мальчика качества. Но без человечности, высокой духовности, открытости людям они мало что дают. По мере взросления ребенка они будут лишь деформировать его личность, приобретут характер агрессивности, превратят подросшего мальчишку в грубияна и драчуна, пробивающего себе путь кулаками. Таких детей сверстники не любят. Вот и выходит, что своей неумелой наукой родители программируют на будущее либо полную изоляцию сына, либо его склонность объединяться в небольшие группы с себе подобными.

Мы не можем заставить воспитателя или учителя полюбить нашего ребенка. Но нам вполне по силам способствовать этому! Для этого надо растить детей приятными, симпатичными другим людям! Нахал, грубиян, забияка, неряха, "глухой" к замечаниям,

неуравновешенный, плакса, жадина, высокомерный, неумелый ребенок не может вызвать симпатию!

...Начнем с совета учить ребенка изъясняться, четко выражать свои желания. *Вот несколько основных требований к речи дошкольника и младшего школьника.* Она должна быть:

понятной — правильной по произношению, четко и доступно излагать основные мысли;

выразительной — соответствовать эмоциональному состоянию говорящего, отражать его;

уважительной — выражать симпатию, участие, признание достоинств адресата;

культурной — спокойной, без выкриков, грубостей, оскорбительных и жаргонных слов;

грамотной — правильно сконструированной, без ошибок.

Ребенок должен уметь устанавливать контакты с другими людьми. Дошкольник и младший школьник *должны уметь проявлять:*

1) свою индивидуальность (и в то же время иметь развитое чувство долга, быть со сверстниками вместе, а не рядом или над ними);

2) открытость к людям, доверие к ним, доброжелательность не только к знакомым, но и к незнакомым;

3) готовность к личностному и деловому общению со взрослыми и сверстниками;

4) инициативу в общении с окружающими, способность выражать свою заинтересованность в контакте;

5) отзывчивость, положительный отклик на чью-то инициативу. *Ребенок дошкольного возраста должен уметь:*

1) выполнять обязательные для всех правила игры;

2) по мере необходимости подчиняться и командовать;

170

3) договариваться с участниками общей игры: вносить свои предложения, обосновывать **их** целесообразность, доказывать правомерность;

4) уступать — проявлять гибкость, принимать доводы сверстников, взрослых, соглашаться со здравым требованием, подчиняться объективной необходимости;

5) делиться с другими игрушками, различными атрибутами, книжками, *не дожидаясь* побуждений взрослого и не рассчитывая на его похвалу;

6) выражать сочувствие товарищам, которые проиграли, упали, оступились... Не злорадствовать, не хвастать своим выигрышем или успехом.

Не секрет, что порой из семьи ребенок выходит воспитанным лучше, чем из детского сада или школы. И тогда родителям приходится задумываться над тем, как воспитывать ребенка дальше, чтобы он оказался жизнеспособным, сумел в далеко не идеальных условиях не просто существовать, но и развиваться. Что можно посоветовать? Конечно же, не потакать формированию в сыне или дочке нежелательных качеств — грубости, бесцеремонности и т.д. В этом случае, по-видимому, придется приложить еще больше усилий, чтобы развить в ребенке умение свободно мыслить, здраво рассуждать, проявлять выдержку, действовать только достойными способами. Белой вороне всегда трудно. Но не станем же мы добавлять искусственно серые и черные тона в ее окраску, чтобы она не отличалась от всех вокруг?! [Увы, придется признать, что проблема существования белых ворон (среди темных), да и вообще людей с тонкими чувствами, подвижным умом, лабильных и нестандартных личностей, детей в том числе, среди коллективов с преимущественно дебильными типами раскрыта здесь явно недостаточно. Хотя для растущих и уже состоявшихся личностей она всегда останется непростой. Жить двойной жизнью? Искать или формировать другую микросреду? Перевоспитывать? Тянуть за уши? Уход, "эмиграция"? Все это не то, не то...]

...Способность близких взрослых относиться к собственному чаду не только с точки зрения заинтересованного лица, а по возможности объективно... Что тут можно посоветовать? Попробуем для начала отказаться от безраздельного приручения к себе родного существа. Почему это необходимо? Потому что ребенок, всецело принадлежащий маме (и в год, и в семь, и в пятнадцать...), зависящий лишь от ее советов и предписаний, вырастает в определенном смысле закрепощенным, с ограниченным диапазоном

направленности на других людей. Казалось бы, материнская любовь обогащает растущую личность, греет ее и защищает. Это так, но все же... Чрезмерная любовь матери к ребенку, любовь "для себя", может стать своеобразным "канатом", связывающим чувства сына или дочери к окружающим. Ребенок вырастает как бы не нуждающимся в чьей-то любви и привязанности. Так что чрезмерная любовь близких помимо добра несет растущей личности и элементы зла: ребенок привыкает любить "для себя", начинает требовать полной отдачи в ответ на свою привязанность, считает, что за его любовь ему обязаны платить тем же.

171

К сожалению, мы стали все чаще ориентироваться в воспитании на узкосемейные интересы.

Если раньше большинство семей независимо от положения и достатка ратовали за то, чтобы дети протаптывали себе дорогу в жизни с помощью знаний, талантов, собственного труда, то теперь они чаще всего надежно спрятаны за нашей спиной, охраняемые от шишек и неурядиц. Когда-то главной семейной наукой было научить жить достойно. Теперь все чаще — лишь бы достичь цели любой ценой.

Кого мы хотим вырастить из своего ребенка? Ответ на этот вопрос определяет выбор тех или иных средств воздействия на растущую личность. Признаем, что честно ответить на него не так уж просто. На первый взгляд *растить "действующее лицо" почетнее, чем "исполнителя".* Но при близком рассмотрении оказывается, что дело это хлопотное: инициативный, творческий, независимый ребенок заставляет взрослых все время быть начеку, находиться в состоянии активной работы ума и рук. К тому же яркая личность — это всегда характер, не терпящий бездумного исполнительства и подавления инициативы, восстающий против авторитарных методов. Ведь по своей сущности он не отражатель, а созидатель. У каждого ли взрослого достанет сил ежедневно терпеть независимость сына или дочери?

Но не может быть здоровым общество, состоящее только из послушных! Оно остановилось бы в своем развитии. Лелея послушание как наивысшую добродетель, игнорируя и изживая самостоятельность ребенка, мы рубим сук, на котором сидим: не может быть надежной поросль, вскормленная предписаниями, готовыми рецептами. Результатом такой стратегии может явиться лишь продуцирова-ние лицемеров, эгоистов, приспособленцев, ратующих за тихую, спокойную жизнь для себя.

Конформизм, или приспособленчество, пассивное принятие существующего порядка вещей, некритичное следование любому образцу, обладающему наибольшей силой давления, *чаще всего сочетается:*

с недостаточно развитым интеллектом, негибкостью мыслительных процессов, бедностью идей;

со слабым характером, низкой способностью владеть собой в напряженных условиях, со скованностью и беспокойством;

с привычкой к неудачам, отсутствием веры в себя, с нереалистичными и поверхностными представлениями о себе;

с повышенной озабоченностью мнением о себе других людей, внушаемостью, пассивностью, недоверчивостью, настороженностью;

с тяготением к морализированию, поучениям, с нетерпимостью ко всему, что кажется отклонением от нормы, с авторитарностью, догматизмом, стереотипностью мышления.

Так стоит ли множить, тиражировать конформистов, усиливать приспособленческое начало в растущем существе? Полагаем, что ответ напрашивается сам собой: не стоит, поскольку конформизм влечет за собой низкие жизнеспособность, оптимизм и открытость миру.

Вряд ли существует в растущем человеке что-то более ценное, чем самостоятельность.

172

Мы за развитие инициативного, независимого начала в растущем человеке, но начала продуктивного, а не провозглашаемого, естественного, а не демонстративного.

Мы подчеркнули этот момент не случайно для того возрастного периода, о котором мы

говорим, — три и шесть—десять лет.

Индивидуализм — порождение неправильного воспитания. Чтобы изжить его, следует включить ребенка в систему требований, близкую большинству его сверстников: он должен иметь трудовые поручения по дому, заботиться о других, учиться отказываться от удовольствий в пользу долга.

При всей распространенности *понятия "самостоятельность"* его содержание разные люди трактуют по-разному. Какие же черты, на наш взгляд, нужно прививать подрастающему человеку, чтобы он вырос самостоятельным? Речь идет прежде всего о таких качествах, как:

независимость, т.е. способность без прямого руководства и помощи, своими собственными силами достичь поставленной цели;

инициативность, т.е. готовность реализовать собственный почин, свою идею, намерение, план;

творчество, т.е. умение проявлять выдумку, желание выполнить работу по-своему, стремление к рационализаторству;

критичность, т.е. способность анализировать ситуацию или продукт труда с целью дать **им** собственную оценку, выделить достоинства и недостатки.

Есть одно неукоснительное правило: если мы хотим воспитать своего ребенка самостоятельным, мы должны предоставлять ему возможность проявлять это качество!

Радуют ли нас самостоятельностью сегодняшние шести-десятилет-ние мальчики и девочки? Признаем, что оснований для оптимизма маловато: лишь около 20—30% дошкольников и младших школьников способны на соответствующем возрасту высоком уровне проявить независимость, инициативу, творчество и критичность.

Теперь от слов перейдем к делу, обеспечив их единство. С чего начать? С подбора заданий.

Полезны задания, которые требуют умения сравнивать (предметы, образы, знаки, слова, героев); анализировать (расчленять, классифицировать по категориям, устанавливать всевозможные связи и зависимости); конструировать (превращать равенство в неравенство, и наоборот, применять разные способы решения одной и той же задачи);
обосновывать выполняемые действия; проверять способы и результаты решения; приводить доводы в их защиту.

Чтобы результат был воспитывающим, а не развращающим, ребенок должен сознательно относиться не просто к тому, что получилось в конце его работы, а ко всему процессу ее выполнения — от начала и до конца. Что это значит? Это значит, что ваш сын или дочь, *приступая к выполнению любого задания, должны:*

понимать содержание того, что выполняют;

осознавать цель деятельности;

предвидеть и предчувствовать ее прямые **и косвенные результаты;**

173

оценивать достижение с точки зрения нравственных норм.

Правильно воспитывает лишь достойный результат, в котором объективные (количество, качество, правильность) и субъективные (вложенный в работу труд ребенка) характеристики соответствуют высоким нравственным образцам.

По мнению известного советского психолога *Ш.А. Амонашвили,* "деятельность, лишенная собственной оценочной активности, одновременно лишается корректирующей и поэтому мотивирующей своей основы".

Самостоятельный ребенок — человек любознательный, удивляющийся с широко открытыми навстречу новому глазами, стремящийся к истине, предпочитающий сложное простому, с определенным кругом интересов, с умением концентрировать свое внимание на главном, способный к догадкам, умеющий выдвигать версии, склонный к логическим рассуждениям, творческий, способный приводить доводы, отстаивать свою точку зрения, ориентирующийся в новых условиях. Вырастить ребенка самостоятельным — значит запрограммировать его на счастье, на высокую жизнеспособность и радость существования.

А кто из нас не хочет видеть счастливым самое родное в мире существо?

Самостояние (самостоятельность как деяние!), по словам великого русского поэта *А.С. Пушкина,* — залог величия человека, это ощущение **им** себя как единицы, как продолжателя своего рода, как существа, ответственного за свою честь. Только самостоятельный человек может состояться как личность, реализовать свои потенциальные возможности.

Способным к самоуважению может быть только самостоятельный человек!

Попытаемся выразить самоуважение в виде формулы:

Самоуважение - Успех (реальные достижения)
v^uMUrDuJi^dmc — т-г / ^. •
Притязания (желаемые достижения)

Из представленной формулы следует: чем выше притязания сына или дочери, тем большими должны быть **их** достижения, чтобы они чувствовали себя удовлетворенными, испытывали самоуважение.

Высокое или низкое, адекватное или неадекватное самоуважение определяет общий тонус, состояние, настроение, планы, активность маленького человека. Пониженное самоуважение делает поведение и деятельность болезненными, неустойчивыми, нередко провоцирует ложное поведение.

[Повышенное, продолжим мысль автора, — залог счастья. Но оказывается, что счастливым проще всего стать, понижая знаменатель, уменьшая свои амбиции, притязания. Поэтому вполне счастливыми себя могут чувствовать и те, кто копошится в своем бесконечно малом мирке. Именно по этому пути вынужденно прошло большинство из нас. И самыми счастливыми оказались те, кто о большом мире даже не догадывается, — безнадежные дураки и мещане. Настоящая личность всегда в чем-то несчастна, ибо ее планы всегда шире возможностей их осуществления.]

174

Воинствующее отношение к абстрактному злу или проступку непродуктивно. Оно лишь порождает обезличенные, холодные, регистрирующие "правильные" мысли, лишенные переживаний. А это чревато тем, что из родного чада может с годами вырасти рафинированный "плюмбум", вроде бы справедливый, даже возводящий эту добродетель в абсолют, но при этом безжалостный, холодный, расчетливый и эгоистичный. Очень плохо, если маленький ребенок растет в сознании злорадного превосходства над теми, кого обделила природа, к кому немилостивыми оказались жизненные обстоятельства.

Ребенок должен ощущать полифонию, свое созвучие с окружающими, нуждаться в других людях, радоваться возможности расширять **их** круг, чувствовать свою сопричастность. Только так он может стать культурным, великодушным и счастливым человеком, умеющим быть с людьми не рядом, а вместе, оставаясь при этом самим собой, сохраняя свои особенности, свое собственное лицо.

Растите счастливого человека! Такого, который в будущем сумеет создать собственными руками среду, благоприятную для его развития! Счастье — это не достигнутый предел, это процесс достижения одних целей и постановка других. Невозможно достигнуть абсолютного совершенства..Всегда остается неограниченный простор для непрерывного совершенствования. Непрерывное совершенствование — единственно неизменный принцип поведения!

[Очень хотелось бы верить в реальность этих высоких принципов для наших условий, в наше время. Ведь без такой веры нельзя надеяться хотя бы в следующем столетии вырваться из той жуткой ямы, в которой мы оказались, и увидеть свет в конце туннеля — свет будущего, которое предначертано России великими прорицателями.]

Курганов СЮ.

ДИАЛОГ КАК СОДЕРЖАНИЕ МЫШЛЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

(Из кн. "Ребенок и взрослый в учебном диалоге")

> Они поспорили о чем-то очень сложном и важном, причем ни один из них не мог победить другого. Они ни в чем не сходились друг с другом, и от этого их спор был особенно интересен и нескончаем.
>
> *М. Булгаков*

Обычно существует временной промежуток между зарождением педагогической идеи как актуального ответа на вопрос времени и общественным признанием этой идеи, включением ее в образ мышления и поведения каждого педагога-практика. Одна из таких "сверхновых звезд" вспыхнула в педагогике лет двадцать назад, а свет ее с экранов наших телевизоров хлынул только сейчас.

175

В 60-х годах прозвучало знаменитое "Школа должна учить мыслить!"[4]. Предстояло перейти от обучения тех, кто хотел и стремился учиться, к обучению всех. Для этого казалось необходимым разработать средства управления познанием учащихся. Научные понятия, произведения искусства, умственные умения и навыки — все это собиралось в единую систему, выстраивалось в виде небывалой лестницы, по которой предстояло восходить каждому ребенку.

Ребенок мыслился как точка, движущаяся в заданном этим "восхождением" направлении. Идеалом педагогики 60-х годов был **"Человек образованный",** способный быстро присвоить весь мир научного знания и приступить к практическому воплощению усвоенного.

Наука и культура представлялись как совокупность отстоявшихся достижений цивилизации, предельно ясных, прозрачных, несомненных образцов, эталонов, присвоение которых и делает ребенка Человеком. В роли носителя орудий и эталонов "Человека образованного" выступал Учитель, который должен был уверенно вести ребенка за руку по спиралевидно развивающемуся и уходящему вверх, в бесконечность, в беспредельность пути познания. Образ такого Учителя был создан еще Яном Амосом Коменским:

'Учитель. Подойди, мальчик! Научись уму-разуму.

Мальчик. Что это значит — уму-разуму?

У. Все, что необходимо, правильно понимать, правильно делать, правильно высказывать.

М. Кто меня этому научит?

У. Я...

М. Каким образом?

У. Я поведу тебя повсюду, покажу тебе все, назову тебе все.

М. Вот я! Веди меня..."[2].

"Педагогика восхождения", разные варианты которой были созданы в 60-х годах, была радикально монологичной.

Монологичным было само знание, подлежащее "присвоению" в школе. Реально-исторический диалог античности, средневековья, нового времени, XX века **о природе числа, о бесконечности, о понимании слова и речи, о движении, о литературной форме** диалог, в котором Николай Кузанский опровергает Платона, а Галилей спорит с Аристотелем, формируя основания математики и физики, астрономии и инженерного дела, — **сплющивается в обучении.** Из этого спора о началах берутся только практически ценные результаты; образуется единая, общая для всех веков и народов теория. Именно ее будут усваивать дети.

Спор на равных Евклида и Парменида, Галилея и Зенона, Бора и Эйнштейна представляется как некое единое, развивающееся понятие, как результат "родовой предметной деятельности" человечества.

[1] См.: *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить // Народное образование, 1964. № 1. Приложение.

^ *Каменский **Я.А.*** Мир чувственных вещей в картинках // История зарубежной

дошкольной педагогики: Хрестоматия. М., 1986. С. 67.

176

Образуется монологически плотный учебный пред мет, в котором голоса различных культур, реально создававшиеся научные и художественные произведения, берутся как "снятые" и преходящие этапы манифестации одной теории, одной формы разума.

Монологичными мыслились и формы общения учителя и ученика. На уроке дети овладевают общими для всех знаниями, умениями, навыками. Ими первоначально владеет учитель, который и передает **их**. детям. Как бы ни были внешне активны дети, задают ли они вопросы, выполняют ли предметные действия, ставят химические опыты или составляют программу для компьютера, вся эта активность заранее учтена учителем, запрограммирована им. В репликах детей нет и не может быть ничего нового для учителя, ничего такого, что могло бы изменить его кругозор, перевернуть его взгляды, удивить п о-н астоящему. *Учитель одинок на уроке.* Как бы он ни стремился к равенству и диалогу с детьми, как бы он ни хотел проникнуть в мир детской мысли и детского слова — на уроке это невозможно. Мир урока — это мир "ничьих слов". Разговаривая с детьми, учитель слышит, как дети воспроизводят эти "ничьи слова", т.е. ведет беседу с
самим собой.

В этой книге описана попытка построения такого урока, на котором усвоение знаний было бы не магнитофонным "воспроизведением" понятий, приемов, способов мышления, а формой развития личностного, индивидуально-неповторимого мышления каждого учащегося. Мы стремились, чтобы, обучаясь математике или истории, ребенок осуществлял не только движение "извне—внутрь" (то, что психологи назвали интериоризацией), а и "изнутри—вовне", создавая самих себя как равноправных учителю собеседников.

Но возможно ли это?

Ведь учебный предмет (математика, физика, история) имеют свою, единую для всех учащихся логику развития. И пафос образования в том и состоит, чтобы научить ребенка легко и свободно отказываться от капризной, "дурной" индивидуальности в пользу приобретения опыта "выдерживания противоречий" всеобщего мышления, как
писал об этом Гегель...

Как преодолеть эту трудность? Как подступиться к задаче формирования личности творческой, инициативной, способной порождать новое "всеобщее" мышление в условиях школы, учебного предмета, урока, где ученик по необходимости воспроизводит (изучает, усваивает), а не производит всеобщее?

Ясно, что ответ здесь не может быть дан просто в виде какого-то "педагогического приема" или эмпирически найденного метода проведения урока. Первоначально ответ должен быть дан в форме анализа многих историко-культурных тенденций, "глухих ритмов эпохи", объективно и независимо от практики того или иного педагога формирующих иной по сравнению с монологическим тип человеческих отношений, властно требующий радикальных изменений содержания
и форм обучения в школе.

В 80-е годы XX века мы являемся свидетелями чрезвычайно глубоких преобразований всего бытия и мышления человека. Мучительно, 177
в трудных экономических, политических, философских борениях рождается новое мышление. Выдающиеся политики и гениальные ученые, борцы за мир и деятели искусства разных стран, по-разному определяя это новое мышление, сходятся в одном: основа бытия и мышления человека конца XX века — диалог. В связи с этим становится понятной небходимость проникновения диалога в самую сердцевину школьного обучения. "Диалог, а не монолог — вот что является необходимым элементом действительно творческого процесса образования и воспитания молодежи"[1].

В конце XX века[2] наука и культура уже не мыслятся в виде некоторой системы, в основе которой покоятся некие незыблемые основания, "клеточки". Выявлена множественность культур (европейская, азиатская, африканская...) в их несводимости друг к другу. Европей-ская культура также обнаруживает свою разнообразность и выступает как общение разных

культур (античность, средневековье, новое время, XX век) по самым главным, "вечным" вопросам человеческой жизни, общение, в котором каждая исторически существующая культура "по-своему права" и обнаруживает бесконечные резервы развития в споре с другими культурами.

Человек должен научиться жить в условиях этой множественности культур. И дело здесь не просто в умении уважать другие "точки зрения". Сформировать свою "точку зрения" невозможно, не воспроизведя в ней иные способы понимания. "Точка зрения" становится уже не точкой, а непрерывной линией, границей спорящих культурных миров.

Современная математика выстраивается **на границе** нескольких спорящих друг с другом видений числа, множества, бесконечности[3]. Математическое доказательство перестает быть просто цепочкой формально-логических рассуждений, становясь борением разных логик[4]. В физике элементарные частицы могут изучаться лишь в диалоге двух взаимодополнительных определений: волнового и корпускулярного. Физическое событие как бы помещается в промежуток между различными логическими и историко-культурными его пониманиями[5]. Аналогичные переопределения предмета науки происходят в химии, биологии, психологии и т.д.

Итак, научное значение выступает в деятельности современного человека не только со своей завершенной и итоговой стороны, но и в

- *Горбачев М.С.* Речь на Всесоюзном совещании заведующих кафедрами общественных наук // Правда. 1986. 2 окт.

Описываемые нами особенности культурологической ситуации 70—80-х годов **XX** столетия (рождение диалогического мышления как массового, характеристического феномена) подробно анализируются в работах советского философа В.С. Библе-ра. См., в частности: *Библер В.С.* Мышление как творчество. М., 1975 и др.

См.: *Клайн М.* Математика: утрата определенности. М., 1984.

См.: *Лакатос И.* Доказательство и опровержение. М., 1967.

См.: *Ахутин А.В.* История принципов физического эсперимента (от античности до XVII века). М., 1976. С. 6. О диалогичности содержания современной физики см. также: *Пригожий И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М., 1986.

178

своих трудных, парадоксальных, нерешенных проблемах. Выясняется, что наука не просто раз и навсегда решает свои проблемы, приступая затем к постановке и решению новых проблем. Наука в первую очередь углубляет и переформулирует, заостряет и проблематизирует исходные вопросы и трудности человеческого бытия.

Гуманитарное мышление после работ М.М. Бахтина выступило, во-первых, как **большой диалог** образов культуры (Эдип, Гамлет, Дон-Кихот, Иван Карамазов...) по "последним" вопросам бытия, как равноправное общение разных культур, воплощенное в уникальных художественных произведениях (античная трагедия, средневековая исповедь, роман нового времени и т.д.). и, во-вторых, как форма общения людей, в которой голос каждого человека, выражающего свои представления о мире, является незаглушимым и важным для всех.

М.М. Бахтин писал: "Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения'". Чрезвычайно существенными для понимания диалога как содержания и формы гуманитарного мышления являются, на наш взгляд, работы советского историка Л.Л. Челидзе, убедительно показавшего на целом ряде исторических событий принципиальную вариативность исторического мышления, необходимость рассмотрения истории и как совершившегося, осуществленного диалога, и как диалога возможного, но не осуществившегося[2]. Как пишут Е.Г. Плимак и В.Г. Хорос, "истории всегда внутренне присуща альтернативность. Поэтому историк обязан учитывать не только совершившиеся события, но и их возможные варианты..."[3].

"Присвоение такого естественно-научного и гуманитарного знания отдельным человеком

приводит к столкновению различных способов понимания мира, различных типов мышления в одном сознании. А это значит, что, по выражению В.С. Библера, человек теряет комфортное положение материальной точки на некоторой единственной восходящей траектории. В диалогической ситуации множественности культур каждый осмысленный ответственный поступок требует от каждого человека самостоятельной мыслительной активности.

В связи с этим центральной проблемой культуры становится возможность для каждого человека творчески относиться к науке и культуре, выражать свое индивидуально-неповторимое отношение к жизни в слове, т.е. процесс "совершения мысли в слове"[4]. Культура XX века напряженно стремится понять, как возможно удержание неповторимого бытия каждого человека как голоса в диалоге голосов.

[1] *Бахтин **М.М.*** Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. С. 126.

[2] См.: *Челидзе Л Л.* Что такое история? Тбилиси, 1978.

[3] *Плимак Е.Г., **Хорос** В.Г.* Проблемы декабристского движения // Вопр. фялос. 1985. № 12. С. 107.

[4] См.: *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2. С. 295—361.

Наконец, актуализируется и развивается уходящее в толщу веков представление о ребенке как о равноправном собеседнике взрослого, как об особом субъекте мышления. Овладевая знаниями, ребенок формулирует свои вопросы, представления, гипотезы. Удержание в обучении проблем, которые волнуют самого ребенка, — центральная трудность педагогики. Как отмечают эксперты стран ЮНЕСКО по проблемам развития способностей к обучению и познавательным возможностям школьников, "обучение продолжает оставаться монологичным, в результате чего ребенок в учебном процессе решает задачи учителя, а его личные мотивы и цели учения остаются за пределами педагогического общения... Нестандартные, оригинальные подходы к учебным задачам, самостоятельная постановка проблем, — что, как правило, проявляется не столько в ответах, сколько в вопросах учащихся, — остаются как бы за рамками учебной работы..."[1].

Первый существенный шаг по приближению обучения в школе к особенностям современного диалогического мышления в науке и культуре был сделан проблемным обучением. Центральным звеном усвоения знаний стала постановка перед учащимися проблем, организации особых проблемных ситуаций, для решения которых у учащихся не было готовых средств. Это потребовало от учащихся не простого воспроизведения эталонных способов мышления, а поисковых действий по решению проблем.

На наш взгляд, при всей важности подобной "проблематизации" учения, главной ограничительной чертой, гранью, за которую не смогла шагнуть теория проблемного обучения, было то, что в качестве модели проблемных ситуаций в обучении, как правило, брались ситуации, в которых проблемы имели однозначное, окончательное и заранее известное учителю решение.

А что если сделать предметом обучения проблемы, не имеющие столь однозначного решения?

В последние годы такие уроки начали проводить учителя-новаторы, выступившие с идеей "педагогики сотрудничества". С. Соловейчик отмечает, что на уроках литературы "должны раздаваться вопросы, на которые не знает ответа ни автор, ни учитель, никто..."[2]. Далее, говоря об одном из учителей-новаторов, С. Соловейчик еще более обостряет свой тезис: "Этот учитель задает детям лишь те вопросы, на которые он сам не знает ответа"[3]. Но такие вопросы могут возникать не только на уроках литературы. Очень многие узловые темы математики, физики, химии, языкознания, биологии объективно выводят на исходные трудности, парадоксы, нерешенные проблемы науки XX века. Возникает необходимость в осмыслении урока-диалога, содержанием которого являлись бы такие проблемы. Вне такого осмысления гуманистические интенции "педагогики сотрудниче-

[1] Цит. по: *Кузьлшчева И.А.* Проблемы развития познавательных способностей учащихся//Вопр. психологии. 1986. №4. С. 186.

[2] Уч. газ. 1986. 23 сент.

[3] Там **же.**

180

ства", ориентированные на диалог учителя с учеником, могут легко раствориться в традиционно-монологическом содержании обучения.

Понятие "диалог" применительно к обучению (т.е. как урок-диалог) будет использоваться в этой книге в трех смыслах.

Первое. Каждое научное понятие (точки и круга, исторического события и бесконечности и т.д.) рассматривается на наших уроках как *диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов понимания* (античной, средневековой, нововременной, современной). Эти логики не навязываются извне, а "в с п л ы в а -ю т" в репликах учащихся и учителя, ведущих учебный диалог. Рассмотрение научных понятий в "промежутке" разных логик и способов понимания (античное эйдетическое умное видение, средневековое причащение к предмету как к "продолжению моей руки и моего слова", нововременное познавательное экспериментирование и т.д.) обеспечивает выход учебного диалога на "вечные проблемы человеческого бытия", сообщает ему продуктивную неразрешимость, неполноту и в то же время глубинность. В этом смысле мы будем говорить о *диалоге логик.*

Второе. В ходе учебного диалога возникает особое общение между учащимися и учителем, в котором участники не просто "проявляют" те или иные грани античного, средневекового, современного и т.д. мышления, но прежде всего нащупывают свой собственный взгляд на мир. Особенно остро это проявляется на уроках гуманитарного цикла, хотя может быть выявлено и на уроках математики. В таких случаях мы будем говорить о *диалоге голосов.*

Третье. Учебный диалог адекватен современному диалогическому мышлению лишь тогда, когда столкновение логических и культурных блоков, спор и согласие, разведение и слияние голосов постоянно сопрягается с *внутренним диалогом* мыслителя с самим собой. Этот микродиалог с внутренними Собеседниками (культурами, голосами) протекает в форме особой *внутренней* речи, не тождественной речи внешней. Внутренний диалог, диалог в форме внутренней речи представляет собой предмет психологического исследования учебных диалогов.

Матюнин Б.Г.

НЕТРАДИЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

(Из кн. "Нетрадиционная педагогика")

На днях на глаза попался журнал "Знание — сила". И вдруг я увидел послуживший названием журналу известный афоризм в новом свете. Я так устроен, что слово "сила" мне не очень нравится, поэтому афоризм показался самодовольно-бахвальным.

А что, если незнание есть еще большая сила, чем знание? Наверное, можно сказать, что человек ощущает незнание более сильнее, более волнующе, чем знание.

181

Речь ведется не вообще о незнании, оно бесконечно, его ощутить нельзя, а об "опредмеченном" незнании, т.е. выделенной человеком области незнания на основе имеющегося запаса знаний. "Опредме-ченное" незнание ("незнание") является более сильным движителем в процессе познания, чем знание, "незнание" — локомотив, знание — состав вагонов.

Соотнесем знание и незнание с понятием "ум". В обыденном сознании умный человек, это человек, обладающий большим запасом знаний и могущий прогнозировать на их основе ход событий и явлений, например, физическую картину мира или психологию человеческого взаимодействия. Такие люди, как правило, все знают, мало в чем сомневаются, им все понятно. Я же определяю ум как способность выделять из окружающего мира объекты

незнания, "опредмечивать" объекты как непознанные. Чем глубже и всестороннее видит, описывает человек объект как непознанный, тем он, в моем понимании, умнее. А талант — есть способность разрешить "опредмеченное" незнание, перевести его в знание. Наверное, ум есть мера, отношение того объема незнания, который может выделить человек в окружающем мире, к объему имеющихся у него знаний. Лично мне знания как самоцель неинтересны. Это итог, конец процесса, в них нет той поэзии, загадки, очарования, которая есть в незнании. Выделенное незнание нельзя прямо использовать, утилизировать, а знание — всегда прагматично, используемо. Незнание — душа, аура знания. Самый счастливый человек — ребенок, он максимально ощущает мир как непознанный. Интересно, почему процесс обучения всегда ведется с упором на пассивное приобретение, присовокупление знаний (поэтому скучно на уроках)? Нельзя ли изучать предметы, построив учебный процесс как постоянное расширение сферы незнания?

Может стоит создать методологию получения незнания? И еще — например, результаты умственного развития можно измерять не по шкале знания, а по зеркальной шкале "опредмеченного"

незнания.

Дается на экзамене, допустим, тридцать вопросов. Ученику нужно выбрать из них два самых непонятных для него, неясных. И по степени глубины непонимания этих вопросов педагог делает заключение, дает оценку освоению предмета учеником. Я повторяю: оценивается не знание, не усвоение предмета, а его умственное освоение.

Суть познания, видимо, есть шаги по выделению "незнания". После того, как объект выделен как непознанный (или какая-либо его сторона), разрешить его, "перевести в знание — дело технологии, таланта и т.д.

Следующая проблема. Все ли стороны объекта, выделенные как непознанные, надо стараться переводить в знание? Применительно к изучению человека, наверное, нет.

На мой взгляд, педагогика, например, не должна проникать во все области жизни, мира ребенка, а, наоборот, иногда даже должна осуществлять "право на незнание" части этого мира взрослыми. Если педагог будет все знать о ребенке, а ребенок все о педагоге, то их отно-182

шения неминуемо окостенеют, омертвеют, лишатся жизни, человечности.

Состояние незнания есть некая "субстанция жизни", незнание — то, что придает истинную, а не видимую жизненность человеческой деятельности, бытию. В пределе полностью познанный и управляемый объект (в том числе и материальный) как бы мертв для человека, теряет тайну, загадочность и "исчезает" как источник, побудитель духовности, "генератор" жизни.

Для последующего анализа обозначим поля знания и незнания: область накопленного знания как *У^* и область выделенного на его основе незнания как Уз.

Область знания ($У_1$)	Область "незнания" ($У_2$)

Очевидно, Уз > YI (я веду речь об объективных фондах знания и "незнания", накопленных наукой, а не о субъективном их отражении в сознании конкретных людей).

Гипотеза. Одна из объективных причин духовного оскудения "простого" человека в том, что прогресс в целом увеличивает обыденное знание, а обыденное "незнание" снижается.

Познаваемый предмет всегда предстает перед человеком как загадка, и у человека есть прекрасное чувство — ощущение загадки.

« У?

Отношение — есть математическое выражение тайны, загадки

объекта для человека.

Не могу удержаться от соблазна приложить математическое выражение тайны, чуда к

великим произведениям искусства, например, живописного. В чем секрет их непреходящей эстетической ценности? На протяжении веков завораживающие полотна Рембранда, Гойи, Ботичелли с неуменьшаемо одинаковой волнующей силой гипнотизируют ума и сердца людей. Если предположить, что тысячелетия психофизиологическая и культурологическая природа чувств и ума человека существенно не менялись, то значит "величина" чуда, тайны в творениях гениев, живших в разные столетия, постоянна?...

Тогда выдвигаю гипотезу, очень для меня важную, выдвигаю, не имея на то каких-либо научных оснований, только из чувства ее красоты:

$$\text{Тайна} = \frac{У_2}{У_1} = \frac{\text{"незнание"}}{\text{знание}} = \text{const} = \text{гармония}.$$

Не равно ли $\frac{У_2}{У_1} = \text{"золотое сечение, золотая пропорция"} = \frac{8}{5}$ (из теории красоты, архитектуры, дизайна), т.е. на основе 5 единиц знания можно "определить", выделить не более 8 единиц "незнания"? Или, точнее — $\frac{У_2}{У_1} = \frac{8}{5}$? В дальнейших рассуждениях я буду использовать отношение $\frac{У_1}{У_2} = \frac{5}{8} = \frac{\text{знание}}{\text{"незнание"}}$.

183

Получается, человеческое познание всегда одномоментно ограничено и носит дискретный характер, т.е. эвристические возможности нашего мозга в данных условиях развития в каждый момент времени имеют предел и максимальная разрешающая способность нашего интеллекта не выходит за рамки

$$\frac{\text{знание}}{\text{"незнание"}} = \frac{5}{8}.$$

При достижении этого соотношения дальнейшее познание возможно лишь при "переводе" части "опредмеченного" незнания в знание, тогда увеличившийся суммарный объем знания дает шанс выделить следующий объем "незнания" и т.д.

Простейший вид "опредмеченного" незнания — это какая-либо проблема. Получается, если мы сейчас располагаем, например, ограниченным мировым запасом объективных математических знаний, то
с помощью этих знаний мы способны поставить лишь определенное число проблем.

Видимо, величина интеллектуального предела нашего разума обусловлена геокосмическими параметрами бытия человека (размерами Земли, ее весом, скоростью вращения, магнитным полем, местоположением во Вселенной и т.д.). Не исключаю, что прилетевшие к нам инопланетяне будут иметь более мощный интеллект, т.е. на основе
пяти единиц знания они смогут выделять, например, 20 единиц незнания.

Для более полного описания разрешающей способности интеллекта необходимо ввести временную координату, ведь добыча незнания идет во времени. Интеллект тем выше, чем выше скорость опредме-чивания незнания (определяющая темпы технического прогресса). Вместе с тем, "скорость" интегрального интеллекта человечества в ;
целях видового самосохранения синхронизирована (кем. Богом?) со "скоростью" развития нравственности. Иначе не избежать катастрофы, например, если бы мы разработали и получили атомное оружие в сумеречном средневековье.

Скоростные возможности интеллекта человечества можно измерить через величину исторического времени движения от одних теоретических Мета-постулатов, образующих определенную нишу знаний, к другим (например, от Эвклидовой непересекаемости параллельных прямых до геометрии Лобачевского, от Ньютоновских постулатов до Эйнштейновских аксиом). Думаю, что интеллектуальная скорость человечества в исторических пластах довольно постоянна.

А может совокупное незнание, проблемы "разбегаются" также, как наша Вселенная, с такими **же** закономерностями?

Возникает любопытная концентрация интеллекта Бога, как совершеннейшего создания, равного по сложности Природе. Бог — это высшее существо, обладающее Сверх-разумом, возможности которого таковы: из бесконечно малой порции знания "опредмечивается" бесконечно большая область незнания за бесконечно малый промежуток времени. Описанная модель интеллекта Бога должна иметь адекватное отражение в его практическо-деятельностном потенциале. Если бы я был Богом, то как реально создавал бы Вселенные? Наверное, по следующему конструктивному принципу: из бесконечно 184
малого объема знания (некая материальная точка), за бесконечно малую величину времени (Сверхвзрыв) создавал бы бесконечно "опред-меченное" незнание, постоянно развивающийся, "раздвигающийся" мир, беспрерывно рождающий тайны, принципиально не содержащиеся, не "записанные" в первоначальной "утробе", негенетические. Конечно, с позиций детерминизма это сомнительно, ибо детерминизм по-своему универсальный стопор познания, определяющий потолок, скорость и спектр нашего интеллекта, и чудо, тайна — понятие несовместимое.

Описанный способ создания Мира схож, на мой взгляд, с одной из современных физических версий возникновения Вселенной, правда, обоснованной сугубо научной аргументацией.

Выход в методику обучения.

Безусловно, для какого-либо конкретного человека, в какой-либо конкретной деятельности не всегда

$$\frac{У_1}{У_2} = \text{const}\ \frac{5}{8}$$

есть величина (следу ющее предположение), при достижении которой включается "пусковой механизм" творчества, вдохновения, и он начинает решать "незнание".

Все люди талантливы, однако не у всех и не всегда в деятельности достигается это соотношение

$$\frac{5}{8}$$

И тогда творчество не "запускается".

Подобное, видимо происходит у школьников. Объем знания превышает зону "опредмеченного" ими незнания, и интерес, творчество "молчит". Задача педагога — не столько делать упор на расширение объема знания (УО, сколько расширять "незнание" до объема, при котором достигается

$$\text{const} = \frac{У_1}{У_2} = \frac{5}{8}$$

Человеческая практика интуитивно наработала такие приемы. Например, постановка сверхзадач в актерской игре или научной деятельности есть не что иное, как искусственное стимулирование расширения объема "незнания" до соотношения const. И сразу высекается потребность в творческом решении, деятельности. Работа на стыке наук тоже является приемом расширения "незнания", поэтому и школьные предметы лучше давать на стыке одного с другим. И еще, что приходит на ум. Например, я сейчас вдруг понял, насколько неразумно решать любого вида учебные задачи (по любым предметам), имеющие заранее один правильный ответ. Парадокс, но наиболее эв-ристичны задачи, которые вообще в принципе в данный момент не имеют точного, одного ответа, а предполагают множество

различных вариантов решения, что сразу расширяет поле "незнания" мыслящего человека и, достигая const. "включает" желание творить. Специфика:

объем знания $У_i$ постоянно легко накапливается дискретными порциями, а объем "незнания" УЗ расширяется скачками, которые получаются при контакте приобретенных знаний с имеющимся внутренним запасом знаний и опыта человека, а также при взаимодействии полученных знаний с окружающим миром, в результате чего и "оп-редмечивается" сфера незнания. На это нужно время. Следовательно, 185

иногда для решения творческой задачи вредно накапливать знания (УО по проблеме, так как это ухудшает шансы достичь const, стопорит творческий механизм. Часто творческий человек интуитивно вдруг прекращает накопление знаний, ходит, мучается и вдруг взрыв... и пошел творческий процесс. Во время такого, казалось бы, бесцельного хождения как раз и идет скрытое нарабатывание, расширение сферы "незнания".

Еще соображение: в целом, как я отмечал раньше, процесс обучения в школе ориентирован на увеличение суммы знаний по предмету. В связи с этим можно выделить три группы учащихся.

Первая — пассивно усваивает знания; единицей содержания мышления в обучении у них является дискретное знание — это чистой воды репродуктивные личности.

Вторая группа учащихся — это дети с "дурной" (бесконечной) бессистемной любознательностью, жаждой только нового, единицей содержания мышления которых является незнание.

И только третья группа "в меру" любознательных учащихся самостоятельно, стихийно строит процесс обучения как творческий, часто преодолевая для этого реальную схоластику уроков. Единицей содержания мышления у них является одновременно знание и незнание, т. е.

$$\frac{знание}{незнание}$$

Еще одно очень важное предположение общего порядка. Интересно, что "незнание", видимо, реально отражается в многообразных продуктах деятельности человека. Где же это "незнание" фиксируется? Например, в произведениях искусства.

Гипотеза.

Подлинно великие музыка, стихи, картины как раз и отражают одновременно соотношение знания и "незнания" о человеке или о мире в пропорции

$$\frac{У1}{У2} = const = гармония = \frac{5}{8}$$

Может, в этом секрет вечности, непреходящей магии воздействия настоящих произведений искусства? Почему бывают скучны искусствоведы? Потому что они пытаются передать суть произведений только через У1 — знания.

Соединение знания и "незнания" в чем-то целом дает новое качество, которым в отдельности не обладают ни знание, ни "незнание".

И еще. Истинную картину мира может дать только системный подход, показывающий одновременно движение областей знания и "незнания" и диалектику **их** взаимодействия. Накоплением знаний можно управлять, направляя траекторию движения области "незнания".

Гипотеза о происхождении лени у русского народа.

Характер у русских широкий, поэтический и загадочный. Именно поэтому русский мужик любил часами после работы лежать на печи и "выпредмечивать" незнание из окружающих кусков реальности, жизни и, естественно, намечать пути, строить проекты, но... дальше воображений и мечтаний поэзия души объективно не пускала, действий не было. Это и исходный момент мучений бездействующего рос-

186

сийского интеллигента, опять-таки объективный. Интересно "ложатся" в этом плане народные сказки, ведь они, по существу, состоят из двух частей, связанных нравственным выбором:

1) надо разгадать тайну, загадку, совершив при этом благородный поступок;

2) взамен герой, ничего не делая, не работая, сразу получает в руки неиссякаемый источник материального благополучия (скатерть-самобранку, золотую рыбку, полцарства и т.д.).

Я упоминал ранее, что "незнание" бескорыстно. Поэтому герой русских сказок — простодушный, честный Иванушка-дурачок с чистым сердцем.

Гипотеза о происхождении религии.

Для того, чтобы нравственность смогла возыметь действия на человеческие ум и душу, она должна существовать в образе Красоты, подлинного художественного явления, произведения.

Простой набор нравственных императивов, норм и правил, дидактически преподнесенный в "голом" виде, не действует, не проникает в сознание и чувства человека, что доказывает практика нашей страны. А как создать из морали произведение Красоты, да еще вечное? Надо "опрокинуть" нравственность (знание) в незнание (причем обязательно принципиально не переводимое в знание — мифы, загробный мир и т.д., чтобы всегда сохранялась const). И получится на долгие времена высочайшей пробы произведение искусства, например,

$$Библия = \frac{знание}{"незнание"} = \frac{5}{8}$$

Видимо, бытие нравственности в ткани реалиетического художественного произведения создает отношение $\frac{знание}{"незнание"}$ не достигающее в силу реализма, реалистической основы величины $\frac{5}{8}$, а достигает, например, только $\frac{5}{7}, \frac{5}{6}, \frac{5}{5}$ и т.д.

Поэтому нравственность,передаваемая через реализм, воздействует на человека с меньшей чувственно-поэтической силой, чем, например, через религию, которая несет великую миссию сохранения души человечества. Кстати, фантастам, которые впрямую привлекают незнание, при прочих равных условиях легче (в художественном плане) решать общечеловеческие проблемы, чем реалистам. Если бы Стругацкие попытались решить свои философские проблемы в ткани реалистического художественного произведения, то **им** вряд ли бы это удалось. Здесь нужен гений Ф.М. Достоевского, который мог ставить вечные проблемы человечества в захолустном Скотопригоньевске; в этом смысле произведения Ф.М. Достоевского есть реалистическая Библия.

По данным Ю.Ф. Карякина, изучающего творчество Ф.М. Достоевского. одно из наиболее часто встречающихся слов в произведениях русского классика — "вдруг". Иначе и не может быть, ведь слово "вдруг" — магический ключ, искра, слово, после которого в тексте вдруг сразу с волшебной быстротой начинается "опредмечивание" незнания в напряженном духовном пространстве романа, что в свою

187

очередь в числе других компонентов, и создает волнующую, необычайно человечную художественность вещей Ф.М. Достоевского.

И еще. В чем сила самоисповедания в отличие от простого самоанализа, самооценки, рефлексии? В момент исповеди человек интуитивно привлекает незнание и, говоря со звездами, с Богом, создает из самоанализа произведение искусства, диалог. В этом и заключается чрезвычайная, очищающая сила исповедания.

Религия — есть диалектическое противостояние, форма борьбы общечеловеческих

ценностей с экономическим базисом, формирующим сиюминутную мораль.

Кстати, почему великие произведения чаще возникают на крутых поворотах, изломах истории? Потому, что в эти моменты обнажаются огромные пласты "опредмеченного" социального незнания.

О структуре знания и "незнания".

YI	У2	Уз

Общий объем "незнания" состоит как бы из двух частей: *У 4* + Уз, где Уз — это тот объем "незнания", который может быть выведен логически из имеющегося объема знаний *У^* при помощи ряда последовательных мыслительных операций, т.е. Уз — это та часть общего объема "незнания", которая является зеркальным отображением У}. Очевидно, Уз = YI; УЗ — это "незнание" первого порядка, хорошо видимый слой "незнания", количественный, не дающий истинного прорыва в познании (чаще всего этот слой "незнания" опредмечен в диссертациях, технологиях и другой научной продукции, которая обслуживает быт, жизненные потребности человека, видимо, это и максимальный предел для кибернетического машинного "творчества").

УЗ — это незнание второго порядка, второй слой, качественно новое незнание, принципиально не выводимое логически из наличного запаса знаний *У*. Оно получено в результате творческого озарения, оно и движет прогресс. По-видимому, в общественных науках выйти на уровень Уз можно только через нравственность, она и задает новую траекторию движению прогресса, знаний.

Принцип деления на знание и незнание может служить классификатором человеческих чувств. Чувства, сопряженные более всего со знанием об объекте, как правило, интенсивны, но неглубоки. Например, гнев, радость, которые возникают после получения какой-либо информации. Переживания **же,** в основе которых лежит "опредмечен-ное" незнание, например, грусть, любовь, более объемны и глубоки. На вопрос "Что такое любовь?" в рамках рационального знания нет и не будет никогда ответа. За что любит (я говорю о подлинном чувстве) мужчина женщину? За загадку, которую он чувствует сердцем, но не понимает. В основе любви 5 единиц знания о конкретной женщине и 8 единиц "опредмеченного" незнания о душе, образе этой женщины. Стоит только перевести "незнание" в знание о любимом человеке, как любовь испаряется, остается привязанность, дружба, увлеченность, но не более.

188

Предлагаю классификацию художников (в широком смысле этого слова):

1) "ремесленники" — создают видимость, имитацию знания, его форму без подлинного содержания;

2) профессионалы — добротно отражают в произведениях знание, его содержание. Например, американский режиссер М. Форман. Вспомним его лучший фильм "Полет над гнездом кукушки". Вообще по укладу, строю, стилю Америка — страна знания, а Россия — незнания (вспоминается гениальный гоголевский образ вольно мчащейся птицы-тройки). Различия прослеживаются даже на уровне эмоций, психологии этноса, У американцев — уверенность, радость, недовольство, гнев, расчет, а у русских — удаль, тоска, печаль, мотовство, запойное пьянство (погружение в незнание). Поэтому Америка — поставщик технологий (в том числе и социальных), а Россия — поставщик социальных идей и изобретений, самородков и самоучек. Россия — другой тип отражения и освоения действительности. К сожалению, опора на незнание дает мощные истоки психологического тяготения русского народа к монархизму, доброму царю-батюшке. И еще. Русский бунт — жестокий и бессмысленный, так как опирается на социальное незнание. А когда бунту сделали искусственную прививку инородного беспощадного революционного знания, он разродился тоталитарным обществом-мутантом.

Замечу, что, видимо, иногда незнание может существовать в тонком, неясном, импрессионистском чувственно-образном виде, принципиально невербализуемом,

находящемся за пределами "осязаемости" рациональной стороны сознания;

3) творцы — опредмечивающие незнание в гармонии с знанием (А. Тарковский, М. Антониони и т.д.).

Гипотеза.

Где-то в подсознании человека сокрыта потребность в создании и потреблении им искусства, требующая каждодневной реализации,
удовлетворения.

И это происходит... во сне. Каждую ночь мозг, выступая одновременно в роли режиссера, исполнителя, оператора, зрителя, конструирует сны — высококачественные "киноленты", подлинные произведения искусства, привлекая для этого приемы, конструкции фантастики, т.е. незнание. Именно поэтому сны, являясь произведением искусства, чрезвычайно сильно волнуют, действуют эмоционально и, думается, на неконтролируемом сознанием уровне влияют на нравственность. Независимо от моральных качеств человека (злодей он или высоконравственный гражданин) пртребность эта в создании и потреблении искусства одинакова, потребность, не менее сильная, чем биологическая потребность в еде, сексе. Видимо, нормальный человек изначально предназначен для жизни по законам красоты, искусства как в состоянии бодрствования, так и сна. С этой позиции было бы логично науке пристальнее изучать закономерности отклонения от этой нормы, т.е. выявлять причины, сущность жизни, деятельности людей по законам "неискусства" (чем, по-моему, никто из исследователей специально не занимается; как правило, изучают норму, т.е. ис-189
кусство). Каковы, интересно, основные признаки, критерии "неискусства"?..

С моей точки зрения, например, культура — это мощный айсберг, плывущий в безбрежном море человеческого бытия, в котором знание только вершина, основная часть — "опредмеченное" незнание, причем не только рациональное, логически "опредмеченное" незнание, но и чувственно "опредмеченное" незнание.

Гипотеза.

Человеческая психика, интеллект так **же** удивительно устроены, как произведения искусства, соорганизованы как нерасчленимое соединение, единство знания и незнания,

Например, — сознание — это знание, подсознание — "незнание" осознанное — бессознательное и т.д., и одно перетекает в другое по принципу сообщающихся сосудов... Не относится ли "объем" сознания к "объему" подсознания, как

$$\frac{5}{8} = \frac{знание}{"незнание"} = гармония?$$

Внешние условия ощущения человеком красоты, видимо, являются проекцией "пропорций" красоты его "внутреннего устройства".

Если рассматривать жизнь, как знание, а смерть — "незнание", то вот парадокс — смерть просто необходима для придания жизни смысла, гармонии, художественности. Сложение, сочленение жизни и смерти дает качественно новое образование — бытие (своеобразное "художественное" пространство).

Прекрасное становится еще более прекрасным, когда содержит гибельность.

Получается, чем меньше генетически заложенная продолжительность жизни в чем-то живом, чем больше в нем "концентрация" смерти, тем больше "концентрация" прекрасного. Поэтому, например, так божественно красивы однодневные бабочки.

Кстати, наверное, для полного погружения в Бытие природа часто дарит талантам и гениям депрессию, т.е. творчески присоединяет к чувству, инстинкту жизни чувство смерти.

С этой точки зрения идея философа Федорова о воскрешении всех мертвых на земле может быть опровергнута. Мне кажется, в этой идее искажена мера, нарушен масштаб красоты. Она адекватна, например, следующей "безумной" мысли: детство прекрасно — превратим всех жителей Земли в детей!..

Следующее предположение. Знание содержит в себе только настоящее и прошлое время, а "незнание" (ведь оно будет познано когда-то) — еще и будущее время, будущее знание. Это принципиальный момент. Вспомним допущение, что подлинно художественное произведение одновременно отражает в себе знание и "незнание". Значит:

1) в художественном произведении объективно соединены прошлое, настоящее и будущее, т.е. материализуется, восстанавливается связь времен. Наверное, именно поэтому природа художественного произведения волнует человека чрезвычайно сильно в отличие от обыденного факта или точного знания;

2) история человечества показывает, что научное предвидение чаще было менее точно, чем художественное пророчество. Почему?

190

Потому что научный прогноз при построении будущего опирается на знание (а оно содержит лишь настоящее и прошлое время), отсюда и ошибки. Художественный прогноз осуществляется в виде произведений, в процессе художественного мышления, которые объективно содержат "опредмеченное" незнание, скрывающее "опредмеченное", свернутое будущее. Значит прогноз художественный и должен быть точнее. В этом смысле художественная мысль всегда прорицательница. Поэтому Ф.М. Достоевский в "Бесах" оказался прозорливее К. Маркса и В. Ленина. Преступно и абсурдно строительство новой жизни (социальных систем) по логически выстроенным моносхемам.

Глубоко проникнуть внутрь человека можно только при помощи "ключа", который устроен по образу и подобию человека (сплав знания и "незнания"). Способ-ключ "подходит" при одновременном наличии в нем знания и незнания, а открывает при

$$\frac{знание}{"незнание"} = const = \frac{5}{8}$$

(возможность достижения const зависит не только от искусства, его способности воздействовать на человека, но и от психофизиологического состояния, настроя самого человека).

Те же выводы, наверное, можно сделать и в отношении способов изучения человека, принципов воздействия на него средствами искусства, педагогики и т.д.

Рубакин Н.А.

ЧТО ТАКОЕ ОБРАЗОВАННЫЙ, ИНТЕЛЛИГЕНТНЫЙ ЧЕЛОВЕК?

(Из кн. "Избранное")

Действительно, образованный человек — не тот, кто считает себя "образованным". Даже неграмотные лавочники и урядники и многие из тех, кто имеет возможность покупать себе "немецкое платье" и при его помощи причисляться к "чистой публике", даже такие считают себя образованными, хотя их душа — тьма кромешная. Действительно, образованный человек не тот, кто окончил какое-либо, хотя бы даже высшее, учебное заведение, — мало ли неучей, узких специалистов или ловких карьеристов из них выходит! Не тот, кто перечитал на своем веку много, даже очень много, хотя бы самых хороших книг. Не тот, кто накопил в себе теми или иными способами некоторый запас, хотя бы и очень большой, разных знаний. Вовсе не в этом самая

суть образования.

Самая его суть в том влиянии, которое оно может и должно производить на окружающую жизнь, в той силе, которую дает образование человеку для переделки окружающей жизни, во внесении в нее чего-то нового, своего в ту или иную ее область, в тот или иной ее уголок. Будь это образование общее или будь это образование специальное, все равно, его критерий — переделка жизни, перемены, в ней производимые при его помощи.

Величайшее счастье для человека — чувствовать себя сильным. Разумеется, мы говорим не о физической силе, а о силе духа. Величайшие реформаторы в науке и в философии — Ньютон, Паскаль, Спенсер, Дарвин — физически были людьми слабыми. Таких было немало и среди общественных деятелей. Вся суть в силе духа. Без силы духа нет силы и образования. Без образования, по нынешним временам, бессилен и дух. Этого еще мало, чтобы образованный человек имел твердые, определенные, точные знания и твердые обоснованные, на них опирающиеся мнения. Нужно прежде всего, чтобы он был и борцом за свои мнения. Мнение, которого он не умеет доказывать, защищать от нападок или проводить в жизнь (широко ли, глубоко ли — это другой вопрос), не имеет особенной ценности. Особенно важно для нас, русских, для нашего родного народа, загнанного слепой и корыстной силой прошлого в мрачный тупик, понимать образование в смысле деятельной, реформирующей силы, и именно такой силы, потому что без этого грош ему цена. Мы все должны понимать образование как силу деятельную и светлую не только самое по себе (этого еще мало!), но именно по ее применению в общественной жизни.

Наибольшую ценность имеет для нас, для нашей родины в данный исторический момент не тот человек, который обладает более или менее обширными, глубокими, разносторонними, точными и достоверными знаниями; и даже не тот кто умеет критически мыслить и вникать в окружающую жизнь, понимать ее в целом и в частностях, — этого тоже еще мало! Особенно ценны для нас те образованные люди, у которых есть отзывчивость, сила чувства, энергия, воля, те, кто умеет проникнуться до самых своих основ духом общественности. Этих-то, и только этих образованных людей мы и можем назвать людьми интеллигентными в лучшем смысле этого слова. <...>

Интеллигентный человек — это такой человек, который настолько знает и понимает жизнь, и ее ход, и ее потребности, и ее нужды, что в любой момент может проявить себя **их** действительным выразителем.

Понимать окружающую жизнь — вот первая задача образованного человека. Служение окружающей жизни, характер этого служения — вот пробный камень для оценки его. Кто бы вы ни были, читатель, молодой или старый, русский или инородец, мужчина или женщина, не забывайте общественного значения вашего образования и тем более самообразования. Русская история своеобразна и изменчива. Всякого из вас она может заставить в любой момент сделаться представителем жизни, ее интересов и потребностей, стремлений и надежд, выразителем ее насущнейших требований и работником и борцом за удовлетворение их.

Человек действительно образованный должен быть всегда готовым и заранее готовиться к тому, чтобы в любой момент, в случае нужды, явиться выразителем потребностей и нужд окружающей общественной жизни. Никакое образование, никакое самообразование не должно оставлять без внимания прежде всего этой возможности.

192

Не в этом его деле, т.е. не в профессии и занятии самая суть человека, а в самом человеке, в его отношении к этому своему делу.

В очень темном уголке даже самая обыкновенная свеча — явление крайне важное и в буквальном смысле слова светлое, и делает важное дело, и даже может гордиться тем, что делает, тем, что вот она разливает свет там, куда еще не проникли никакие электрические лампы, да и проникнут ли, и когда?

Где есть свет — там не может не быть и распространения света на других. Если есть образованный, мыслящий, понимающий, вдумчивый, общественно настроенный человек, он не может обойтись без общественного служения и, во всяком случае, человек, неспособный выражать интересы жизни, не есть действительно образованный человек в самом лучшем, самом высоком смысле этого
слова.

Образованный человек — прежде всего слуга жизни. Но не только окружающей жизни, не только своего уголка, своего круга, своей семьи, своей личности. Образованность, понимаемая в лучшем смысле этого слова, исключает узость — узость мысли, знаний,

понимания, настроения. Узость духа за деталями, за частностями не видит, забывает целое, многое, разнообразное, великое.

Образованный человек — непременно разносторонний, а значит и терпимый человек. Он должен быть совершенно чуждым духу нетерпимости и идейной исключительности, и на каждое с ним несогласное мнение он не может не смотреть прежде всего как на факт, который нужно узнать и признать как таковой. Факты требуют вдумчивого изучения, обсуждения и разносторонней оценки. Таким образом, первая задача действительно образованного человека — не быть узким, выработать в себе разностороннее знание и понимание жизни и умение оценивать чужие мнения о жизни, имея свои собственные, фактически обоснованные. <...>

Следующие признаки определяют образованного человека, но не каждый признак в отдельности, а все они в совокупности.

1. Умение вдумываться, оценивать, понимать окружающую действительность, ориентироваться в ней в любой момент и на любом месте, не теряя самостоятельности своего мышления, соблюдая возможное беспристрастие в своей оценке и стремясь проникнуть мыслью не только в форму явлений, и даже не только в формы жизни вообще, а в ее глубины, ее основы.

2. Разносторонние, точные, достоверные знания, на которые должно всегда опираться, это умение вдумываться, оценивать и понимать.

3. Активность — уменье действовать, вообще жить, проявлять себя вовне не как мертвую, пассивную силу, а как мыслящую, чувствующую, сознательную личность, которая вовсе не должна представлять из себя какую-то глину, из которой обстоятельства могут лепить какого угодно зверя. Активность заключается не в том, чтобы приспосабливаться к окружающей среде..., а чтобы, напротив, в этой самой среде и даже в любой среде прокладывать дорогу для проявления своего ума, чувства, воли, творчества, вообще для работы, для жизни.

193

Активность — это наступательное отношение к жизни, способность реагировать на нее таким способом, чтобы раздвигать ее, подчас непомерно тесные, а то и бессмысленно узкие рамки, воплощая при всех возможных условиях в самой жизни то, что уже накоплено в душе. Разумеется, рамки жизни становятся шире только под напором активности, и потому активность, в конечном итоге, сводится к умению вести свою линию, не считаясь с препятствиями, обходя их, а то и устраняя путем борьбы. Активность — это и есть жизнь. Без активности нет образованности потому, что только путем активности может она оставить след в жизни. Без этого всякая образованность, в конечном итоге, сводится не иначе как к нулю.

4. Отзывчивость, способность не только видеть и понимать окружающую жизнь, но и чувствовать, переживать ее, уменье ставить самого себя в положение тех, с кем сталкиваешься в жизни, принимать в расчет чужие переживания — будь это чужое горе или чужая радость, любовь или ненависть, апатия или гнев. Отзывчивость — это уменье "не делать другим того, чего не желаешь, чтобы тебе делали". Отзывчивость — это чуткость к окружающей жизни, это своего рода "образованность чувства", как симпатии, так и антипатии, тонкость, уменье улавливать в других людях и во всем окружающем не только резко бросающиеся в глаза черты, но и едва заметные оттенки, и переливы их в пространстве и во времени. Отзывчивость, тонкость — это противоположность "дубинности", благодаря которой иной даже очень ученый человек больше похож на какое-то грубое животное, чем на человека в лучшем смысле этого слова. Отзывчивость лежит в основе любви к людям, она же мешает человеческой личности "превратиться в толстокожее". При посредстве той же отзывчивости личность ею обладающая, как бы сливается с окружающей жизнью, с людьми, с обществом, человечеством, становится выразителем чего-то большого, стоящего за пределами отдельного человека, и что выше его...

Если в ком-либо все эти четыре качества налицо, это и значит, что человек, имеющий **их,** не только образованный, но и интеллигентный в лучшем смысле этого слова, независимо от

того, много или мало он прочел книг, имеет или не имеет он того или иного диплома. Такой человек действительно сила, с которой не могут не считаться другие люди, и которая не может не оставить светлого следа в той среде, где она налицо.

Вывод из этой главы таков; действительно образованный и интеллигентный человек не может быть образованным про себя и только для себя. Он — образованный для всех, он — одно из светлых явлений в том уголке, где он живет; он — источник, он — естественный распространитель света и вообще добра в своем уголке. Но ведь на таких-то людях и держится подъем, развитие, прогресс общественной и вообще исторической жизни...

194

Семенов ВД.

"НОВАЯ" ПАРАДИГМА И ПОДХОДЫ К ПРАКТИКЕ

(Из кн. "Социальная педагогика: история и современность")

В конце XX в. можно уже точно сказать, что воспитание как одна из функций жизнедеятельности людей по воспроизводству социальной и духовной культуры индивида и общества — не всесильно. Оно не всесильно ни на *макроуровне* (в надличностных структурах: экономических, политических и пр.); ни на *микроуровне* (индивид, семья, школа и пр.). Романтическая вера гуманистов века Просвещения в разум, в науку, в воспитание не выдержала испытания природой человека и созданным им обществом — прошедшие XIX и XX вв. тому свидетельство. Ф.М. Достоевский, размышляя об этом, писал:

"...осмыслить и прочувствовать можно даже и верно, и разом, но сделаться человеком нельзя разом, а надо вы делаться в человека... страх как любит человек все то, что подается ему готовым. Мало того: мыслители провозглашают общие законы, т.е. такие правила, что все вдруг сделаются счастливыми, без всякой выделки, только бы эти правила наступили. Да если бы этот идеал и возможен был, то с недоделанными людьми не осуществились бы никакие правила, даже самые очевидные" *(Достоевский Ф.М.* Собр. соч.: В 30 т. Т. 25. С. 47). Почему?

Известный ученый Н.П. Дубинин различает "биологическую наследственность" и "социальное наследование". Для педагогов-исследователей это научное расчленение имеет прогностическое значение: а) индивид при рождении наследует от родителей как индивидные, так и родовые биологические свойства; б) социальное наследование как индивидуальное, так и родовое — это уже результат "выделки", это то, что *прижизненно* осваивается каждым. Что-то из опыта каждого приходит в опыт всех. Отсюда — взрослые воспитывают, возможно, и не осознавая, ребенка и как неповторимую личность, и как представителя рода, типичного для своего социума человека.

В течение многих лет в опыте воспроизводства личностей сложились стратегии отношения к биологическому в индивиде:

религиозные представления о "тварной" природе как о греховной, которую следует в себе преодолевать (монахи, пустынники и т.п.);

противопоставление души и тела, потому тело подлежит всяческому подавлению (наказание, голод, истязания и пр.);

научные представления более многообразны: от почти полного отрицания биологического в человеке как социальном продукте до абсолютизации биологического в нем.

Вера просветителей в то, что "общие законы" исправят человека, реализовалась в социальных теориях, смысл которых выразил К. Маркс: "Если человека создают обстоятельства, то надо сделать обстоятельства человечными". Когда эта мысль овладевает политиками, то на первое место выходит слово: "сделать". Делают же люди, вышедшие из бесчеловечных обстоятельств и несущие в себе все

пороки этих условий жизни — агрессию, нетерпение и пр. Круг замыкается.

Ученые пытались объяснить людские пороки тем, что цивилизация еще очень молода, поэтому родовое человеческое не переходит по наследству и нужно иметь терпение на века, и поднимать культуру рода, иначе, как писал Г. Спенсер, "свинцовые инстинкты" все равно победят. Это был XIX в. В конце XX в. известный ученый Н.М. Амосов более категоричен. По его данным 81% в прогрессе человечества зависит от развития культуры рода, но сам он в этот прогресс культуры уже не верит и связывает лучшее будущее людей на этой планете с исследованиями в области евгеники и воплощением созданных технологий в жизнь (операции по улучшению генетического кода, наследственных программ мозга, всего организма): "На военные нужды тратится 1000 млрд долл. в год; ...чувство агрессивности в десятки раз сильнее чувства сопереживания. Сейчас на "невоенную" помощь идет всего 10—15 млрд долл. в год... Богатые, в лучшем случае, будут спасать бедных от массовой голодной смерти... Так будет и впредь... люди слишком жадны, завистливы и ленивы, а лидеры все еще любят власть и агрессивны". И именно этим людям уважаемый Николай Михайлович хочет доверить "исправление зародышевых клеток в соединении с искусственным оплодотворением"? Правда, он считает. что это произойдет в будущем, но когда? Люди не перестают ни есть друг друга, ни пытать, ни убивать. Нетрудно представить это будущее, когда политики получают возможность внедряться в "зародышевые клетки". Сразу же начнется "животноводство" по воспроизведению прирученного стада, причем, как в муравейнике, строго функционального, а во главе — "Свиньи" (Дж. Оруэлл "Скотный двор"; Е.И. Замятин "МЫ"). Эволюцию, как и социальную жизнь, торопить нельзя.

Целостный подход к человеку, в основе которого возвышение культуры как рода, так и индивида, которому подлежит (самому!) "выделаться" в Человека. Если читателя привлекают иные взгляды, это его право (если с иных позиций студент решит сдавать зачет или экзамен, то это тоже его право, но реализовать его сдающий должен аргументирование).

Автор признает право на существование всех позиций, но принимать **их** или не принимать — это его право (для студентов: никакого отношения к оценкам личная позиция автора пособия не имеет).

Веками в опыте массовой практики воспитания (народной педагогики, этнопедагогики) складывались закономерности этого процесса[1].

[1] Процесс (от лат. продвижение) — последовательная смена явлений, состояний в развитии чего-либо; процесс предполагает наличие цели (социальный), функций, структуры, динамики, результата. Воспитание имеет много определений. В науке — это и вид духовных отношений в обществе, и педагогический смысл: воспитание внутри обучения; воспитание как специальная работа за пределами обучения, как составная часть образования... (См.: *Мудрик А.В.* Воспитание // Магистр. 1992. № 1).

196

1. Воспитание — это процесс взаимодействия участников в ходе социального (типичного) и духовного становления подрастающих людей и совершенствования личности взрослых.

При таком понимании воспитания оно выступает как неравновесная система, при которой возможен кризис и разрыв взаимодействия, даже в первичной "клеточке": мать — дитя. Подробнее об этом пойдет разговор в последнем разделе пособия, посвященном теории педагогики.

2. *Условиями* воспитания является природный фонд индивидов и все то, что относится к филогенезу — развитию родовой человеческой психики в процессе эволюции; *источниками* развития и воспитания индивидов следует называть прежде всего взаимодействие их со средой (познание, труд, общение), т.е. то, что психологи называют движущими силами развития.

3. *Активность подрастающего человека* в ходе его воспитания избирательна, а потому этот процесс по результатам — вероятностен. Не всесильно целенаправленное педагогическое воздействие, не учитывающее обратной связи, т.е. отношение ребенка на

формирование. В становлении человека многое зависит от того, что он считает СВОИМ, потому за СВОЮ жизнь человек отвечает САМ.

Процесс становления личности в общении со взрослыми проходит стадии гоминизации, социализации, персонификации (в реальной жизни, естественно, они нерасчленимы).

Гоминизация (очеловечивание) — эта стадия наиболее изучена возрастной, медицинской и педагогической психологией, возрастной педагогикой.

Ребенок как объект воспитания несет в себе индивидное (наследованные от родителей задатки, темперамент и т.п.) и родовое (первичные потребности, рефлексы, инстинкты и т.п.). Это существо природное, но существо человеческого рода, потому в каждом ребенке и стремление познать жизнь в общении, и в то же время в нем нет программ поведения, помогающих ему жить и адаптироваться среди людей. (Такие программы есть и у детенышей нечеловеческого рода, ибо **их** родителям достаточно вырастить своих малышей и научить тому, что из поколения в поколение передается на уровне умений и навыков, но только своего вида.)

Гоминизация — это и есть, скорее, *выращивание,* но не только. И если родители занимаются исключительно только выращиванием, они — не воспитатели. Ребенок как существо человеческого рода не имеет опыта, приобретенного человеческим родом за века культурной жизни, удовлетворения потребностей (кушать хочет, а трудиться и не хочет, и не может). Нет в ребенке запрограммированных от природы норм общежития и ценностных ориентаций.

Стало быть, если ограничиться выращиванием, то нет никакой для родителей гарантии, что ребенок не начнет отделяться от них сначала духовно, а потом и вовсе бросит: в нем нет природного инстинкта заботы о родителях, любви к ним. Взаимная холодность с детства (даже при сытой и ухоженной жизни) на всю жизнь оставит след в душе ребенка, отразится на его характере.

197

Социализация — термин зарубежной социологии, обозначающий объективный общественный процесс, способствующий адаптации подрастающих людей к социальным отношениям. В социализации участвуют все социальные институты.

Педагогический смысл этого понятия в том, что оно отражает суть становления социально-типичных людей (граждан).

Воспитательная стратегия при социализации — *прагматизм* (практическая полезность и нужность в ходе удовлетворения субъективных интересов индивида или социума). Прагматизм субъективный ("снизу") — человек хочет приспособиться к жизни быстрее и с наименьшими затратами своих сил. ("Что это мне даст?", "Что я буду иметь?", "Ну и что?".) Прагматизм объективный ("сверху") — общество ставит перед своей системой образования четкие прагматические цели (например, "Будь готов к труду и обороне").

Однако, если воспитание и развитие индивидов ограничивается целями данного социума, то в результате общество пополняется "без-личностями" (Ф. Достоевский) или "термитами" (А. Экзюпери). Оценка людей в социуме-термитнике не должна проводиться по правилам черно-белого экрана, как это, к сожалению, делают некоторые современные публицисты, обзывая своих соотечественников "совками" и пр. Во-первых, социум-термитник существует в любой стране и во все времена; во-вторых, люди, преданные социуму, выполняют важнейшую общечеловеческую роль: они стабилизируют жизнь общества; трудясь, они накапливают свое и общественное благосостояние; защищая его, сохраняют традиции народа, его историю, семейные роды, кланы и т.д.; в-третьих, в свою жизнь они отбирают то, что полезно данному социуму, тем самым сохраняя все то полезное, что проявляется в быстротекущей жизни...

В воспитании никому и никогда не удастся преодолеть прагматическое начало в людях. Этому способствует еще и краткость человеческой жизни, смертность индивида: человеку хочется еще при жизни успеть пожить так, как он это себе представляет. Однако прагматическое воспитание типичных людей предполагает, что эти люди овладеют и такими столь необходимыми качествами, которые помогут им жить среди людей, в обществе в

целом.

В чем же все-таки недостаточность такого воспитания? Абсолютизация "стандарта" приводит к тому, что человек сам себя начинает осознавать исключительно как представителя той или иной должности, профессии ("я — учитель", "я — мэр", но не как обозначение профессии и должности, а "я = учитель", "я = мэр"). При этом в обществе отсутствует избыточная сверхинформация (человечность, духовность), так как всё и все подчинены заботам социума. История знает такие общества: древняя Спарта, царства Древнего Востока, все тоталитарные режимы, древние индейские племена Америки и др. Эти семьи, племена, государства, общества обречены, так как в них прекращено саморазвитие; люди способны только на воспроизводство того, что уже было.

Персонификация (индивидуализация) воспитания личности. Это достигается возвышением его потребностей до уровня творческих и

198

духовных. Духовные потребности — стремление к *самоотдаче* себя, своей души другому, людям. Такой человек, живя, конечно же, в том времени, в котором родился, — в то же время считает *своими* любые времена, так как духовно он живет уже в общечеловеческой истории, его волнуют духовные интересы людей, а потому с точки зрения обычных "обитателей Тулузы" — этот человек странен, нестандартен. Его и называют: "чудак", "идиот" и т.п. Однако снова следует оговорить; эти люди не обязательно бывают высоконравственными личностями. При оценке нравственности человека главное — направленность его замыслов и в связи с ними их реализация. Критерием "хорошо" — "плохо" можно назвать соотношение "цели" и "средства". Люди Зла ("нелюди") — это люди, для которых "средствами" поставленных "целей" являются другие люди. "Нелюди" — к несчастью, могут рекрутироваться из среды творческих индивидуальностей ("личностей"),

Персонификация личности — уже больше результат саморазвития индивида, но источники *направленности* следует искать в предыдущих стадиях, в детстве.

Отечественные и зарубежные психологи довольно обстоятельно изучили средства, с помощью которых индивид становится личностью, т.е. субъектом своей социальной и духовной деятельности. Если в раннем возрасте это в основном адаптация к среде, то впоследствии — это уже идентификация, отчуждение и "персонализация" (пола-гание своего бытия в других, самоотдача: "отраженная субъект-ность"). Понятие "отраженной субъектности" многое объясняет в удачах и неудачах воспитателей. "Отраженная субъектность" как бы показывает: живет ли душа мамы или папы в душе ребенка; живет ли учитель в душе своих учеников. Если взаимодействуют ДУШИ, то и происходит воспитание; если нет, то — нет! Тогда родители удивляются: "Мы ли не старались, мы ли не кормили, не одевали..."; а учителя причитают по-своему: "Мы ли не применяли методики, мы ли..." Воспитание — процесс, основанный на "отраженной субъектности", потому — интимный и духовный.

Воспитание как доверие своей души другому сродни любви: приручил — неси ответственность (А. Экзюпери). Крах духовных контактов между воспитателем и воспитуемым можно обозначить как феномен Овода. Видимо, потому какая-то часть родителей, учителей, интуитивно ощущая огромную ответственность за душу ребенка, а чаще за сохранность своей, не вступают в эти интимно-духовные контакты с рядом живущими детьми. Эти взрослые, оберегая *себя,* живут рядом, но не вместе, со своими детьми, своими учениками как совершенно чужие люди. Эгоизация отношений взрослых и детей прекращает воспитательный процесс, сводя его к организационным методам и санкциям. Персонализация со стороны взрослых должна начинаться как можно раньше, чуть ли не с самого рождения ребенка, если родители хотят заниматься воспитанием, а не выращиванием потомства.

Так мы возвращаемся к *гуманистической* стратегии воспитания, рассматривающей человека как целостное существо. <...>

199

Термин "педагогика" в современной литературе наполнен многими смыслами — это и:

наука о закономерностях воспитательного (непрофессионального) и педагогического процессов, о способах их организации, о взаимодействии их с окружающей средой. Наука как парадигма[1], система понятий, созданная на определенных принципах. (В прошлом веке — это "новая педагогика", в зарубежной педагогике — это "эдукология", в нашей — это "общие основы педагогики");

наука о методиках преподавания и воспитательной работы (о "технологиях");

искусство и мастерство профессионалов-учителей и воспитателей;

учебный предмет в вузах, училищах;

научно-популярное изложение знаний: "педагогика для всех". Даже такой краткий перечень содержания, заключенного в термине, свидетельствует о том, что он безнадежно устарел. (Однако им будут, видимо, еще пользоваться долго, так как нет никакого смысла устраивать споры о терминологии. Тем более нашим коллегам-физикам, скажем, термин "атом" нисколько не мешает исследовать сущность этого явления. Думаю, что и педагогам не нужно изобретать новые термины, но всегда строго оговаривать, что имеет в виду автор, когда употребляет термин "педагогика".) Из структуры и содержания пособия видно, что в нем этот термин употребляется для обозначения общих основ науки "педагогика": общие основы педагогики (метапеда-гогика).

Метапедагогика[2] в современной научно-методологической ситуации выходит на одно из первых мест, так как в числе глобальных проблем человечества проблема самого человека и воспитания подрастающих поколений становится для всех народов и государств одной из самых актуальных.

Метапедагогика России не растворяется в потоке общечеловеческих знаний о воспитании, поскольку она выросла из недр российской народной "педагогики", из "новой педагогики" России второй половины XIX в., на основе специфической русской философии в ее серебряный век.

Вспомним еще раз:

человек как предмет воспитания (педагогическая антропология, природосообразность);

развитие и воспитание человека происходит в ходе расширения его МИРА, в *диалоге с* культурой (культуросообразность);

" Парадигма (греч.: образец) — строгая научная теория, исходная концептуальная схема; модель, с помощью которой ставятся проблемы и проводятся исследования. Введено в научный оборот Т. Куном (Структура научных революций. М., 1975.)

- Метапедагогика как термин обозначает ту сферу научных педагогических знаний, которая включает сверхинформацию, не имеющую временных и территориальных границ (государственных), переходящую из века в век, из страны в страну (например, педагогическая антропология). Эта сверхинформация входит в общую структуру человекознания и обществознания. В русле такого научного подхода все конкретные национальные педагогики всех времен выступают как частные случаи общечеловеческой вечной общей науки, которая развивается в ноосфере, в этосфере.

200

целостность жизнедеятельности человека с его воспитанием. Единство в сущности человеческой типичного (предикатного) и духовного (экзистенциального). МИР: "мир" в душе, "мир" — община, семья (микросреда); "мир" — не война; "мир" — Вселенная. Космос. Индивид "выделывается" (Ф. Достоевский) в человека, преобразовывая себя и свою жизнь, потому начало воспитания — *национальная культура,* свой ДОМ в полном объеме содержания этого слова.

Приобщение ребенка к бесконечному потоку национальной и общечеловеческой культуры и есть ведущая стратегия его воспитания (выращивания и персонализации), так как индивид становится человеком только в стремлении к *самоотдаче* себя другим (Ф. Достоевский, Л. Толстой. Н. Рерих).

Прагматический подход к воспитанию человека ограничивает его развитие: а) целями того социума, в котором он родился; историей того социума, в интересах которого трудятся

историки, политологи;
ценностными ориентациями, насаждаемыми в данном социуме — награды, привилегии, престиж и пр.; б) профессией, которая становится адекватным выражением сущности "частичного индивида" (безличности, термиты и пр.). Как справедливо заметил Э. Фромм, есть много людей, что умирают, не родившись. Таким образом, русская новая педагогика была противопоказана политизированной прагматической советской педагогике не по признаку: хуже — лучше, а по основному постулату:

советская педагогика, изжившая пережитки "абстрактного гуманизма", выстраивалась на идеях социальной детерминации не только поведения индивида, но и всего его внутреннего мира, причем жестко ограниченного ценностями наличного социума;

новая педагогика выстраивается на приоритете гуманизма, на признании самоценности человеческой жизни, жизни вообще.

Совместимость этих подходов была возможна только на уровне сверхинформации: расширение смыслов употребляемых терминов до "абстрактного гуманизма" в теории и "одушевление" педагогического процесса — на практике. Однако этот симбиоз всегда был искусственным.

Возрождение гуманизма в педагогике в современных условиях безудержного прагматизма, основанного на ценностях эпохи первоначального награбления капитала при растаскивании общенародной собственности, тоже будет затруднено, так как целевые установки в обществе снова за пределами интересов духовного возрождения всего народа и каждого человека. И вновь воспитание "частичного индивида" становится престижным, а гуманизм — "абстрактным". Однако новая педагогика уже стала достоянием науки и начались исследования на основе ее постулатов, уже восстанавливается и гуманистический подход в практике работы учителя. Конечно, до необратимости этого "одушевленного" педагогического процесса еще мы не дожили, но уже есть сподвижники, а это уже — надежда... <...>

Метапедагогика исследует педагогический процесс как неравновесную систему. Мысли о том, что необратимые процессы энтропии (хаос) являются источником порядка (саморазвития), в основном раз-

рабатываются за рубежом И.Р. Пригожиным и его коллегами; у нас в стране — Н.Н. Моисеевым и его коллегами. Постепенно была создана новая наука: *синергетика — о* самоорганизующихся системах, об эволюции систем природы.

После плодотворных дискуссий с авторами книги о неравновесных системах Г.П. Быстраем и Д.В. Пивоваровым мы пришли к выводу, что воспитательный и педагогический процессы — это виды неравновесных систем, что по результатам они вероятностны, и в этом источник их саморазвития. При таком понимании закономерностей этих процессов возникла необходимость исследования их "пределов" (К. Ушинский), а потому и поиски возможностей предотвращения катастроф.

В течение многих лет, сотрудничая с Б.З. Вульфовым, А.Т. Куракиным, Х.И. Лийметсом, А.В. Мудриком, Л.И. Новиковой и другими исследователями, автор разрабатывал суть теоретического "ядра" педагогического процесса-источника его саморазвития: *педагогическое взаимодействие.* Педагогическим становится взаимодействие подрастающих людей с Природой, Вселенной: "Я в Мире". Педагогическими становятся экологические проблемы, так как их острота в **XX** в. объясняется тем, что люди начинают понимать свое место в природе. В этой сфере человековедения происходит смена парадигмы: отказ от представления человеком самого себя как Царя природы, ее Хозяина и Покорителя; начинается, наконец, осознание того, что наша Планета для нас единственная, что она и есть наш дом, что антропоцентризм — это уже атавизм века промышленного прогресса. Уже становится ясно все большему числу ученых, что разум, освобожденный от духа, может быть опасен, так как приведет человечество к самоуничтожению.

Взаимодействие предполагает и возможность распада и катастрофы, потому нужна специальная воспитательная инструментовка (и духовная, и организационная) для создания такого взаимодействия, его сохранения и расширения.

Педагогическое взаимодействие, составляющее "ядро" собственно педагогического процесса, проявляется в следующем:

совместный труд души: взаимопереживания, сочувствие, солидарность;

совместный труд познания: взаимопонимание, совместная радость открытия;

совместный труд предметно-физический (общественно-полезный, учебный, производительный);

совместный труд общения: самоотдача, милосердие, а потому и взаимообогащение. Самоотдача — это источник саморазвития человека. При таком понимании сотрудничества как взаимозависимой духовной деятельности и можно представить целостность педагогического процесса.

Метапедагогика в своих исследованиях выходит на общенаучные принципы познания, позволяющие нам, педагогам, избавиться от своих внутринаучных императивов и запретов. Не изменяя своим убеждениям, мы можем рассмотреть исследуемый объект с общена-

учных позиций и тем самым увидеть его с более широких позиций, что обязательно дает приращение научной информации.

Итак, принципы:

Дополнительности (Н. Бор)

Этот принцип предполагает применение дополнительных понятий с целью объяснения целостности объекта: эти понятия могут быть взаимоисключающими, могут отражать объект с позиций других наук, но при взаимодействии их смысл интегрируется и дает в комплексе новое качество знания.

В педагогике этот принцип при реализации помогает решать познавательные научные задачи, так как эта наука по сути интегратив-ная. В частности, он помогает найти выход из антиномий: а) "частичный индивид", "безличность" — "человек как самоценность", "всестороннее развитие личности"; б) "школа грамотности" — "школа развития" и др. В современных условиях решение этих противоречий возможно при введении понятия: "гражданственност ь". Гражданин — субъект социальной и духовной деятельности на благо Отечества, а не только как носитель правосознания.

Эти антиномии в педагогической психологии решаются введением понятия: самоактуализация личности, когда мы можем рассмотреть эти проблемы исходя из концепций Л.С. Выготского, А. Маслоу и современных ученых: В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.В. Петровского.

Всеобщей избирательности (эффект эволюции)

В психофизиологии, в психологии этот принцип ключевой в познании индивида в его среде — "целого". Воспитательный процесс как неустойчивое равновесие возможно сохранить и даже продолжать работу только при учете данных обратной связи.

Однако сам процесс получения сведений о состоянии уровня обу-ченности и воспитанности ребят таит в себе опасности разложения личности воспитателей и воспитанников, если в коллективе завести себе информаторов: ябед, сексотов и пр. Выход — создать такие нравственные отношения в классе, в школе, которые исключали бы соревнования по баллам, любой формализм, когда появляется возможность обмана. В естественных жизненных условиях ребенок и выбор своего поведения сделает естественно нравственный. Отсюда: предоставляя ребенку право выбора, мы должны позаботиться о нравственном климате, в условиях которого он осуществляется.

Креативность, интуиция, "достройка"

Догадка, "достройка", интуиция = по отдельным известным свойствам явления восстановление целого; стремление выйти за рамки известного в поисках неизведанного. Озарение!

Стремление к сверхинформации — это преодоление в себе энтропийных сил: лени — желания покоя, ухода от проблем и т.д.

Источником самодвижения индивида и его креативности является уровень общения: "С кем поведешься, от того и наберешься".

Самые основные понятия, раскрывающие суть человека: "смысл" — со-мыслие; "совесть" — со-весть; "счастье" — со-участие.

203

Для педагога важно понять, с каким "СО" сомкнуть душу ребенка, чтобы в ней пробудилось стремление к творчеству.

"Реальность" (по Г.В. Лейбницу)

Этот принцип позволяет верно оценить опыт: ремесленнический или мудрецов. В научной деятельности — это экономия времени; экономия средств на реализацию поставленных познавательных целей;

степень совершенства по сравнению с прошлым опытом; оптимальность: "вовремя" и "по силам".

Требования к оценке научного исследования:

валидность (достоверность);

надежность выводов, их репрезентативность;

воспроизводимость результатов;

уровень обобщенности: фундаментальное или прикладное исследование.

Применение этого принципа очень важно при оценке результатов исследования аспирантов, соискателей и докторантов. Кроме того, именно эти требования важны при оценке практического опыта, о котором когда-то К.Д. Ушинский писал, что важен не опыт, важна *мысль,* выведенная из опыта.

"Границы" как возможности процесса, определение норм техники безопасности

На внедрении такого понимания сути воспитательного процесса настаивал еще А.С. Макаренко. В современных условиях настало время осмыслить педагогам (теоретикам и практикам) теорию катастроф, конфликтологию. Однако еще до сих пор многие педагогические статьи — это просто литературные мечтания на воспитательные темы.

Предел педагогического взаимодействия очевиден — это *отношения* участников к содержанию общения; *отношения,* а не результаты познавательной деятельности (скажем, процент успеваемости или процент посещаемости). Невероятность этого очевидного предела в том, что в официальных документах его нет.

Конечно, в пособии не перечислены все научные принципы, на которых базируется исследовательская деятельность. Каждому исследователю предоставлена возможность выбора подходов к объекту в зависимости от познавательных задач. <...>

П р и н ц и п ы, на которых'выстраивается педагогический процесс в разных типах учебных заведений.

П р ир о до с о о бр аз н о с ть

Воспитание человека сообразно его природе осуществлялось издревле. В теории одним из первых его выделил Ф. Коменский в XVII в. В русской педагогике этот принцип разработал К.Д. Ушинский в монографии "Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии". Для нас важны такие мысли: "...Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, мы тем не менее ясно сознаем, что пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира,

204

среди которого человеку суждено жить. Кроме того, мы ясно сознаем, что воспитание в тесном смысле слова как преднамеренная воспитательная деятельность, — вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия, его язык... Однако же и в самих этих влияниях ... многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых преднамеренное воспитание... может оказывать прямое и сильное воздействие" *(Ушинский К.Д.* Собр. соч.: В б т. М., 1990. Т. 5. С. 11—12).

Мысли Ушинского об ответственности человека за собственное состояние своей души, а стало быть, за свою жизнь не только не потеряли своей актуальности, но более того, они побуждают нас сегодня к более точному пониманию "пределов воспитательной деятельности": и в целях, и в средствах. Ушинский один из первых отметил, что в воспитании происходит становление как родового существа, так и индивида. Эта кардинальная мысль состоит в том, чтобы воспитатели всегда чувствовали диалектику онтогенеза и филогенеза, чтобы в "капле росы", т.е. в отдельном человеке, видели проявления общего и наоборот: во всеобщем не теряли единичного...

Природосообразность в обучении и воспитании — это:

организация воспитательного процесса в соответствии с законами природы: ее ритмами, циклами, без надрыва: "вовремя" и "по силам";

обучение должно проводиться в "зоне ближайшего развития" ребенка, опережая развитие, но не выходя за предела возрастных "сензитивных периодов" (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов);

возвышая потребности человека, педагог выводит воспитанника за пределы его "растительной" и "животной" жизни, за пределы "термитника" в жизнь духа: познания, творчества, и самоотдаче как источнику саморазвития.

Если так понимать этот принцип, то речь должна идти о том, чтобы его восстановить в педагогике. В настоящее время он существует как учет возрастных потребностей ребят, а это значит: мы, взрослые, составляем какую-то программу обучения по своему плану, только учитывая "возрастные стадии", причем и в них многое искажая в угоду "взрослым" целям (например, дошкольный возраст самый благоприятный для изучения ребятишками иностранных языков, но ... их изучают не в детских садах, а в подростковом возрасте, когда отрокам (по возрастным особенностям) не хочется учить все, что абстрактно...). Схема парадигмы в том и состоит, что классический принцип педагогики должен быть восстановлен как руководство к действию, а не декларативно. Мы просто обязаны полностью преодолеть трагические для педагогики последствия разгрома педологии, т.е. педагогической психологии, педагогической социальной психологии.

205

Культуросообразность[1]

Необходимость этого принципа тоже обусловлена самой природой человека: при рождении индивиду не задан генетический код социального поведения, по наследству не передаются социально значимые средства удовлетворения витальных потребностей. Культура может жить и развиваться только при условии, что если есть или будут люди, умеющие ее воспроизводить или развивать (например, люди, знающие ноты, — без них партитуры будут выброшены; люди, умеющие варить сталь — без них встанут заводы и т.п.).

Человечество ежесекундно рискует одичать, если не обеспечит преемственность социального и духовного опыта. Трансляция подрастающими поколениями только опыта данного социума: идей, мифов, языка, представлений о престижности; отсюда — закрытость общества — не уменьшает риска разрыва "связи времен", а потому и не спасает от одичания и смут, особенно взращенных на фанатизме (идейном, религиозном, националистическом и пр.).

В.О. Ключевский сформулировал различные подходы к обмену информацией между народами:

элементы общечеловеческие: знания — наука как общее достояние человечества; духовное богатство: религия, философия, искусство. Взаимообмен на этом уровне — это взаимообогащение, так как ученики становятся равными в знаниях учителям, а это стимулирует учителей к дальнейшему росту — и так культура рода возвышается постоянно; исключительная принадлежность культуры данному народу и не подлежащая взаимообмену и растворению в общем: национальные особенности, местные обычаи, склад общежития: самый "низ" цивилизации народа, его быт, в котором и зарождаются либо семена саморазвития, либо гнилостные микробы распада...

подражательность в виде перенимания житейских удобств (вещей, прикладных знаний, техники, моды и пр.). Этот "обезьяний" уровень закабаляет тех, кто перенимает, ставит их в зависимость от "патронов"; тем самым как бы воспитывает у "знатоков" амбиции, презрение к "низшим"...

В России разрыв в культурах... проявлялся и в том, что все старое получило значение... русского, а все новое — иноземного *(Ключевский В.О.* Неопубликованные произведения. М., 1983. С. 360— 363) <...>

Однако коммерциализация жизни, причем повальная, без психологической подготовки населения, приводит к такому же эффекту, что и в б0-е годы прошлого века, но на качественно ином уровне: все не-

- В содержании понятия "культура" заключено: а) все о том, что и как создано и сделано на планете разумом, трудом z чувствами многих поколений людей; это все надбиологическое, что создано на планете; б) личностный смысл культуры — мера человеческой сущности: насколько в условиях данной цивилизации (дискретности) созданы условия для раскрытия родовой сущности каждым индивидом; в) основным механизмом — посредником между поколениями — является образование. Социальное наследование, не передаваясь индивидам по биологической наследственности, возможно только с помощью образования, а это и есть залог выживания человечества на этой планете.

206

гативные процессы усилены средствами массовой информации, коммерческим кино и пр. Молодые люди, входя в жизнь в этом беспределе бездуховности, естественно, воспринимают ее, как должное. Значит, есть реальная опасность легализовать антикультуру, так как появилось уже много носителей ее антигуманных постулатов.

Антикультура включает несколько составляющих:

антиидеи — антипод духовного прогресса, мрачная альтернатива добру: человеконенавистничество, шовинизм, расизм, национализм;

цель оправдывает средства;

антимораль = беспредел;

антиобщественные структуры: своя иерархия отношений в организациях, жестокость и жесткость взаимоотношений;

антиискусство: "кич", свой фольклор, обычаи, всевозможные "чернухи"и пр.

Антигуманизм, проявляется в антикультуре в том, что человеческая жизнь (чужая!) выносится за скобки и ничего не стоит, так как создан культ Денег как эквивалента ценности жизни. В "деньгах" же нет содержания, потому люди, обладающие деньгами, могут быть по своим нравственным качествам самыми разнообразными, но в обществе поклоняющемся золотому тельцу, качество людей оценивается по другим критериям. Эту специфику обществ, где смещены нравственные ориентиры, уже давно вскрыли великие гуманисты-писатели, художники, мудрецы.

,.В современном нам обществе, где (пусть временно) ситуацию диктуют представители коммерческого капитала, а он в основном криминогенный по происхождению, — легализовалась социальная психология преступного мира: жаргон, стиль общения, мифы, наколки и пр. Уголовная лексика стала в обществе почти общепринятой: зона, блатата, отстегнуть, туфта, заначка, лагерь и т.п. *(Костырко С.* От сумы да от тюрьмы... // Новый мир. 1992. № 8. С. 126—128), не говоря уже о полной легализации мата. Вот это-то социально-психологическое поле микро- и макросреды может серьезно влиять и воздействовать на становление духовного облика не одного поколения...

Итак, принцип культуросообразности — это *диалог* человека с культурой, накопленной человечеством, и развитие ее.

Если природосообразность обеспечивает в воспитании как бы "вертикаль", то Культуросообразность — это "горизонталь" = диалог индивида с людьми **и их** культурой от первой улыбки до последнего вздоха...

Целостность жизни с воспитанием человека

"Вертикаль" и "горизонталь" в воспитании (своеобразный "крест") воплощаются в духовном круге = целостности поля: вспомним знамя культуры Н.К. Рериха. Локальные воспитательные системы (семьи, общины) — это, пожалуй, наиболее совершенные объединения, выпускающие из своих "гнезд" подготовленных к взрослой жизни "птенцов". Эту целостность люди создают в сферах влияния *гражданского общества,* основанного на автономии частной жизни людей, в клубах.

207

"Случайные" дети "случайных" семей (Ф. Достоевский), выросшие на "семи ветрах", попадают сызмальства под влияние всех влияний, а потому их адаптация, идентификация проходит субъективно с большим трудом, а для общества — это постоянная маята: трудновоспитуемые, безнадзорные и пр.

Если человек вырастает в расколотом мире, то неизбежно в нем сильнее, чем в других людях, будет проявляться негативизм как одно из проявлений отчуждения. *Отчуждение* — природно-социальное свойство человека, так как информацию извне он воспринимает избирательно: что-то идентифицирует с собой, а что-то отторгает. (Социальные философы, абсолютизирующие механизм социальной детерминации, напрямую связывали отчуждение с идеологическим противостоянием: при капитализме отчуждение есть; при социализме — нет. Был создан миф, которому полагалось верить). Философская и педагогическая антропология уже давно исследуют этот сложный феномен психики человека, который включает в себя: беспомощность (чувство потери контроля над обстоятельствами своей жизни); бессмысленность (непонимание того, что происходит вокруг, непонимание смысла своего труда); отсутствие норм, принятых лично, — беспредел; отчуждение от культуры, социальная изоляция, самоотчуждение, отсюда отчаяние, суицид.

Согласно многочисленным исследованиям, индивиды, менее образованные, менее обеспеченные, выполняющие малоквалифицированную работу, — более отчуждены. Философы, ученые, менеджеры в постоянном поиске, какими средствами преодолеть отчуждение людей в современном обществе, особенно постиндустриальном, где преобладает монотонный труд: конвейер и пр. Предлагались и предлагаются разные пути:

К. Маркс: кооперативное сотрудничество. Совладелец (арендатор, акционер) будет заинтересован в общем успехе. Отсюда, доведя эту позицию до общественного устройства, коммунисты в 40-е гг. прошлого века пришли к идее "государственного социализма". Что из этого получилось — известно. (Заметим: в конце жизни К. Маркс, увидя, что пропагандируют его последователи, сказал: "Я не марксист");

приоритет образования. Образованный человек понимает и принимает свою жизнь и свой труд: он знает **их** Законы, видит в технологиях смысл;

в процессе образования человек должен научиться прежде всего доверять другому. Доверие — это антропологически заданное дорациональное достижение человека (в ходе эволюции), которое было дискредитировано анонимностью общения в маргинальном обществе. Взаимное доверие позволяет строить сложные объекты: в течение 10 лет свыше 300 тыс. человек трудились над будущим полетом на Луну, и космонавты не побоялись — полетели.

Если же отчуждение поразит большое количество людей в стране, то тогда начнут работать законы толпы — анонимности общения (вандализм, массовый психоз и пр.).

208

Стало быть, целостность жизнедеятельности и воспитания обеспечивает преодоление человеком отчуждения от своей жизни, своих родных, своего труда, своих друзей, от своего клуба.

Таким образом, все эти принципы в единстве и каждый в отдельности составляют теоретическую основу социальной педагогики. Это позволяет обозначить и направления практической работы социальных педагогов.

Симонов П. Л.

ДУХОВНОСТЬ И КРАСОТА

(Из кн. "Происхождение духовности")

Мы должны знать, какова человеческая природа вообще и как она модифицируется в каждую исторически данную эпоху.

К. Маркс[1]

Можно с основанием ожидать, что эта схематизация сначала прямо-таки восстановит против себя некоторых из тех, кто стоит перед огромной сложностью обсуждаемых явлении. Но это участь всех схем. Всякое новое понимание предмета начинается неизбежно с таких общих построений, которые только постепенно наполняются конкретным содержанием.

И. Павлов[2]

В последнее время все чаще говорят и пишут о необходимости комплексного исследования человека. Действительно, на протяжении многих лет человек является предметом изучения целого ряда областей знания: философии, социологии, психологии, физиологии, антропологии, медицины, педагогики, искусствоведения, юриспруденции и т.д. и т.п. Первый опыт работы недавно созданных проблемных научных советов по комплексному изучению человека, созыв конференций с аналогичным названием и издание соответствующих сборников наглядно показали, что простое суммирование сведений, добываемых каждой из этих наук, **их** сопоставление в процессе обсуждений, где каждый специалист продолжает говорить на языке своей профессии, не дают желаемого эффекта. Человек остается "разобранным" по ведомствам отдельных научных дисциплин, качество системности само собой, увы, не возникает.

Выход из создавшегося положения мы усматриваем в разработке таких теоретических концепций, которые исходно носили бы междисциплинарный характер, были бы эвристически плодотворны не в одной, а в нескольких специальных отраслях науки, входящих в систему современного человековедения.

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. Т. 23. С. 623.
[2] *Павлов И.П. Полк.* собр. соч. М., 1956. Т. 3. Кн. 2. С. 151

Нужда в такого рода исследованиях тем более очевидна, что отсутствие системы основополагающих понятий мы обнаруживаем даже в пределах одной и той же науки, например психологии. Ключевые для нее термины "эмоции", "воля", "сознание", "личность", "характер" не имеют общепринятых определений. Почти каждый автор вкладывает в них свой смысл. Как тут не вспомнить И.М. Сеченова, который 125 лет назад писал: "...попробуйте поговорить об одном и том же предмете с психологами различных школ, — что ни школа, то новое мнение, а заведите для сравнения речь хоть, например, о звуке, свете, электричестве с любым физиком любой страны, — от всех в сущности получите одинаковые ответы"[1]. А ведь только "одинаковые ответы" могут превратить психологию в науку в том смысле, в каком мы называем наукой астрономию, химию, биологию.

Было бы наивным искать в мозге человека "центры" альтруизма и потребности познания. И то и другое — системные качества, в реализацию которых вовлечен целый ряд взаимодействующих мозговых образований. Вместе с тем современной физиологии мозга известны структуры, повреждение которых и у животных, и у человека закономерно ведет к эмоциональному безразличию, утере интереса к окружающему миру и собственной судьбе[2].

Аналогичную ситуацию мы обнаруживаем и в области, которую можно было бы назвать "генетикой души". Лучше и точнее всех об этом сказал академик Д.К. Беляев: "...нет специальных генов, например, гуманизма или альтруизма или генов антисоциального поведения. Но есть генетически детерминированные свойства психики, сочетание которых,

преломляясь через определенные социальные условия, способствует формированию либо человека с высоким чувством совести, испытывающего отвращение не только к преступной деятельности, но и к карьеризму и стяжательству, либо же человека, который плохо понимает, что такое совесть, со всеми вытекающими отсюда последствиями"[3]. В статье[4], опубликованной на страницах журнала "Коммунист", Д.К. Беляев называет мозг человека биосоциальным органом личности.

Мы полагаем, что приведенные на предыдущих страницах определения базисных понятий общей психологии, будь то личность и характер, эмоции и воля, сознание и душа, обладают именно междисциплинарным значением, т.е. продуктивным и содержательным не для одной лишь науки о высшей нервной (психической) деятельности человека, но и для смежных областей знания: социологии, педагогики, теории и практики воспитания, искусствоведения и других дисциплин, объектом познания которых является человек в его взаимодействии с природой и социальной средой.

! *Сеченов И.М.* Избр. произведения. М.: Изд-во АН СССР, 1952. Т. 1. С. 130.

[2] Обзор соответствующих фактических данных читатель может найти в наших книгах: *Симонов П.* Эмоциональный мозг. М.: Наука, 1981. 215 с.; *Он же.* Мотивированный мозг. М.: Наука, 1987. 237 с.

[3] *Беляев Д. //* Вопр. философии. 1981. № 3. С. 15.

[4] *Беляев Д.* Генетика, общество, личность// Коммунист. 1987. № 7. С. 90—97.

210

С развиваемых нами позиций человек предстает как закономерный этап эволюции "второй Вселенной" — осознавшей саму себя Природы. Это, с одной стороны, делает допустимым и оправданным поиск филогенетических корней высших психических функций на дочеловеческих ступенях эволюции, а с другой — позволяет обнаружить то качественно новое, что присуще исключительно человеку.

Есть ли у животных душа? Если рассматривать душу как сочетание фундаментальной потребности познания с альтруистической социальной потребностью "для других", то мы имеем все основания предположить в высшей нервной деятельности наиболее развитых млекопитающих животных комплекс свойств, которые можно отнести к филогенетическим предпосылкам будущей духовности. "Бескорыстное" стремление к новизне, любознательность, способность откликаться на сигналы эмоционального состояния другой особи, коллективная забота о молодняке вплоть до актов самопожертвования — таков далеко не полный перечень проявлений подобной "преддуховности".

Тем более "духовны" животные, для которых социальным партнером стал приручивший их человек. "Мы встретились у нашей собаки, — писал И.П. Павлов, — с отчетливым социальным рефлексом, с действием агента социальной среды. Собака, как и ее дикий прародитель волк, — стайное животное, и человек в силу давней исторической связи стал для нее "социус"... Этот опыт вместе с некоторыми ранними толкает нас, наконец, и в область социальных рефлексов, которые мы теперь включаем в программу наших следующих исследований"[1]. Трогательная преданность собаки своему хозяину, роль которого отнюдь не сводится к тому, чтобы быть поставщиком пищи, дружелюбие и привязанность, тончайшая способность угадывать состояние близкого собаке человека дают нам основание говорить об ее душевности в такой же мере, в какой мы говорим об этом качестве, присутствующем или отсутствующем у любого из нас.

„Мыслят ли животные? Если рассматривать мышление как оперирование нейронными "моделями" внешних объектов и возможных действий по удовлетворению актуализированных потребностей, как перенесенный внутрь мозга поиск оптимального действия до его внешней реализации, то мы должны признать, что высшие животные обладают способностью, сопоставимой с мышлением человека, хотя качественно отличной от него. Крыса, забежав в тупик лабиринта, очень часто не повторяет своей ошибки. Это значит, что вид входа задним числом ассоциировался с позднее обнаруженным тупиком.

Точно так же, решая задачу, обезьяна идет за палкой, которую она видела раньше, до того, как возникла необходимость в использовании палки. Если у животного после перерыва в поисковых действиях обнаруживается существенный прирост их эффективности, значит, в мозгу произошли события, сделавшие возможным этот скачок путем внутримозговой оценки ранее предпринятых проб и внесения корректив в программу дальнейших действий. Примером анализируемого феномена может служить решение проблемы обходного пути, когда

[*Павлов И.П.* Двадцатилетний опыт... М.: Наука, 1973. С. 313.

животное должно сперва уйти от пищи, чтобы позднее овладеть ею. Факты показывают, что после ряда неудачных попыток и наступившей затем паузы животное внезапно в корне меняет тактику своего поведения.

В таких случаях внутренней работе мозга трудно дать другое название, кроме мышления, хотя, разумеется, существует качественное отличие развитой мыслительной способности человека от "элементарного конкретного ручного (у обезьян) мышления" животных, как его охарактеризовал И.П. Павлов. Мышление человека в решающей степени базируется на речи, на использовании абстрактных понятий;
мышление животных ограничивается в памяти, и лишь в известной мере опирается на обобщенные образы явлений действительности, которые ленинградский физиолог Л.А. Фирсов назвал довербальны-**ми** понятиями.

Обладают ли животные сознанием? Мы полагаем, что нет. Выше мы определили сознание как знание, которое с помощью слов, математических символов, образов художественных произведений, образцов технологии и т.п. может быть передано другому, стать достоянием других членов сообщества. Но разве у животных отсутствует передача знаний, например путем имитации? Разве птицы не передают молодняку мелодию песни, характерную для данного вида? Разве шимпанзе не овладевает навыками строительства гнезда, наблюдая за действиями взрослых особей? Ученые заметили, что, после того как одна из японских макак научилась мыть сладкий картофель в воде, этот обычай распространился на всю популяцию. Только старые животные продолжали питаться немытыми плодами.

Дело в том, что осознание предполагает не просто передачу знаний, навыков, умений, но **их** передачу с помощью посредника, отчужденного и от передающего, и от воспринимающего данное сообщение. В "узелке, завязанном на память", психолог Л.С. Выготский увидел зародыш человеческой культуры. Шимпанзе, никогда не видевший, как строится гнездо, не способен построить его по образцу, оставленному взрослыми сородичами.

Иными словами, у животных нет того, что философ Карл Поппер назвал "Миром-3", т.е. миром идей, памятников культуры, произведений искусства. "Миром-1" он называет объективный мир, включающий природу, человека и созданные им объекты "второй очеловеченной природы". "Мир-2" — это отражение объективной реальности в человеческой психике, субъективные впечатления, мысли, эмоции, память. Именно так, в мыслящем мозге, рождаются открытия, изобретения и замыслы художественных произведений. Но, материализовавшись в творениях разума, они начинают жить как бы собственной жизнью. Мыслитель, сформулировавший плодотворную идею, давно умер, а идея развивается, обогащается, трансформируется его последователями на протяжении многих столетий. В книгах и произведениях искусства новые поколения находят нечто не замеченное и не оцененное их предшественниками. "Нет, весь я не умру. Душа в заветной лире мой прах переживет и тленья убежит..."

Впрочем, "три мира" отнюдь не изобретение Карла Поппера. Задолго до него В.И. Ленин писал: "Тут действительно объективно три члена: 1) природа; 2) познание человека — мозг человека (как высший продукт той же природы) и 3) форма отражения природы в познании человека, эта форма и есть понятия, законы, категории etc"[1].

Для того, чтобы осознать свое Я, надо объективировать это Я, вынести его за пределы своей телесной организации, взглянуть на него со стороны, сделать его объектом познавательной деятельности. Ни одно животное на это не способно. Животное непосредственно представляет собой единство со своей жизнедеятельностью, писал К. Маркс. Оно не отличается от последней. Животное и жизнедеятельность — одно и то же. Человек делает свою жизнедеятельность объектом своей воли и своего сознания.

Как мы могли убедиться при чтении раздела "Осознание духовности", одной из первых форм отчуждения души было наделение ею почти всех объектов окружающей природы; животных, деревьев, даже скал, даже реки. Человек осознавал присущие ему качества, наделяя **ими** явления природы. Наблюдая разницу между телом живого человека и телом мертвеца, он видел, что физическое тело остается одним и тем же. Значит, есть нечто присущее только живому человеку. Что же это такое? Не иначе как наиболее яркое и очевидное воплощение жизни... другой человечек, покидающий тело умершего. Изображение души как маленького человечка дошло до наших дней.

Но параллельно с мифотворчеством развивалось познание реальной действительности, и эти две тенденции все чаще вступали в противоречие друг с другом, иногда драматически непримиримое, иногда разрешающееся компромиссом. Ощущая в себе "другого" и не находя "человечку" места в своей телесной организации, изворотливый человеческий ум нашел великолепный выход: он провозгласил душу бесплотной, неосязаемой и бессмертной.

Миф породила потребность познания в моменты, когда реальных, подтвержденных практикой знаний оказывалось недостаточно для удовлетворения этой потребности. Человек не мог примириться с неопределенностью. непонятностью, непредсказуемостью окружающего его мира. Эта неопределенность вызывала у него растерянность, мешала организации целесообразных действий, порождала беспомощность и нерешительность. И на помощь его первобытному, делающему свои первые шаги сознанию пришло творчество (сверхсознание, скажем мы сегодня), пришел миф. Миф не восполнял знаний, он замещал пробелы в познании действительности.

Миф не заменял первобытную науку, он существовал рядом с нею. Миф не есть искусство в современном смысле этого слова, потому что сравнительно рано от мифа отделилась сказка. Для древнего человека миф есть реальность, а сказка — поэтическая аллегория, "ложь", в которой, однако, содержится "намек" на реальные события, поступки, взаимоотношения людей.

[1] *Ленин В.И.* Поли. собр. соч. Т. 29. С. 164.

Рожденный потребностью познания, стремлением внести порядок и смысл в непонятную, загадочную действительность, миф вторично начинает обслуживать социальные потребности человека. И вот уже душа становится Силой — физической, воинской, магической. Силой, полученной от предков и распределенной далеко не в одинаковой мере: больше всего силы оказывается у вождя.

В трех ипостасях религии мы обнаруживаем проявление трех основных групп потребностей человека и одновременно трехуровневую организацию его психики.

Как мы уже сказали, миф породила потребность познания, вооруженная творческой деятельностью сверхсознания. Социальные потребности регулирования жизни древнего сообщества, поддержания в нем порядка и иерархии трансформируют бескорыстный миф в культ, в систему ритуальных действий — здесь в полной мере проявляет себя сознание. Появляются служители культа, жрецы, прорицатели. Культ становится профессией. Социальная потребность следовать нормам, принятым в данном сообществе, делает систему обрядов все более жесткой, незыблемой, догматичной. Автоматизация обрядов достигает такой степени, что переходит в ведение подсознания, становится суеверием и предрассудком. Впрочем, аналогичный путь "сверхсознание — сознание — подсознание" проходит любая форма существования человека в обществе, нормы поведения, взаимоотношения с другими людьми, более широко — исторически изменчивые нормы культуры.

Отчуждение, объективизацию своей внутренней сущности как условие ее осознания мы находим и в представлениях древних египтян, о которых в связи с появлением письменности мы можем судить более определенно, чем о психике первобытных людей.

По представлениям древних египтян, духовное начало Б а существует вне человека, но может входить в него, располагаясь в области сердца. Именно эта самостоятельность Ба позволяет человеку говорить с ним, обеспечивая диалогичность мышления. Если Ба принадлежит сфера сознания, то другое духовное начало — Ка, еще более загадочное, туманное, ускользающее от рациональных объяснений, побуждает к поступкам. Сегодня мы скажем, что Ка есть отражение в сознании древнего египтянина сферы его потребностей и обслуживающей их интуиции, сверхсознания.

Вся жизнь древнего египтянина проходит под знаком почти безраздельного господства социальных потребностей. Социализированный миф наделяет фараона сверхъестественными способностями повелевать природой, устанавливать порядок в обществе, вносить его в хаос, царящий за пределами государства. Впрочем, эти способности отчуждены от фараона: силы "Величества", которыми он наделен, могут оставить его.

Социализировано все. Нормы поведения закреплены **их** описанием в свитках. Знания вознаграждаются повышением по должности. Регламентировано искусство. Загробная жизнь гарантируется только достойным — так миф стал средством социального воспитания древне-
214
го египтянина. "Альтруизм" прагматичен и всегда рассчитывает на вознаграждение.

Обозревая ход человеческой истории, мы можем утверждать, что витальные (равно как и обслуживающие их материально-производственные), социальные и идеальные потребности были присущи людям на всех этапах их исторического развития, подобно тому как филогенетические предшественники этих потребностей обнаруживаются уже у высших животных. Но соотношение, вес этих потребностей различны не только в структуре личности отдельного человека, но и в разные исторические эпохи. Витальные потребности в пище, одежде, жилище, в защите от враждебной природной среды занимали поистине господствующее положение в жизни первобытных сообществ. Древний Египет (в известном смысле он может быть сопоставлен с древним Китаем) явил нам впечатляющее господство социального. Конечно, египетские ученые познавали объективные законы действительности, делали замечательные открытия, а египетские художники, архитекторы и поэты создавали произведения, служащие человечеству до сих пор, — как здесь не вспомнить портрет Нефертити! Если альтруизм был свойствен уже неандертальцам (найдены останки двух особей, которые смогли прожить около двух лет после тяжелого ранения исключительно благодаря заботе других членов группы), то невозможно представить себе существование какой-либо цивилизации без проявлений взаимопомощи и самопожертвования.

В божествах Древней Греции эпохи Гомера человеческое воображение воссоздает жизнь людей — их телесное совершенство, физическую мощь, страсти, способность к деяниям. Самой большой ценностью провозглашаются черты, соответствующие социальным нормам поведения: храбрость, мужество, воля к победе. На смену силе первобытного вождя и свыше данному величеству египетских фараонов приходит лично добытая, лично заслуженная честь. Из всех человече-скнк связей — родственных, супружеских, любовных — выше всего ценится мужская дружба.

Рефлексирующее сознание создает новую систему представлений о внутреннем мире человека, его разуме, духе, психике. При этом силы, движущие поведением, еще слиты, четко не различаются: мотивы, чувства, мышление действуют совокупно, незаметно переходя друг в друга. Наставления богов как бы включены в деятельность сознания земного человека. В сущности это тот внутренний голос, который в более поздние эпохи станет голосом собственной совести, чувством вины, велением долга. В момент смерти душа отделяется от тела и отправляется в Аид — прибежище теней, юдоль печали. Перспектива, дающая силы и надежду, отнюдь не переносится в загробный мир, бессмертие носит сугубо земной характер. Оно — в потомках и в славе, хранящейся в памяти потомков.

Человек Гомера наделен развитой рефлексией, он критически оценивает свои чувства и

способен анализировать свои побуждения. Сознание отчетливо выделяет особое состояние, возникающее под влиянием и с помощью божества. Это вдохновение, радостный прилив сил, делающий вдохновленного сильнее и удачливее.

215

Хотя судьба людей во многом определяется богами, человек в значительной мере обладает свободой выбора. Он не только пользуется помощью покровительствующих ему богов, но подчас вступает с ними в борьбу. Все большей ценностью становятся знание, жизненный опыт, причем знание сугубо прагматическое, весьма далекое от абстрактных истин будущей греческой философии, а художник еще мало отличается от искусного ремесленника.

Человечество должно было подняться еще на одну, более высокую ступень, чтобы бескорыстное познание истины и бескорыстный альтруизм были осознаны как социально ценные качества личности.

Духовные потребности бескорыстного познания истины, стремления сделать жизнь людей богаче и счастливей органически включены в процесс научного творчества. Но результат научного открытия — познанная объективная истина — не содержит в себе ни духовности, ни альтруизма, хотя поиск ее без высочайшей духовности ищущего невозможен. Вот почему любое открытие может быть обращено и во благо человечества и в чудовищное зло.

Носителем духовности — правды и добра — служит искусство, даже если сам художник наряду с его бескорыстной познавательной доминантой наделен далеко не привлекательными в общежитии чертами. Наука — воплощение человеческого разума. Искусство — воплощение его души.

Подобно тому как критерием правильности научного познания является объективная истина, критерием художественного познания служит правда, выясняемая общественной практикой восприятия произведений искусства. В сущности единственной объективной мерой ценности любого произведения является то, сколь большое количество людей и сколь длительное время признают его выдающимся произведением. Ни массовый, ни кратковременный успех, ни длительное признание узким кругом почитателей не позволяют нам оценить произведение как истинно великое. Великие творения художника служат веками неисчислимому множеству людей. Ложь в искусстве — занятие столь же безнадежное, как изобретение вечного двигателя, противоречащее объективным законам природы. "Нельзя изобретать и выдумывать все что угодно, — утверждает Габриель Гар-сиа Маркес, — поскольку это чревато опасностью написать ложь, а ложь в литературе даже опаснее, чем в жизни. Внутри кажущейся свободы, представляемой творчеством, действуют свои строгие законы"[4]. Что касается категории добра, то чувства, вызываемые искусством (если это подлинное искусство!), всегда "добрые чувства", потому что познание правды всегда есть благо, какой бы суровой эта правда ни была.

По ту сторону свободы выбора

Потребностно-информационный метод анализа психики человека дает возможность "снять" реально существующее противоречие **меж-**

[1] *Маркес Г.Г.* Поэзия и трезвость фантазии //Лит. газ. 1982. № 47. С. 15.

216

ду детерминизмом и свободой воли. В 1971 г. в статье "Искрящие контакты" (Новый мир, № 9) мы подробно рассмотрели это противоречие. Дело в том, что согласно современным представлениям, поведение человека определяется его наследственными задатками и в решающей степени условиями окружающей среды, условиями социального воспитания. Науке не известен какой-либо третий фактор, способный повлиять на выбор совершаемого поступка. Вместе с тем вся этика, и прежде всего принцип личной ответственности, базируется на безусловном признании абсолютно свободной воли[1]. Отказ от признания свободы выбора означал бы крушение любой этической системы и нравственности.

История борьбы мнений, касающихся этой проблемы, заслуживает хотя бы краткого ее описания.

Весной 1863 г. поэт Н.А. Некрасов предложил 34-летнему физиологу И.М. Сеченову выступить на страницах "Современника" с популярной статьей, посвященной актуальным проблемам естествознания. К концу лета очерк был написан, однако набор журнала № 10 со статьей Сеченова был рассыпан по требованию цензуры. Статья вышла в сугубо специальном "Медицинском вестнике" и получила всемирную известность под названием "Рефлексы головного мозга".

В этой статье Сеченов утверждал, что признание человеческой мысли причиной поступка есть "величайшая ложь", что при одних и тех же внутренних и внешних условиях деятельность человека должна быть закономерно одной и той же. Выбор между многими возможными концами одного и того же психического рефлекса, следовательно, положительно невозможен, а кажущаяся возможность есть лишь обман самосознания,

Взгляды Сеченова, изложенные им в "Рефлексах головного мозга", получили огромный общественный резонанс. Номера "Медицинского вестника" переходили из рук в руки, а за книгу, вышедшую в 1866 г. отдельным изданием, перекупщики брали немалые деньги. О рефлексах спорили в салонах и на студенческих вечеринках. Драматург А.Н. Островский пишет план статьи "Об актерах по Сеченову", где пытается понять закономерности актерского искусства в свете новейшей физиологии головного мозга. Даже герои романа Л.Н. Толстого "Анна Каренина" Стива Облонский и Константин Левин наслышаны о "модном вопросе: есть ли граница между психическими и физиологическими явлениями в деятельности человека и где она?".

Впрочем, суть революционного переворота в науке о человеке, совершенного Сеченовым, точнее и темпераментнее всех сформулировал Санкт-Петербургский цензурный комитет в обращении к прокурору окружного суда: "Это материалистическая теория, приводящая человека, даже самого возвышенного, в состояние простой машины, лишенной всякого самосознания и свободной воли, действующей фаталистически, ниспровергает все понятия о нравственном добре и зле, о нравственных обязанностях, о вменяемости преступлений, отнимает у наших поступков всякую ответственность и, разрушая моральные

[1] *Гегель Г.* Работы разных лет//Вопр. философии. 1970. № 5. С. 121.

основы общества в земной жизни, тем самым уничтожают религиозный догмат жизни будущей; она не согласна ни с христианским, ни с уголовно-юридическим воззрением и ведет положительно к развращению нравов"[1].

Русскому философу К.Д. Кавелину, объявившему, что учение о несвободе воли подрывает основы общежития и скрывает корень такой нравственной распущенности, предела которой и предвидеть нельзя, И.М. Сеченов ответил специальной статьей. Он объяснил, что общество вынуждено и непременно будет защищать себя от преступников независимо от того, считает ли оно антиобщественные побуждения врожденными или приобретенными в результате дурного воспитания. Ведь признавая справедливым освобождение преступника от наказания по той причине, что в другой социальной среде, при других условиях воспитания он был бы иным, мы совершаем величайшую несправедливость по отношению к его безвинным и особенно потенциальным жертвам! "Внешняя сторона действий, которыми общество ограждает себя от порочных членов, — писал Сеченов, — остается, следовательно, неизменной, признается ли в человеке свободная воля или нет. Изменяется только смысл их в том отношении, что на место возмездия становится исправление"[2].

Вот почему вопреки всем заклинаниям г-на Кавелина и К° учение о несвободе воли гуманнее и нравственнее разглагольствований о "свободе выбора". Зависимость человеческих поступков от среды и воспитания побуждает стремиться к улучшению среды и совершенствованию воспитания. Свободной злой воле общество может противопоставить только встречную жестокость.

Дискуссия, возникшая после выхода в свет "Рефлексов головного мозга", продолжается до сих пор. "Человечеству придется расстаться со "свободой воли" и "моральной ответственностью" как с мифом о бессмертной душе и Земле как центре мироздания.

Личность не ответственна за поступки, поскольку они всецело предопределены внешними обстоятельствами. Классифицируя что-либо как порок или добродетель, общество просто определяет, что оно будет наказывать или поощрять". Это не Сеченов, это крупнейший американский рефлексолог, один из первооткрывателей инструментальных (опе-рантных) условных рефлексов Б.Ф. Скиннер, автор книги "По ту сторону свободы и достоинства", изданной в 1971 г. Скиннеру возражает Джон Экклс, получивший Нобелевскую премию за свои исследования физиологии нервных клеток: "Я верю, что как человеческие существа мы обладаем свободой и достоинством. Теория Скиннера и техника инструментальных условных рефлексов основаны на его экспериментах с голубями и крысами. Так пусть они **им** и принадлежат!". Звучно, но неубедительно. Благородный гнев Экклса бессилен противостоять логической стройности скиннеровских аргументов.

Ничего не привнесла в решение проблемы и широко разрекламированная "когнитивная революция" в психологии. Вот один из образ

[1] *Сеченов И.М.* Избр. произведения. Т. 1. С. 8.
[2] Там **же.**

цов когнитивного (познавательного) подхода. Поведение человека определяется: 1) его генетикой; 2) обучением; 3) ситуацией; 4) когнитивной оценкой. Первые три фактора обусловливают детерминированность поведения, четвертый — возможность выбора альтернативных схем действий. Уместно спросить, а что определяет ту или иную "когнитивную оценку"? Почему субъект предпочитает одну схему действий и отвергает другие? Суть дела снова тонет в словах...

Мы склонны утверждать, что два великих мыслителя нашли наиболее точный "одинаковый ответ" на вопрос о свободе воли. Это Бенедикт Спиноза и Лев Толстой. "Люди только по той причине считают себя свободными, — писал Спиноза, — что свои действия они сознают, а причин, которыми они определяются, не знают"[4]. Сознание, его способность или неспособность отражать причины, побуждающие человека действовать тем или иным образом, — вот ключевое звено в проблеме свободы выбора!

Именно так решает вопрос о свободе воли Л.Н. Толстой в эпилоге романа "Война и мир".

До сих пор приходится встречаться с мнением о том, что вторая часть эпилога есть лишь необязательное философское приложение к великому художественному произведению, демонстрирующее читателю контраст между ограниченностью Толстого-философа по сравнению с Толстым — гениальным художником. Все обстоит, скорее, наоборот. Без тех философских предпосылок, которые сфокусированы в эпилоге, роман "Война и мир" просто-напросто бы не существовал...

Но вернемся к нашей теме. Толстой начинает с противоречия между утверждениями Сеченова и непосредственным чувственным опытом любого человека: "Души и свободы нет, потому что жизнь человека выражается мускульными движениями, а мускульные движения обусловливаются нервною деятельностью", но "всякий человек, дикий мыслитель, как бы неотразимо ему ни доказывали рассуждение и опыт то, что невозможно представить себе два разных поступка в одних и тех же условиях" (у Сеченова: "выбор между многими возможными концами одного и того же психического рефлекса положительно невозможен"), "чувствует, что без этого бессмысленного представления (составляющего сущность свободы) он не может себе представить жизни"[2]. И Толстой ставит диагноз, полностью соответствующий выводам современной науки: "...вопрос о том, каким образом соединяется сознание свободы человека с законом необходимости, которому подлежит человек (с принципом детерминизма, скажем мы сегодня), не может быть разрешен сравнительною физиологией и зоологией, ибо в лягушке, кошке и обезьяне мы можем наблюдать только мускульно-нервную деятельность, а в человеке — и мускульно-нервную деятельность и сознание"[3].

[1] *Спиноза Б.* Этика. М.: Наука. 1982. С. 86.

[2] *Толстой Л.Н.* Война и мир. М.: Учпедгиз, 1957. Т. 3.4. С. 757—758.
[3] Там **же. С.** 759.

219

Именно наличие сознания впервые в истории живой природы создает возможность двух точек зрения на поведение человека, где результат наблюдения решающим образом зависит от позиции наблюдателя; "...глядя на человека, как на предмет наблюдения с какой бы то ни было точки зрения... мы находим общий закон необходимости, которому он подлежит так же, как и все существующее. Глядя же на него из себя как на то, что мы сознаем, мы чувствуем себя свободными"[1]. Иными словами, справедливы оба заключения — и о детерминированности поведения человека, его подчинении объективным законам необходимости и о свободе.

Поистине Толстой сформулировал принцип дополнительности в области психологии до того, как Нильс Бор обосновал его в физике.

Способность познавать объективные законы действительности Толстой определяет как разум человека. Способность к оценке своего поведения изнутри, способность к рефлексии он связывает с сознанием. Сделав свое открытие относительно одновременной и равной справедливости двух, казалось бы, исключающих друг друга утверждений. Толстой развертывает его в систему неотразимо убедительных следствий. Напомним **их,** попросив у читателя извинения за длинную, но крайне важную для нас цитату.

"Разум выражает законы необходимости. Сознание выражает сущность свободы... Свобода человека отличается от всякой другой силы тем, что сила эта сознаваема человеком; но для разума она ничем не отличается от всякой другой силы.

...В науках о живых телах, то, что известно нам. мы называем законом необходимости; то, что неизвестно нам, мы называем жизненною силою. Жизненная сила есть только выражение неизвестного остатка от того, что мы знаем о сущности жизни.

Точно так же в истории, то, что известно нам, мы называем законами необходимости; то, что неизвестно, — свободой. Свобода для истории есть только выражение неизвестного остатка от того, что мы знаем о законах жизни человека.

...Для истории признание свободы людей как силы, могущей влиять на исторические события, то есть не подчиненной законам, есть то же, что для астрономии признание свободной силы движения небесных тел.

Признание это уничтожает возможность существования законов, то есть какого бы то ни было знания.

...Правда, мы не чувствуем нашей зависимости, но, допустив нашу свободу, мы приходим к бессмыслице; допустив же свою зависимость от внешнего мира, времени и причины, приходим к зако

"2

нам

Одной из последних по времени попыток реанимировать "вздорную побасенку о свободе воли" (В.И. Ленин) является обращение к понятию о так называемой самодетерминации поведения. "Свободный выбор... — пишет философ Д.И. Дубровский, — это особый тип де-

* *Толстой Л.Н.* Война и мир. М.: Учпедгиз, 1957. Т. 3, 4. С 755—756. [2] Там **же.** С. 769—774.

220

терминации — самодетерминация, присущая определенному классу высокоорганизованных материальных систем"[1].

Современное естествознание знает два источника детерминации поведения живых существ. Это либо врожденные формы поведения, детерминированные процессом филогенеза, либо индивидуально приобретенный опыт, детерминированный влиянием внешней для человека — прежде всего социальной — среды, т.е. воспитанием в широком смысле. Откуда же берется то, что из себя представляет загадочное "третье", дающее

основание говорить о самодетерминации?

Оно исчезает, как только исследователь пытается сколько-нибудь детально обсудить вопрос об источниках самодетерминапии. В качестве примера приведем рассуждение Р. Сперри, одного из первооткрывателей функциональной асимметрии головного мозга: "Принятие решений человеком не индетерминировано, но самодетерминировано. Каждый нормальный субъект стремится контролировать то, что он делает, и определяет свой выбор в соответствии со своими собственными желаниями... Само детерминанты включают ресурсы памяти, накопленные во время предшествующей жизни, систему ценностей, врожденных и приобретенных, плюс все разнообразные психические факторы осознания, рационального мышления, интуиции и т.п.". Но ведь и память, и структура потребностей ("желаний"), присущих данной личности, детерминированы, как признает сам Сперри, врожденными задатками и "предшествующей жизнью". При чем же здесь "самодетерминация"?

Считается, что поведение является тем более свободным, чем лучше и полнее познаны объективные законы действительности. Но ведь в случае познания объективных законов поведение начинает детерминироваться этой познанной необходимостью. Познанная необходимость определяет и выбор поступка, и принимаемые решения. Какая уж тут "самодетерминация" и "свобода выбора"!

Повторяем: противоречие между детерминизмом и свободой выбора может быть снято только путем привлечения принципа дополнительности. Вопрос, свободен человек в своем выборе или нет, не имеет однозначного ответа, потому что ответ на него зависит от позиции наблюдателя. Человек не свободен (детерминирован) с точки зрения внешнего наблюдателя, рассматривающего детерминацию поведения генетическими задатками и условиями воспитания. Вместе с тем и в то же самое время человек свободен в своем выборе с точки зрения его рефлексирующего сознания.

Эволюция и последующее культурно-историческое развитие породили иллюзию свободы выбора, упрятав от сознания человека движущие им мотивы. Но это объективно необходимая и в высшей степени полезная иллюзия. Субъективно ощущаемая свобода и вытекающая из нее личная ответственность включают механизмы всестороннего и повторного анализа последствий того или иного поступка, что делает окончательный выбор более обоснованным. Чувство личной ответственности, как и механизм прогнозирования последствий, формирует-

[1] *Дубровский Д.И.* Информация. Сознание. Мозг. М.: Высш. шк., 1980. С. 210.

ся в процессе онтогенеза. Вот почему до определенного возраста мы не считаем ребенка ответственным за свои поступки и перекладываем вину на родителей и воспитателей.

Мотивационная доминанта, непосредственно определяющая поступок (физиолог А.А. Ухтомский назвал ее "вектором поведения"), представляет собой интеграл главенствующей потребности, устойчиво доминирующей в иерархии мотивов данной личности (доминанта жизни или сверхзадача по К.С. Станиславскому), и той или иной ситуативной доминанты, актуализированной, экстренно сложившейся обстановкой. Например, реальная опасность для жизни актуализирует ситуативную доминанту — потребность самосохранения, удовлетворение которой нередко оказывается в конфликте с доминантой жизни — социально детерминированной потребностью соответствовать определенным этическим эталонам. Сознание, как правило с участием подсознания, извлечет из памяти и мысленно "проиграет" последствия тех или иных действий субъекта. Кроме того, в борьбу мотивов окажутся вовлечены механизмы воли — потребности преодоления преграды на пути к достижению главенствующей цели, причем преградой в данном случае окажется инстинкт самосохранения. Каждая из этих потребностей породит свой ряд эмоций, конкуренция которых будет переживаться субъектом как борьба между естественным для человека страхом и чувством долга, стыдом при мысли о возможном малодушии и т.п. Результатом подобной конкуренции мотивов и явится либо бегство, либо стойкость и мужество.

В данном примере нам важно подчеркнуть, что мысль о личной ответственности и личной

свободе выбора тормозит импульсивные действия под влиянием сиюминутно сложившейся обстановки, дает выигрыш во времени для оценки возможных последствий этого действия и тем самым ведет к усилению главенствующей потребности, которая оказывается способной противостоять ситуативной доминанте страха.

Таким образом, не сознание само по себе и не воля сама по себе определяют тот или иной поступок, а их способность усилить или ослабить ту или иную из конкурирующих потребностей. Это усиление реализуется через механизм эмоций, которые, как было показано выше, зависят не только от величины потребности, но и от оценки возможности ее удовлетворения. Ставшая доминирующей потребность направит деятельность интуиции на поиск оптимального творческого решения проблемы, на поиск такого выхода из сложившейся ситуации, который соответствовал бы удовлетворению этой доминирующей потребности.

Напомним, что деятельность сверхсознания (творческой интуиции) может представить в качестве материала для принятия решения такие рекомбинации следов предварительного накопленного опыта, которые никогда не встречались ранее ни в деятельности данного субъекта, ни в опыте предшествующих поколений. В этом и только в этом смысле можно говорить о своеобразной самодетерминации поведения как частном случае реализации процесса самодвижения и саморазвития живой природы.

222

Если главенствующая потребность (доминанта жизни) настолько сильна, что способна автоматически подавить ситуативные доминанты, то она сразу же мобилизует резервы подсознания и направляет деятельность сверхсознания на свое удовлетворение. Борьба мотивов здесь фактически отсутствует, и главенствующая потребность непосредственно трансформируется в вектор поведения. Примерами подобной трансформации могут служить многочисленные случаи самопожертвования и героизма, когда человек не задумываясь бросается на помощь другому. Как правило, мы встречаемся здесь с явным доминированием потребностей "для других", будь то родительский инстинкт или альтруизм более сложного социального происхождения. <...>

' Духовность и красота

Человек формирует материю также и по законам красоты.
К. Маркс[1]

Красота широко разлита в окружающем нас мире. Красивы не только произведения искусства. Красивыми могут быть и научная теория, и отдельный научный эксперимент. Мы называем красивыми прыжок спортсмена, виртуозно забитый гол, шахматную партию. Красива вещь, изготовленная рабочим — мастером своего дела. Красивы лицо женщины и восход солнца в горах. Значит, в процессе восприятия всех этих столь отличающихся друг от друга объектов присутствует нечто общее. Что же это?

Быстро выясняется, что определить то, что побуждает нас признать объектом красивым, с помощью слов неимоверно трудно. Желая подчеркнуть зависимость критериев прекрасного от системы ценностей, выработанных культурой, к которой принадлежит данный человек, Н.Г. Чернышевский писал, что в дворянской среде идеалом женской салонной красоты будут хрупкость, воздушность, томность, романтическая бледность, а в глазах крестьянина красива здоровая, физически крепкая, с румянцем во всю щеку молодка. Однако можно быть хрупкой, воздушной, томной или, напротив, пышущей здоровьем и вместе с тем... некрасивой. Красота ускользает от нас, как только мы пытаемся объяснить ее словами, перевести с языка образов на язык логических понятий. "Феномен красоты, — пишет философ А.В. Гулыга, — содержит в себе некоторую тайну, постигаемую лишь интуитивно и недоступную дискурсивному мышлению[2]. Необходимость различения "сайенс" и "гуманитес" (царства науки и царства ценностей. — *П.С.),* — продолжает эту мысль Л.Б. Баженов, — неустранимо вытекает из различия мысли и переживания. Мысль объективна, переживание субъективно. Мы можем, конечно, сделать переживание объектом мысли, но

тогда оно исчезнет в качестве пе-

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Из ранних произведении. М.: Политиздат, 1956. С. 566.
[2] *Гулыга А.В.* Принципы эстетики. М.: Политиздат, 1987. С. 167.

223

реживания. Никакое объективное описание не заменяет субъективной реальности переживания[1].

Итак, красота — это прежде всего переживание, эмоция, причем эмоция положительная — своеобразное чувство удовольствия, отличное от удовольствий, доставляемых нам многими полезными, жизненно необходимыми объектами, не наделенными качествами, способными породить чувство красоты. Но если красота — это переживание, эмоциональная реакция на созерцаемый объект, то, не будучи в состоянии объяснить ее словами, мы вправе поставить и попытаться найти ответ на следующие вопросы:

1. В связи с удовлетворением какой потребности (или потребностей) возникает эмоция удовольствия, доставляемого красотой? Информация о чем именно поступает к нам из внешнего мира в этот момент?

2. Чем это эмоциональное переживание, это удовольствие, отличается от всех остальных?

3. И, наконец, почему в процессе длительной эволюции живых существ, включая культурно-историческое развитие человека, возникло столь загадочное, но, по-видимому, для чего-то необходимое чувство красоты?

Пожалуй, до сих пор наиболее полное перечисление отличительных особенностей красоты дал великий немецкий философ Иммануил Кант в своей "Аналитике прекрасного"[2]. Рассмотрим каждую из его четырех дефиниций.

"Красивый предмет вызывает удовольствие, свободное от всякого интереса"

Первый "закон красоты", сформулированный Кантом, вызывает растерянность. Поскольку за любым интересом кроется породившая его потребность, утверждение Канта вступает в противоречие с по-требностно-информационной теорией эмоций, на которую мы сослались выше: удовольствие, доставляемое красотой, оказывается эмоцией... без потребности! Но это не так. По-видимому, говоря об "интересе", Кант имел в виду только витальные, материальные и социальные потребности человека в пище, одежде, продолжении рода, в общественном признании, в справедливости, в соблюдении этических норм и т.п. Однако человек обладает рядом других потребностей, среди которых мы можем поискать те, комплекс которых принято называть мало что объясняющим термином "эстетическая потребность".

Прежде всего это потребность познания, тяга к новому, еще неизвестному, не встречавшемуся ранее. Сам Кант определил прекрасное как "игру познавательных способностей"[3].

[1] *Баженов Л.Б.* Вопр. философии. 1988. № 7. С. 116.
[2] *Кант И.* Сочинения: В 6 т. М.: Мысль. 1966. Т. 5.
[3] Там же. С. 219.

224

Потребность в новом, ранее неизвестном, в информации с еще не выясненным прагматическим значением может быть удовлетворена двумя путями: непосредственным извлечением информации из окружающей среды или с помощью рекомбинации следов ранее полученных впечатлений, т.е. с помощью творческого воображения. Чаще всего используются оба канала: воображение формирует гипотезу, которая сопоставляется с действительностью, и в случае ее соответствия объективной реальности оказывается новым знанием о мире и о
нас самих.

Для того, чтобы удовлетворить потребность познания, предмет, который мы оцениваем как красивый, должен содержать в себе элемент новизны, неожиданности, необычности, должен выделяться на фоне средней нормы признаков, свойственных другим родственным предметам.

Потребность в познании, любознательность побуждают нас созерцать предметы, ничего не обещающие для удовлетворения наших материальных и социальных нужд, дают нам возможность увидеть в этих предметах что-то необычное, отличающее **их** от многих других аналогичных предметов. "Бескорыстное" внимание к предмету — важное, но явно недостаточное условие обнаружения красоты. К потребности познания должны присоединиться какие-то дополнительные потребности, чтобы в итоге возникло эмоциональное переживание прекрасного.

Анализ многих деятельностей человека, где конечный результат оценивается не только как полезный, но и красивый, свидетельствует о том, что здесь непременно удовлетворяются потребность в экономии сил и потребность в вооруженности теми знаниями, навыками и умениями, которые наиболее коротким и верным путем ведут к достижению цели.

На примере игры в шахматы В.М. Волькенштейн показал, что мы оцениваем партию как красивую не в том случае, когда выигрыш достигнут путем долгой позиционной борьбы, но тогда, когда он возникает непредсказуемо, в результате эффектно пожертвованной фигуры, с помощью тактического приема, который мы менее всего ожидали. Формулируя общее правило эстетики, автор заключает: "красота есть целесообразное и сложное (трудное) преодоление"[1]. Б. Брехт определял красоту как преодоление трудностей. В самом общем виде можно сказать, что красивое — это сведение сложного к простоте. По мнению физика В. Гейзенберга, такое сведение достигается в процессе научной деятельности открытием общего принципа, облегчающего понимание явлений. Подобное открытие мы воспринимаем как проявление красоты[2]. М.В. Волькенштейн недавно предложил формулу, согласно которой эстетическая ценность решения научной задачи определяется отношением ее сложности к минимальной исследовательской программе, т.е. к наиболее универсальной закономер-

[1] *Волькенштейн В.М.* Опыт современной эстетики. М.; Л.: Академия, 1931. С. 30.

[2] *Гейзенберг В.* Значение красоты в точной науке // Шаги **за** горизонт. М.: Прогресс, 1987. С. 268—282.

ности, позволяющей нам преодолеть сложность первоначальных условий[1]. Красота в науке возникает при сочетании трех условий: объективной правильности решения (качества, самого по себе не обладающего эстетической ценностью), его неожиданности и экономичности.

С красотой как преодолением сложности мы встречаемся не только в деятельности ученого. Эксперименты показывают, что в опытах с воспроизведением симметричных и неправильных форм человек считает красивыми формы, содержащие меньшее количество информации, подлежащей воспроизведению. Результат усилий спортсмена можно измерить в секундах и сантиметрах, но его прыжок и его бег мы назовем красивыми лишь в случае, когда рекордный спортивный результат будет получен наиболее экономным путем. Мы любуемся работой виртуоза-плотника, демонстрирующего высший класс профессионального мастерства, в основе которого лежит максимальная вооруженность соответствующими навыками при минимальном расходовании сил.

Сочетание этих трех потребностей — познания, вооруженности (компетентности, оснащенности) и экономии сил, **их** одновременное удовлетворение в процессе деятельности или при оценке результата деятельности других людей вызывают в нас чувство удовольствия от соприкосновения с тем, что мы называем красотой.

"Прекрасно то, что нравится всем"

Поскольку мы не в состоянии логически обосновать, почему данный объект воспринимается как красивый, единственным подтверждением объективности нашей эстетической оценки оказывается способность этого предмета вызывать сходное переживание у других людей. Иными словами, на помощь сознанию как разделенному, обобществленному знанию, знанию вместе с кем-то, приходит со-переживание.

Канту, а за ним и автору этих строк можно возразить, что эстетические оценки крайне субъективны, зависят от культуры, в которой воспитан данный человек и вообще — "о вкусах не спорят". Искусствовед сейчас же приведет примеры новаторских произведений живописи, которые сперва называли безграмотной мазней, а потом провозглашали шедеврами и помещали в лучшие музеи мира. Не отрицая зависимости эстетических оценок от исторически сложившихся норм, принятых в данной социальной среде, от уровня интеллектуального развития человека, его образованности, условий воспитания и т.п., мы можем предложить некую универсальную меру красоты. Ее единственным критерием служит феномен сопереживания, непереводимого на язык логических доказательств.

Прекрасно то, что признается таковым достаточно большим количеством людей на протяжении достаточно длительного времени. Ни массовое, но кратковременное увлечение, ни длительное почитание

' *Волькенштейн М.В.* Красота наукх //Наука и жизнь, 1988. № 9. С. 15—19.

ограниченным кругом ценителей не могут свидетельствовать о выдающихся эстетических достоинствах предмета. Лишь практика его широкого общественного признания в течение многих лет служит объективным мерилом этих достоинств. Нагляднее всего справедливость сказанного проявляется в судьбе великих произведений искусства, к которым люди обращаются на протяжении столетий как к источнику эстетического наслаждения.

"Красота —
это целесообразность предмета
без представления о цели"

Третий "закон красоты" Канта может быть истолкован следующим образом. Поскольку мы не в состоянии определить словами, какими качествами должен обладать предмет, чтобы быть красивым, мы не можем поставить себе целью сделать непременно красивый предмет. Мы вынуждены сперва его сделать (изготовить вещь, выполнить спортивное упражнение, совершить поступок, создать произведение искусства и т.д.), а потом оценить, красив он или нет. Иными словами, объект оказывается соответствующим цели, не уточненной заранее. Что же это за целесообразность? Сообразность чему? <...>

Можно сказать, что красота — это максимальное соответствие формы (организации, структуры) явления его назначению в жизни человека. Такое соответствие и есть целесообразность. Например, прыжок спортсмена, несмотря на рекордный результат, мы воспримем как некрасивый, если результат достигнут предельным напряжением сил, судорожным рывком, с почти страдальческой гримасой на лице. Ведь спорт есть средство гармонического развития, физического совершенствования человека и лишь вторично — средство социального успеха и способ получения материального вознаграждения. В рассмотренном нами случае форма явления не соответствует его назначению, эстетическая оценка оказывается отрицательной.

Это по-настоящему полезно, потому что красиво — сказал Антуан де Сент-Экзюпери. Но он не мог сказать: это по-настоящему красиво, потому что... полезно. Здесь нет обратной зависимости. Мы не признаем красивыми утилитарно негодную вещь, удар футболиста мимо ворот, профессионально безграмотную работу, безнравственный поступок. Но и утилитарная полезность вещи, действия, поступка еще не делает их красивыми.

Впрочем, мы увлеклись анализом и почти нарушили своими рассуждениями четвертый и последний "закон красоты", а именно, что

"Прекрасное познается без посредства понятия"

Выражаясь языком современной науки, мы должны констатировать, что деятельность мозга, в результате которой возникает эмоциональная реакция удовольствия от созерцания красоты, протекает на неосознаваемом уровне.

227

К какой из сфер неосознаваемого психического — к подсознанию или к сверхсознанию — относится деятельность механизма, в результате которой возникает эмоциональное переживание красоты?

Здесь несомненно велика роль подсознания. На протяжении всего своего существования люди многократно убеждались в преимуществах определенных форм организации и своих собственных действий, и создаваемых человеком вещей. К перечню этих форм относится соразмерность частей целого, отсутствие лишних, "неработающих" на основной замысел деталей, координация объединяемых усилий, ритмичность повторяющихся действий и многое, многое другое. Поскольку эти правила оказались справедливыми для самых разнообразных объектов, они приобрели самостоятельную ценность, были обобщены, а **их** использование стало автоматизированным, применяемым "без посредства понятия", т.е. неосознанно.

Но все (и подобные им) перечисленные нами оценки свидетельствуют лишь о полезном, о правильной, целесообразной организации действий и вещей. А красота? Она опять ускользнула от логического анализа!

Дело в том, что подсознание фиксирует и обобщает нормы, нечто повторяющееся, среднее, устойчивое, справедливое подчас на протяжении всей истории человечества. Так, внешние по своему происхождению нормы просоциального поведения становятся внутренними регуляторами поведения личности, императивами совести и долга, обнаруживаясь в эмоционально отрицательных переживаниях угрызений совести, в эмоционально положительном чувстве удовлетворения выполненным долгом.

Красота же — всегда нарушение нормы, отклонение от нее, сюрприз, открытие, радостная неожиданность. Открытие красоты является функцией сверхсознания.

Поскольку положительные эмоции свидетельствуют о приближении к цели (удовлетворению потребности), а отрицательные эмоции — об удалении от нее, высшие животные и человек стремятся максимизировать (усилить, повторить) первые и минимизировать (прервать, предотвратить) вторые. По образному выражению академика П.К. Анохина, эмоции играют роль "пеленгов" поведения: стремясь к приятному, организм овладевает полезным, а избегая неприятного — предотвращает встречу с вредным, опасным, разрушительным. Совершенно ясно, почему эволюция "создала", а естественный отбор закрепил мозговые механизмы эмоций — их жизненное значение для существования живых систем очевидно.

Ну, а эмоции удовольствия от восприятия красоты? Чему она служит? Зачем она? Почему нас радует то, что не утоляет голод, не защищает от непогоды, не способствует повышению ранга в групповой иерархии, не дает утилитарно полезного знания?

Ответ на вопрос о происхождении эстетического чувства в процессе антропогенеза и последующей культурно-исторической эволюции человека мы можем сформулировать следующим образом: способность к восприятию красоты есть необходимый инструмент творчества.

228

В основе любого творчества лежит механизм создания гипотез, догадок, предположений, своеобразных "психических мутаций и рекомбинаций" следов ранее накопленного опыта, включая опыт предшествующих поколений. Эти гипотезы подлежат отбору для определения их истинности, т.е. соответствия объективной действительности. Как мы уже говорили выше, функция отбора принадлежит сознанию, а затем практике в самом широком смысле слова от научного эксперимента и материального производства до общественной практики оценки художественных достоинств произведений искусства. Но гипотез, подавляющее

большинство которых будет отброшено, так много, что проверка их всех явно нецелесообразна и невозможна. Вот почему абсолютно необходимо предварительное "сито" для отсеивания гипотез, недостойных проверке на уровне сознания.

Именно таким предварительным отбором и занято сверхсознание, обычно именуемое творческой интуицией. Какими же критериями оно руководствуется? Прежде всего не формулируемых словами критерием красоты, эмоционально переживаемого удовольствия.

Об этом не раз говорили выдающиеся деятели культуры. Физик В. Гейзенберг: "...проблеск прекрасного в точном естествознании позволяет распознать великую взаимосвязь еще до ее детального понимания, до того как она может быть рационально доказана"[1]. Математик Ж. Адамар: "Среди многочисленных комбинаций, образованных нашим подсознанием, большинство безынтересно и бесполезно, но потому они и не способны подействовать на наше эстетическое чувство; они никогда не будут нами осознаны; только некоторые являются гармоничными и потому одновременно красивыми и полезными; они способны возбудить нашу специальную геометрическую интуицию, которая привлечет к ним наше внимание и таким образом даст им возможность стать осознанными... Кто лишен его (эстетического чувства), никогда не станет настоящим изобретателем"[2]. Авиационный конструктор О.К. Антонов: "Мы прекрасно знаем, что красивый самолет летает хорошо: а некрасивый плохо, а то и вообще не будет летать... Стремление к красоте помогает принимать правильное решение, восполняет недостаток данных"[3].

Обнаружение красоты в творениях природы — явление вторичное по отношению к творческим способностям человека. "Чтобы человек мог воспринимать красивое в области слуховой или зрительной, он должен сам научиться творить", — утверждал А.В. Луначарский[4]. Это, разумеется, не значит, что наслаждение от музыки получают только композиторы, а от живописи — только художники-профессионалы. Но человек совершенно не творческий, с неразвитым сверхсознанием останется глухим к красоте окружающе-

[1] *Гейзенберг В.* Значение красоты в точной науке // Шаги за горизонт. М.: Прогресс, 1987. С. 275.

[2] *Адамар Ж.* Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М.: Сов. радио, 1970. С. 143.

[3] *Антонов О.К.* Сов. культура. 1966. Юфевр.

[4] *Луначарский А.В.* О народном образовании // Сборник статей, речей, выступлений. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. С. 39.

го мира. Для восприятия красоты он должен быть наделен достаточно сильными потребностями познания, вооруженности (компетентности) и экономии сил. Он должен аккумулировать в подсознании эталоны гармоничного, целесообразного, экономно организованного, чтобы сверхсознание открыло в объекте черты наилучшего в своем роде, отклонение от нормы в сторону превышения этой нормы.

Иными словами, человек обнаруживает красоту в явлениях природы, воспринимая их как творения Природы; он, чаще всего неосознанно, переносит на явления природы критерии своих собственных творческих способностей, своей творческой деятельности. В зависимости от мировоззрения данного человека в качестве такого "творца" им подразумевается либо объективный ход эволюции, процесс саморазвития природы, либо Бог, создатель всего сущего. В любом случае, сознание человека не столько отражает красоту, исходно существующую в окружающем его мире, сколько проецирует на этот мир законы своей творческой деятельности, законы красоты.

Не будучи наделены сознанием и производными от него под- и сверхсознанием, животные не обладают теми специфическими положительными эмоциями, которые мы связываем с деятельностью творческой интуиции, с переживанием красоты. Не обладают чувством такого рода удовольствия и дети до определенного возраста. Отсюда необходимость эстетического образования и эстетического воспитания как органической части овладения культурой, формирования личности.

Образование предполагает сумму знаний о предмете эстетического восприятия. Человек, совершенно не знакомый с симфонической музыкой, вряд ли получит наслаждение от сложнейших симфонических произведений. Но участие в эстетическом восприятии механизмов подсознания и сверхсознания не позволяет ограничиться образованием, т.е. усвоением знаний. Они должны быть дополнены эстетическим воспитанием, достаточным развитием тех, изначально присущих каждому из нас потребностей познания, компетентности и экономии сил, одновременное удовлетворение которых способно породить эстетическое удовольствие от созерцания красоты.

Итак, подчеркнем еще раз. Если оценки типа "полезно-вредно" способствуют сохранению физического существования человека, а в более широком смысле — сохранению его социального статуса, создаваемых **им** ценностей и т.д., то "бесполезная" красота, будучи инструментом творчества, представляет фактор развития, совершенствования, движения вперед. Стремясь к удовольствию, доставляемому красотой, т.е. удовлетворяя потребности познания, компетентности и экономии сил, человек формирует свои творения по законам красоты и в этой своей деятельности сам становится гармоничнее, совершеннее, духовно богаче. Красота, которая непременно должна "нравиться всем", сближает его с другими людьми через сопереживание прекрасного, напоминает о существовании общечеловеческих ценностей.

И последнее. Является ли красота единственным языком сверхсознания? По-видимому, нет. Во всяком случае нам известен еще один

230

язык сверхсознания, имя которому — юмор[1]. Если красота утверждает нечто более совершенное, чем усредненная норма, то юмор помогает отмести, преодолеть отжившие и исчерпавшие себя нормы. Не случайно, история движется так, чтобы человечество весело расстава

лось со своим прошлым-.

Слуцкий В. И.

ЧТО ТАКОЕ ПЕДАГОГИКА

(Из кн. "Элементарная педагогика")

> Я очень уважаю педагогическую теорию, жить без нее не могу, люблю педагогическую теорию.
>
> Хочу уточнить: речь идет именно о педагогической теории, а не о наборе благих пожеланий, который часто выдается за нее.
>
> А.С. *Макаренко*

Прежде чем ответить на этот вопрос, определимся сначала с тем, что такое вообще наука, что обозначает это слово.

Наука — это определенная система знаний о какой-либо сфере реальности, изучающая объективные законы, действующие в этой сфере, т.е. такие, которые существуют независимо от нашего сознания.

Что такое объективный закон? Это такая причинно-следственная связь, которая действует везде, где есть реальные объекты, и действует всегда определенным образом (определенная причина вызывает только одно и строго определенное следствие) и не может изменяться. Следовательно, можно сказать, что педагогика — это наука, изучающая объективные законы развития человека в обществе, объясняющая поведение человека и дающая конкретные рекомендации по применению этих законов в различных условиях жизни и деятельности человека. Все, что происходит в политике, в культуре, в спорте, в производственной деятельности, в семейной и интимной жизни, — все это может быть рассмотрено с точки зрения Педагогики. Почему

это так?

Потому что психические механизмы, определяющие наше поведение, одни и те же у всех

людей. Каждый человек — прежде всего человек, а потом уже спортсмен, политик и т.п. Люди общаются друг с другом, взаимно влияют друг на друга, подчиняясь законам, общим для всех людей. Как заметил Мишель Монтень, души императора и сапожника скроены на один и тот же манер.

Таким образом, педагогика — это особый взгляд на мир, педагогическое мышление — это особое, специфическое мышление, которое приобретается постепенно и которому нужно учиться. Педагогика — это тот волшебный ключик, которым открывается все в мире людей.

* *Симонов П.В., Ершов П.М.* Темперамент. Характер. Личность. М.: Науха, 1984. С. 134—142.

[2] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. Т. 1. С 418.

231

Для педагога-профессионала нет секретов в человеческих взаимоотношениях. Он понимает, почему идет война между двумя государствами и почему поссорился с женой его друг, потому что, как сказал все тот же Монтень, в основе войны между государствами и ссоры между соседями лежат те же причины.

Воспитание, вернее, взаимное влияние людей друг на друга, происходит непрерывно, круглосуточно. Дома, в школе, во дворе, в кино наш ребенок и мы тоже все время воспитываемся. И все мы попеременно выступаем то в роли объекта, то в роли субъекта воспитания (порой в той и другой одновременно). Но если бы люди осознавали это, то можно было бы сказать, что человек человеку педагог.

Однако человеку дана уникальная способность: познав законы природы, он может научиться использовать их. Человек научился летать в космос, синтезировать искусственные вещества и пр., однако, как ни странно, пожалуй, единственный реальный объект, которым человек еще не научился толком управлять, это он сам, т.е. его духовная, психическая жизнь.

"Мы еще слишком автоматы, или автоматы недостаточно совершенные", — говорит В.Л. Леви. Что он хочет этим сказать? Обыкновенный человек — "рядовой необученный" (т.е. не имеющий представления о своих психических механизмах, о педагогическом законе, — выражение Леви) чаще всего реагирует на внешние раздражения по принципу простого автомата. Что это значит?

Представьте себе автомат с газированной водой. На нем есть три кнопки: белая, желтая, розовая. Нажмем на белую кнопку, льется вода без сиропа; на желтую — с лимонным сиропом; на розовую — с апельсиновым. И так всегда. Определенной кнопке соответствует определенный сироп, и не может быть такого, чтобы вы нажали на белую кнопку, а потекла вода с сиропом, или на желтую — и потекла вода без сиропа (если, конечно, автомат исправен). Вот так и любой "рядовой необученный" человек реагирует на внешние раздражения:

на определенное раздражение следует определенная заданная реакция.

Но если человек осознает свои психические механизмы (а тем самым и психические механизмы остальных людей), то он способен не подчиняться им. В этом, по-моему, и состоит так называемая свобода воли. Допустим, кто-то меня оскорбляет, грубит мне. По закону простого механизма я должен обидеться и тоже начать грубить. Но я могу сказать себе: "Нет, раз этот человек грубит, значит, у него что-то случилось, он чем-то расстроен, попробую посочувствовать ему". И вполне вероятно, что мне удастся усилием воли (так как раздражение возникнет обязательно, подсознательно, помимо воли) заставить себя улыбнуться этому человеку и сказать ему несколько дружеских и сочувственных слов, т.е. поступить не по закону простого механизма. Тем самым я как бы выключаю прежний механизм и включаю новый: механизм доброжелательности. Можете попробовать этот прием на практике: при условии вашей полной искренности он действует безотказно.

Таким образом, моя свобода воли осуществляется только при условии знания психических механизмов, и заключается она в том, что я

232

могу по своему желанию выключать нежелательные и включать желательные психические механизмы (действовать, вообще не подчиняясь психическим механизмам, принципиально невозможно), т.е. я сам себе отдаю приказ и сам же его исполняю.

Люди в большинстве случаев воздействуют друг на друга неосознанно. Но! Если человек знает основные психические механизмы, если он приучил себя действовать сознательно (поступки "рядовых необученных" являются подсознательными, хотя им кажется, что они сознательные, т.е. у них не сознание командует подсознанием, а наоборот), то он может управлять "рядовыми необученными".

Действительно, нужно только знать, чего ты хочешь добиться и "на какую кнопку нужно нажать". Причем "рядовой необученный" этого совершенно не заметит. Тут следует, правда, напомнить читателям, что когда мы говорим "действовать сознательно", то это значит действовать во благо человека и природы, т.е. в соответствии со своим человеческим предназначением, в противном случае действия человека нельзя назвать сознательными.

Итак, если человек, с которым вы имеете дело (ребенок или взрослый), способен сам сознательно контролировать себя и управлять своим поведением, его воспитывать не нужно, такой сам кого угодно воспитает. Если же он на это не способен, т.е. реагирует подсознательно, то тогда все зависит от вас. Единственное, что для этого нужно, — это хорошее развитие сознательных сил своей
психики.

Но вот что интересно в свете всего того, что мы сказали. Все дети, за редчайшими исключениями, относятся к "рядовым необученным", а маленькие дети (до 10 лет) по самой своей природе не способны реагировать иначе, как подсознательно. Так что учитель, который жалуется: "Ах, какие у меня скверные дети, опять плохо себя ведут", уподобляется человеку, который подходит к автомату с газированной водой и нажимает наугад на белую кнопку. Естественно, льется вода без сиропа, а человек сердится и говорит: "Ох уж этот скверный автомат! Опять он мне льет не ту воду, которую я хотел!"

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ

Как часто, достигая цели ложной — счастья, **мы** забываем о цели истинной — долге.
В. *Гюго*

По вопросу о цели воспитания, как это ни удивительно, даже у классиков педагогики не существует единства взглядов. Макаренко сетовал на то, что категория цели воспитания в педагогической науке является категорией почти забытой. Между тем, не зная, зачем воспитываешь, нельзя и знать, как воспитывать.

Отец педагогики Ян Амос Коменский считал, что целью воспитания является не что иное, как подготовка к загробной жизни. Подобная формулировка, быть может, вызывает некоторое изумление, однако оказывается, что Коменский под этим имеет в виду усовершен-233
ствование своей души, или, иначе, — достижение полного душевного здоровья, а тем самым человеческого счастья.

Таким образом, можно сказать, что **целью воспитания является душевное здоровье воспитанника и его человеческое счастье.**

Что такое психическое здоровье и в чем заключается счастье?

Состояние здоровья — психического или физического — это состояние нормы, отсутствие патологии.

Для того чтобы определить, здоров ли психически человек или нет, нужно знать, что такое норма, что такое патология, т.е. иметь эталон психически здорового человека.

Например, и темпераментный человек, и человек очень спокойный являются нормальными; но человек раздражительный — это уже патология, невоспитанность. Патология — это все, что приносит объективный вред как самому человеку, так и окружающим.

Однако как раз в этом смысле взрослые и дети отличаются друг от друга: ребенок — это человек формирующийся, взрослый — сформированный (по крайней мере должен быть таким). Поэтому норма для взрослого — это прежде всего умение владеть собой, сознательно контролировать свое поведение (искусство быть собой и искусство быть другим), к ребенку же такого требования предъявить нельзя.

Но есть психические качества, которые одинаково являются нормой как для взрослых, так и для детей[1]. Перечислю их:

1. Альтруистическая жизненная установка ("Я для людей, а не люди для меня"). Только такая установка делает человека счастливым. Но что такое счастье? Счастье — это состояние удовольствия от жизни, жизненного комфорта. Действительно ли альтруистическая установка ведет человека к счастью? Давайте порассуждаем.

Кто живет для других, стремится быть бодрым и здоровым, чтобы иметь возможность приносить пользу; живущий же для себя часто не заботится об этом. Альтруист имеет в жизни постоянное занятие, постоянную цель, которая никогда не может иссякнуть, так как люди вокруг есть всегда; живущий же для себя все время разочаровывается. Альтруист мало думает о себе, а потому мало страдает (мы страдаем только за себя), сочувствие же другому — чувство скорее приятное. Для эгоиста любая царапинка — источник страданий, наконец, собственная смерть для эгоиста — величайшая трагедия, так как он ощущает себя центром Вселенной; альтруист же, как правило, не боится и не думает о смерти. Альтруистам свойственна жизнерадостность и ровное настроение, эгоистам — припадки отчаяния, печаль, непостоянство.

Отсюда можно сделать вывод: самые несчастные люди на свете — это эгоисты.

2. Стойкость, умение переносить трудности, лишения и страдания. как духовные, так и физические. Как говорит Локк, человек закаленный прекрасно спит на голом полу; неженка порой не может заснуть и на пуховой перине.

[Для взрослых — как актуальное требование, для ребенка — как идеал.

234

3. Ум, любознательность, активность. Глупость, вопреки общепринятому мнению, является не врожденным качеством, а почти всегда следствием педагогической запущенности, т.е. воспитательных ошибок. Так что глупость можно определить как неразвитый ум. То же — пассивность, равнодушие.

4. Смелость, решительность, сила воли.

5. Общительность, интерес к людям, уважение к ним, соблюдение элементарных этических норм. Общаться любит тот, кто умеет общаться, следовательно, общительность тоже продукт воспитания. Общителен не тот, кто болтлив, а тот, кто интересуется тем, что думают другие люди, и сам стремится поделиться с ними своими мыслями.

6. Стремление к созиданию, развитая фантазия, воображение; любовь к творчеству.

7. Любовь к свободе, стремление быть независимым.

Все эти качества являются результатом воспитания. Хотя можно сказать, что человек изначально предрасположен именно к приобретению этих качеств, но будут ли они у него или нет, зависит от воспитания. Поскольку эти качества — норма, то качества противоположные — патология. Качества, не относящиеся ни к норме, ни к патологии, — нейтральные качества.

Достижение душевного здоровья человека автоматически влечет за собой его человеческое счастье. Можно сказать, что счастье — это состояние совершенной души.

Человек не может стремиться к двум целям одновременно, так же как невозможно одновременно идти по двум дорогам в двух различных направлениях. Поэтому очень опасно ставить себе еще какую-то цель, в этом случае часто происходит подмена цели истинной целью ложной, причем сам человек этого может не заметить.

Например, многие учителя активно и целеустремленно добиваются контакта, взаимопонимания с классом; но, добившись его, прекращают воспитательную работу, считая, что достигли цели и теперь **им** остается только наслаждаться достигнутым. Здесь

цель истинная — счастье ребенка подменяется целью ложной — своим удобством.

Ложных целей существует множество. Назову наиболее типичные:

1. Стремление сделать детей послушными орудиями в руках взрослых.
2. Развлечение детей.
3. Карьера.
4. Добродетель.

Вообще отличительная черта любой ложной цели та, что ее можно довольно быстро достичь, тогда как цель истинная (долг перед детьми) остается всегда, каких бы успехов ни достиг педагог. Это не значит, конечно, что воспитание — процесс бесконечный, но в том, что касается именно детей, конец имеют фактически только отдельные воспитательные действия, например решение каких-то конкретных педагогических задач; процесс же воспитания в целом здесь действительно бесконечен.

В отношении же взрослых людей можно сказать, что воспитание, соединившись с образованием, дающим человеку знание своих психи-

ческих механизмов, стремится сделать человека самовоспитывающимся объектом и тем избавить его от необходимости внешнего воспитания.

Заканчивая разговор о цели воспитания, я хочу сказать, что из цели педагогической вполне можно вывести и цель общечеловеческую:

целью жизни человека по отношению к другим людям является их счастье, по отношению к себе — долг.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

Что такое педагогическая система? Прежде чем ответить на этот вопрос, я хочу рассказать о двух своих друзьях: одного из них зовут Сергей, другого — Виталий.

Сергей и Виталик выросли в Кишиневе на одной из улиц, которые принято называть "бандитскими". На самом деле улица, конечно, самая обыкновенная, просто на этой улице существовала компания ребят, занимавшихся мелким хулиганством. В нее входили абсолютно все мальчики, жившие на этой улице. Отношения же внутри этой группы были обычными для такого рода "бандитских" образований, т.е. — либо подчиняешь, давишь, либо подчиняешься, пресмыкаешься.

Достигнув определенного возраста, Сергей и Виталик также влились в эту компанию. Что же с ними произошло? И тот и другой стояли в отношении духовного, интеллектуального развития заметно выше других ребят на этой улице, поэтому оба оказались в крайнем положении. Сергей, будучи весьма физически сильным, активным, целеустремленным, волевым, постепенно стал в позицию "Диктатора". Виталик же, физически слабый, больной и к тому же еще несколько слабохарактерный, оказался в положении "Козла отпущения". Над ним попросту издевались, причем порой очень грубо. Постепенно Виталик стал замкнутым, малообщительным, застенчивым, мечтательным, полюбил одиночество, стал увлекаться всякими "тихими" занятиями вроде музыки, чтения и т.п.; у Сергея же выработался так называемый "деспотический" характер.

В настоящее время и Сергею, и Виталию уже за 30 лет. Оба больше не живут (и давно) на той улице, оба женаты, имеют детей, оба преуспевают на работе. Но характер, психологический склад у них обоих остался тот же: Сергей — по-прежнему деспот; Виталий — по-прежнему мечтатель, больше всего на свете любящий одиночество.

Эта иллюстрация подводит нас к пониманию педагогической системы, представляющей собой определенную постоянную систему взаимоотношений внутри какой-то данной относительно замкнутой группы, которая дает всегда определенный заданный воспитательный результат.

В нашем случае эта система продуцирует два психологических типа: неприспособленных к жизни застенчивых мечтателей и деспотов, привыкших подавлять. Причем и тот и другой являются, как видите, продуктом одной и той же системы, это как бы оборотные стороны одной медали.

236

Системой называют также теорию, на которой базируется ее деятельность. Какие же существуют педагогические системы?

Обычно выделяют три. Я думаю, это неверно, и чуть ниже докажу, что фактически их только две. Однако, так как выделение именно трех систем (авторитарной, либеральной, демократической) является общепринятым, я буду рассматривать их в соответствии с традицией.

Наш пример, как вы понимаете, является иллюстрацией **к авторитарной педагогической системе.** Каковы продукты авторитарной системы, мы уже видели. Скажем еще несколько слов об этой системе.

Авторитарная система является во всем мире наиболее распространенной (пока по крайней мере). Причина тому проста: это самая примитивная система, не требующая специальных педагогических знаний и подготовки. Процветает пока эта система и в советской школе.

В авторитарной системе можно выделить две подсистемы — жесткую и мягкую. В жесткой подсистеме повиновения добиваются с помощью физической силы, крика и прямого давления, в мягкой — косвенными методами. Так как мягкую подсистему авторитарной системы воспитания частенько путают с либеральной и даже с демократической системами, я остановлюсь на ней подробнее.

Не секрет, что в современной нашей школе многие разделяют учителей по принципу "авторитетный — неавторитетный". К первой категории традиционно относят тех учителей, которых ученики уважают не за их жестокость, но за их ум, эрудицию, знания, за такт или чувство юмора, за силу воли. У таких учителей традиционно нет проблем с дисциплиной, на их уроках дети ведут себя хорошо, их слушаются, за ними идут.

Ко второй группе относят тех учителей, которые, не обладая ни особым умом, ни эрудицией, т.е. являясь личностями вполне ординарными, вынуждены для наведения дисциплины прибегать, как правило, к жестким мерам либо довольствоваться плохой дисциплиной на своих занятиях.

Естественно, что первая группа учителей считается хорошей, цветом учительства, вторая **же** — плохой, плебсом. Так ли это на самом деле?

Известный болгарский педагог и писатель Георги Данаилов в своей книге "Не убить Моцарта" вспоминает о некоторых своих любимых учителях. В частности, он вспоминает об одном замечательном учителе, который за свои знания, **ум,** большое искусство в общении с учениками заслужил не только **их** огромное уважение, но и любовь и даже восхищение. Это был любимый педагог **их** класса, и многие из этого класса по окончании школы поступили в вуз на ту специальность, которую он **им** преподавал, — химию. Вместе с другими поступил на химический факультет и Данаилов.

А дальше автор делает любопытное признание. Он пишет, что после нескольких лет занятий химией он открыл (ему было уже 25 лет), что никаких способностей к химии у него нет, что ему не очень-то и нравится химия, а что у него есть способности и интерес к гуманитарным наукам и в особенности к литературе и педагогике. "Но, — пишет дальше с восхищением Данаилов, — влияние моего учителя на

237

меня было так велико, что оно заставило меня пойти на ту специальность, к которой я не имел призвания".

Самому Данаилову такой странный "педагогический" результат не кажется ненормальным. Однако любой человек не откажется признать, что ученик должен выбирать ту специальность, которая ему больше подходит по его наклонностям и способностям. Следовательно, задача педагога заключается в раскрытии этих способностей, чтобы помочь ученику выбрать профессию в соответствии с его склонностями.

Георги Данаилов, человек очень умный, был тем не менее настолько ослеплен любовью и восхищением к учителю, что ему не только не пришла в голову эта мысль в 25 лет, но и через 15 лет, когда он писал свою книгу. Вот уж действительно удивительно мощное "педагогическое" воздействие!

К сожалению, история, рассказанная Г. Данаиловым, типична. В самом деле, влияние на ученика авторитетного учителя есть своего рода гипноз, и это влияние весьма часто мешает ему правильно сориентироваться в жизни, вообще заставляет поступать не так, как считает нужным он сам, а так как считает нужным авторитетный учитель.

Впрочем, легко видеть, что такой бытовой гипноз есть только одна из форм подчинения человека человеком. На это не обращают внимания в большинстве случаев по той причине, что подчинение это имеет внешний вид полной добровольности.

Действительно, любимый учитель Данаилова не приказывал своему ученику поступать на химический факультет, не убеждал его в этом, не просил и даже вообще не говорил ему об этом. Где же тут принуждение?

А принуждение заключается в том, что Данаилов находился под столь сильным влиянием своего учителя, что оказался неспособным идти туда, куда ему нужно было. А это есть форма подчинения, форма власти, хотя и завуалированной.

Что такое, собственно говоря, "авторитет"? Какой учитель становится авторитетным? Тот, который обладает большей духовной силой, большей силой воли. Дети же, чувствующие силу или слабость человека, склонны всегда подчиняться силе. Некоторые считают, что духовная сила хороша уже потому, что она духовная, что это некая благородная, чистая (в отличие от физической) сила, и что поэтому хорошо, когда человек подчиняется этой силе. Так ли это?

Я думаю, что как постыдно физически более сильному принуждать физически более слабого ради своей выгоды, так постыдно и духовно более сильному пользоваться своей силой для подчинения духовно более слабого. Никакой качественной разницы здесь нет. То и другое только разные формы подчинения.

Человек должен совершать тот или иной поступок не вследствие влияния на него внешних причин, людей и т.п., а вследствие внутреннего побуждения, исходящего из осознанной необходимости данного поступка, из убеждения в его истинности. Первое есть рабство, второе — свобода. Цель нормального воспитания состоит, таким обра-238
зом, не в том, чтобы ученик слушался какого-то, пусть, самого прекрасного учителя, а в том, чтобы он слушался себя.

Как же его научить этому? Человек не может научиться поступать правильно, если не дать ему возможности делать ошибки. Однако роль воспитателя состоит в том, чтобы, с одной стороны, исключить возможность серьезных, роковых ошибок, и здесь несомненно возможно и нужно применять принуждение в какой угодно форме; с другой стороны, в том, чтобы облегчить путь научения, ускорить его.

Одна из распространенных ошибок состоит также в том, что положительные плоды воспитания авторитетных учителей видят в том, что у них на занятиях дети ведут себя хорошо. Но на занятиях у слабого учителя эти же дети ведут себя отвратительно, зачастую просто издеваются над этим учителем, т.е. эти дети (которые являются объектом труда, объектом воспитания "авторитетного" учителя) приучаются **подчиняться сильному е издеваться над слабым.**

В этом и состоит, собственно говоря, главный итог воспитания, основанного на авторитете.

Итак, мягкая подсистема авторитарной системы — это и есть подавление с помощью интеллекта, духовной силы, силы воли и тому подобными "чистыми" методами. Суть, однако, та же.

Что же, авторитет не нужен? Нужен. Но авторитет — средство воспитания, а любое средство хорошо тогда, когда оно правильно применяется. Авторитет — это средство, которое, так сказать, должно стремиться к самоуничтожению, или, вернее, к самонеприменению. Он нужен лишь до тех пор, пока воспитанник еще не умеет пользоваться своей свободой; когда же он этому научается, авторитет становится ненужным: он остается, но уже не применяется. У нас же, к сожалению, авторитет часто превращается в самоцель и не служит свободе, а отучает от нее.

В дополнение к тому, что уже сказано об авторитарной системе, несколько цифр

американского психолога Курта Левина: драки меж-ду.детьми в "авторитарных" классах происходят в 30 раз чаще, чем в "демократических". Тот же Левин отмечает: в "авторитарных" классах дети раздражительны, эгоистичны, классы расколоты на группировки, часто враждебные; авторитарные классы отличаются "грязным" отношением мальчиков к девочкам.

И самая главная особенность авторитарной системы — в том, что не учитель существует для ученика, а, наоборот, — ученик для учителя.

Сущность **либеральной системы** совершенно та же, что и авторитарной: заставить ребенка делать не то, что ему нужно, а то, что хочется учителю; облегчить "труд" учителя, т.е. фактически то же завуалированное подавление.

В самом деле, часто говорят, что основные орудия воспитания — это кнут и пряник (на самом деле это, конечно, не так). Такой концепции придерживаются как авторитарная, так и либеральная системы воспитания;|разница же между ними состоит в том, что авторитарная делает преимущественную ставку на кнут (не гнушаясь и пряником), а либеральная — на пряник (иногда прибегая и к кнуту).\Вот

239

почему выделение этой системы как особой системы воспитания, по-моему, является по сути ошибочным.

Демократическая система воспитания является единственной подлинно научной системой воспитания. Основные теоретики — Локк, Руссо, Макаренко, Сухомлинский. В чем же ее отличие от авторитарной и либеральной систем?

Демократическая система полагает, что никакое средство воспитания не может быть хорошим или плохим само по себе, любое средство можно применять, оправданность применения того или иного средства определяется результатом. Нельзя делать ни того, что хочется педагогу, ни того, что хочется ребенку; а необходимо делать только то, что объективно нужно для счастья, для духовного здоровья ребенка. Кнут и пряник являются несовершенными, весьма второстепенными средствами воспитания, их постоянное применение является ошибочным. Главными орудиями воспитания являются **человеческие отношения и условия жизни** человека — те орудия, которые не находятся непосредственно в руках педагога и не им выдуманы, но существуют объективно. Педагогическая позиция воспитателя в этом случае скрыта от воспитанника, воспитанник не знает, чего от него хочет педагог (лучше всего, если вообще не знает, что его воспитывают).

Демократическая система является единственной, которая учит детей не быть орудием в руках других людей, а сознавать свои нужды, силы, способности и свободно определять свое поведение (это есть не условие, а результат воспитания).

Талызина Н.Ф.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ (ДЕЙСТВИЙ)

(Из кн. "Формирование познавательной деятельности учащихся")

Когда речь идет об учебном процессе, каждый понимает, что его центральным звеном являются знания. Трудно найти более знакомое для учителя слово, чем "знание". Оно так часто употребляется в педагогической практике, кажется таким понятным. Учитель уверенно говорит про одного ученика, что он знает хорошо, про другого — что он знает плохо. А так ли уж просто и ясно это понятие?

Попробуйте попросить группу учителей ответить письменно на вопрос "Что значит знать?", и вы будете удивлены неопределенностью и разнообразием ответов. Был проделан и такой опыт: квалифицированные преподаватели слушали ответы одних и тех же учащихся, каждый выставлял свою отметку. В результате оказалось, что одни и те же ответы были оценены разными учителями по-разному: от пяти баллов до трех или даже от четырех до двух.

Понятие "знает — не знает" не самоочевидное; оно требует раскрытия и уточнения.

Начнем с конкретных примеров, взятых из школьной практики.

240

Отвечает хорошо успевающая ученица шестого класса одной из московских школ.

Учитель. Какой треугольник называется равнобедренным?

Ученица. Равнобедренным треугольником называется такой треугольник, у которого две стороны равны.

Учитель. Правильно. Изобрази на доске равнобедренный треугольник.

Ученица (чертит на доске равнобедренный треугольник). Треугольник АВС равнобедренный, у него сторона АВ равна стороне ВС.

Учитель. А какой треугольник называется равносторонним?

Ученица. Равносторонним называется такой треугольник, у которого все три стороны равны между собой.

Учитель. Правильно. Вот тебе несколько треугольников. Укажи, какой из них является равносторонним?

Ученица (берет линейку, измеряет стороны треугольников, находит среди них равносторонний). Вот этот треугольник равносторонний — треугольник АДС.

Учитель. Как ты узнала, что он равносторонний?

Ученица. Я измерила его стороны, они все по 30 см.

Как видим, ученица на все вопросы ответила правильно. При этом она не только правильно сформулировала определение понятий, но и проиллюстрировала их конкретными примерами: изобразила равнобедренный треугольник, опознала равносторонний. Многие учителя считают, что если ученик безошибочно воспроизводит текст учебника, приводит собственные примеры, то это вполне достаточный показатель хорошего знания. Так это или не так? Не будем спешить с оценкой знаний ученицы. Попросим учителя задать ей еще несколько вопросов.

Учитель. Можно ли равносторонний треугольник считать равнобедренным?

Ученица. Нет.

-*Учитель.* Почему?

Ученица. У него все три стороны равны.

Учитель. А у равнобедренного треугольника сколько равных сторон?

Ученица. Две.

Учитель. Если у треугольника три стороны равны, то две-то равные есть?

Ученица. Есть.

Учитель. Так можно его назвать равнобедренным?

Ученица. Нет.

Учитель. Почему?

Ученица. А у него и третья равна.

Как видим, понятие о равнобедренном треугольнике у ученицы сформировалось неверное. К равнобедренным треугольникам она относит такие и только такие, у которых при наличии двух равных сторон третья не равна **им.** В определении такого дополнительного условия не предусмотрено, и определение ученица воспроизвела правильно. Она и начертила правильно равнобедренный треугольник, но

241

именно такой, который соответствовал сложившемуся у нее понятию:
третья сторона не равна двум, равным между собой.

Если бы учитель не задал последнего вопроса, то можно было бы считать, что ученица знает указанные геометрические понятия. А как быть теперь?

Приведем еще пример.

Ученик шестого класса безошибочно доказывает теорему о равенстве углов с перпендикулярными сторонами. Учитель готов поставить ему пятерку. Но мы просим ученика повторить доказательство на новом чертеже, на котором расположение углов отлично от имеющегося в учебнике и углы обозначены другими буквами. Ученик не

справляется с заданием, хотя по геометрии у него только четверки и пятерки.

Снова встает вопрос: знает ученик теорему или нет?

Чем отличаются начальные и конечные ситуации в этих примерах? Предметные знания — понятия о равнобедренном и равностороннем треугольниках, теорема о равенстве углов с перпендикулярными сторонами — оставались одни и те же, а вот действия (умения), которые требовались от учеников, были разными. Одни из этих действий ученики выполняли, а другие оказывались им не под силу.

О знаниях мы судим по выполнению учеником каких-то действий с этими знаниями. Это правильно, так как знания всегда существуют в нерушимой связи с теми или иными действиями (умениями). Одни и те же знания могут функционировать в большом числе разных действий. Умея воспроизвести определение понятия, ученик далеко не всегда умеет распознать объекты, относящиеся к этому понятию, или построить множество объектов, составляющих объем данного понятия. Аналогично знание геометрической теоремы может выступать как умение воспроизвести ее формулировку или заученное доказательство. Но учащийся может применить эту теорему при решении каких-то задач или, наконец, научиться самостоятельно доказывать любые теоремы данного класса.

По каким же действиям судить о знаниях учеников? Ведь учитель может потребовать от ученика как одни действия, так и другие. Какие же действия он должен требовать и почему именно эти?

Надо сказать, что в настоящее время вопрос о критериях усвоение-ста знаний, их качества фактически не решен. Каждый учитель имеет программу тех предметных знаний, которые он должен сформировать у учащихся, но ни по одному предмету нет программы умений, видов действий, в которых ученик должен уметь использовать эти знания.

В свете сказанного легко понять, почему нередко существенно расходятся оценки знаний в школе и при поступлении выпускника школы в вуз или даже у разных школьных учителей. Дело, как правило, именно в том, что оценка знаний происходит путем включения их в разные виды деятельности. В школе ученика учили использовать знания в одних видах деятельности, а в институте потребовали совсем другие. Самостоятельно найти необходимую деятельность в ситуации экзамена слишком трудно, если тебя этому не учили раньше. Самостоятельный поиск — тоже деятельность, и ей тоже надо учить.

242

Конкретная программа видов познавательной деятельности (видов познавательных умений) определяется целями обучения. Иногда бывает важно, чтобы человек просто что-то запомнил. В этом случае усвоение должно оцениваться по умению воспроизвести знания. Чаще же все-таки знания требуются использовать при решении каких-то задач. И надо заранее решить вопрос о том, в каких задачах учащиеся должны уметь использовать усваиваемые знания.

До тех пор пока не разработаны государственные программы таких видов деятельности, учитель при определении их должен прежде всего учитывать жизненное назначение знаний: какие задачи (в широком смысле слова) должен уметь решать ученик с помощью этих знаний. Это и поможет выделить те умения, в которые следует включать знания в процессе их усвоения.

Толстых В.И.

СОКРАТ И УЧЕНИКИ

(Из кн. "Сократ и мы")

Мне кажется, всякий, кто в здравом уме, всегда стремится быть подле того. кто лучше его самого.

Платон

На первый взгляд содержание этического рационализма Сократа — а именно так принято

издавна определять смысл его "моральной философии" — уяснить и передать нетрудно: человек по своей природе добр (нравствен), если же он поступает безнравственно, то причиной его морального несовершенства является недостаток "разумения", этического знания. Во всех случаях аморального поведения человек оказывается, таким образом, жертвой собственного неведения или невежества. Казалось бы, ключ к пониманию философской позиции Сократа, столь раздражавшей его современников, найден. Но не будем торопиться. Если вникнуть в существо этических размышлений Сократа, все обстоит гораздо сложнее, хитрее, капризнее.

В одной из сцен пьесы уже приговоренный и ждущий своего смертного часа Сократ делает весьма неожиданное признание, способное смутить всякого, кто мало-мальски знаком с его философией. Гордый и непреклонный в своих убеждениях, он "вдруг" ощутил прелесть жизни и, испытывая радость от каждого лишнего прожитого дня, признается в том, что, казалось бы, начисто перечеркивает сложившееся представление о Сократе как беспощадном аналитике и последовательном рационалисте от этики. Это признание вызывает недоумение и чувство откровенного разочарования у одного из его учеников.

"...Раньше я был горд, уважаем, здоров. У меня были дети, дом, жена. А вся моя нищета была попросту выдумка, я в нее играл: ведь я мог всегда заработать много, если бы захотел. Оказывается, нужно

243

было потерять все: дом, детей, семью, здоровье, стать беззащитным перед смертью, как затравленный зверь, нужно было, чтобы сознание погрузилось во тьму и проснулось утром вместе с солнцем; нужно было, чтобы я лежал, бессильный, в поту и во мне уже ничего не было, кроме благодарной радости — жить, жить... — все это нужно было, чтобы я вдруг понял... Я часто говорил, что зло — это отсутствие просвещения и что все в жизни можно исследовать разумом. Это не так. Я понял в тюрьме то, что не смог додумать... Любовь... Любить всех. Понять, что другой — это ты... И любить его... Если есть в тебе это, тогда разум сможет подсказать истину... И я никогда не был счастлив так, как в тот миг, когда почувствовал эту любовь в себе. И оттого мне так хочется жить сейчас. И немало из того, что я утверждал прежде, перестало мне казаться сейчас истиной..."

Как будто это говорит уже не Сократ, а будущий христианин, на место знания поставивший веру и провозгласивший примат нравственности. Или, иначе, устами Сократа говорит современный автор, художник, которому известны многочисленные факты послесокра-товской истории, позволяющие увидеть, какие сложные и конфликтные взаимоотношения возникнут между знанием и нравственностью, заставляя мучиться над их разрешением по сей день. Не следует ли в этом случае, даже учитывая право художника на домысел и вымысел, упрекнуть его в "охристианивании" Сократа, в "насилии" над исторической правдой? Сделать это не позволяют следующие соображения.

Претензии христианства на понятие добра сильно преувеличены, и не религии принадлежит приоритет в утверждении его значимости и ценности. Нельзя не согласиться с Л. Фейербахом, настаивавшим на том, что идею добра философия исторически, задолго до христианской эры, включила в круг своего рассмотрения, сделав это вполне самостоятельно и собственными средствами[1]. Выдвинув на первый план не "отдельное", а "всеобщее" сознание, Сократ понимает его как сознание *истинного и доброго в единстве* (будущих христиан подобный "союз" не устраивал, а потому и не интересовал). Если не путать сократовское понимание разума с мнимым рационализмом, апелли-рующим к модной "научности" и подменяющим разум рассудочностью, что стало ныне распространенным явлением, внутренняя, кровная связь разума и добра в его философии очевидна. Связь эта настолько крепкая и органичная, что разум действительно "сможет подсказать истину" только тогда, когда он опирается на добро. Иное дело — разум, который настолько оторвался от своего естественного союзника или партнера, что состояние "самовозвышающего обмана" рассматривает как признак собственного всесилия и всемогущества. Такому разуму добро, разумеется, ничего уже не "подскажет".

Сократовское понимание разума вполне согласуется с марксовым определением его как той универсальной независимости мысли, "которая относится ко *всякой вещи* так, как того требует *сущность са-*

См.: *ФейербахЛ.* История философии: В 3 т. М., 1967. Т. 2. С. 261.

244

мой вещи"[1]. И стало быть, сила разума заключена не в сознании (тем более — не во "мнениях"), а в объективной всеобщности, следовать которой и значит быть разумным.

Понятый так разум становится у Сократа универсальным принципом самосознания, источником энергии последнего. Его формула "познай самого себя" помимо собственно познавательного значения имеет и *нравственную* сторону, ибо признает за субъектом свободу поступать согласно своему разумению и убеждению. То, что "открылось" впервые Сократу, позднее развил Аристотель, раскрыв саму суть специфики нравственности: моральная деятельность предполагает не только совершение требуемых поступков, но и сознательно мотивированное отношение к ним; не только достижение искомого результата, но и исполнение долга, подчинение общему принципу безотносительно к частноцелесообразному соображению полезности. Согласно Аристотелю, "самый лучший человек не тот, кто поступает сообразно с добродетелью по отношению к себе, а тот, кто поступает так по отношению к другим, а это — трудное дело"[2].

Для Сократа разумное поведение есть синоним действительно *человеческого* поведения. Рассматривая нравственность, добродетель как некую установку разума, Сократ противопоставляет гедонистическому принципу "жить в согласии с природой" другой принцип — человек должен жить в согласии с собственной, то есть *общественной,* природой. Поэтому, говоря словами Гегеля, Сократ за "воцарение морали", когда "каждый должен сам заботиться о своей нравственности"[3], то есть он за мораль *гражданскую.* Все общепринятое и общепризнанное оценивается в моральном отношении с точки зрения "подобающего человеку" содержания. Поскольку разум способен управлять волей, овладеть страстями и инстинктами, моральность (разумность, мудрость) определяется степенью возвышения личности над данным от рождения "природным" началом.

Разумеется, в реальной жизненной практике людей мораль вынуждена считаться с многообразием человеческих устремлений, желаний, потребностей (в силу этого благо может измеряться пользой или удовлетворением), но это вовсе не оправдывает этический релятивизм, который проповедовали софисты. Именно Сократу принадлежит мысль о том, что все частные цели, интересы и поступки людей, живущих в обществе и обществом, должны подчиняться *общей* и *высшей* цели, которая и есть высшее благо.

Сократовская мораль не знает разлада с нравственным началом жизни и потому адекватно выражает ее человеческую сущность. Время типичного для современного буржуазного общества конфликта между "нравственным" и "моральным", когда, чтобы поступать нравственно (по велению собственной совести, согласно своим убеждениям и вере), надо то и дело переступать и нарушать официально принятые моральные нормы, а следование последним нередко вынуждает

* *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 1. С. 7.

[2] *Аристотель.* Этика. СПб. 1908. С. 84—85.

[3] ***Гегель.*** Соч. М., 1932. Т. 10. С. 55.

245

идти на сделку с собственной совестью, — такое время еще не приспело. Для Сократа знание добродетели и нравственное действие неотделимы, а быть разумным в своем поведении — значит и поступать общественно (а, напротив, подлинно общественным можно признать лишь разумное поведение). Утверждая необходимость морали как общесоциального регулятора поведения людей, Сократ предвидит возможность (а на примере собственной судьбы — и реальность) конфликта между обществом и личностью. И логика его моральной

философии подводит к выводу: человек должен обратиться внутрь самого себя и там искать основание для выбора линии поведения. А это означает признание *личностного* начала нравственной жизнедеятельности, предполагающего сознательное и ответственное поведение индивида в обществе. "Личность, обладающая высокоразвитым нравственным сознанием, становится способной не только безусловно следовать велениям и понуждениям извне, но и в той или иной степени самостоятельно осваивать общественные императивы, вырабатывать для себя нравственную программу действий, определенным образом оценивать и уяснять смысл действующих в обществе нормативов"[1].

С нравственной точки зрения признаком личностного развития человека выступает его способность поступать по внутреннему убеждению в самых сложных житейских ситуациях, не перелагать ответственность на других, не полагаться слепо на обстоятельства и даже не просто "считаться" с обстоятельствами, но и противостоять им, вмешиваться в ход событий, проявляя свою волю, свой характер. Надо ли объяснять, как поверхностно и малопродуктивно представлять мораль чем-то вроде свода "готовых правил", годных на все случаи жизни? Кое-что существенное диктуется самим человеком, повелевая ему в любой ситуации поступать морально, "по совести".

Совесть есть категория нравственная, и, стало быть, социальная, она не предзаложена в человеке от рождения и не покоится в генотипе человека, как пытаются ныне доказать некоторые ученые авторы, а пробуждается и формируется в процессе общественного и индивидуального развития личности. Жить совестливо, соизмеряя свои индивидуальные потребности, желания и хотения с тем, что вменяется чувством долга, — значит поступать ответственно, сознательно, мотивированно, то есть *личностно* в самом широком смысле этого слова.

Разговор об этой важной стороне нравственной жизни вновь побуждает нас обратиться к искусству — на этот раз к искусству кино, а именно к фильму "Восхождение" (экранизация повести В. Быкова "Сотников", осуществленная режиссером Л. Шепитько), в котором интересующая нас проблема *морального потенциала* личности поставлена предельно остро и общественно значимо.

Острая, "пограничная" ситуация, в которой очутились центральные персонажи фильма — Сотников и Рыбак, исключительна и по своим обстоятельствам, и по характеру предъявляемого им выбора, где ставка — жизнь. А по сути своей она узнаваема для многих, ибо испыта-

* *Дробницкий О.Г.* Понятие морали. М., 1974. С. 27.

ние морального потенциала — явление каждодневное, обычное для любой личности, живущей более или менее напряженной духовной жизнью. Ведь часто возникают ситуации, когда человек оказывается один на один с самим собой, когда помощи ждать не от кого и неоткуда, когда моральную опору приходится искать не вовне, а в самом себе. И если этой опоры нет, или, скажем иначе, моральный потенциал личности "на нуле", то никакого чуда героизма, мужества или просто нравственно безупречного поступка не произойдет, так как они всегда есть проявление сознания, воли и характера личности.

Именно в подобных ситуациях раскрывается "до конца" нравственный потенциал человека, как это случилось с Сотниковым и Рыбаком. Товарищи по отряду не знали, что много раз ходивший с ними в атаки Рыбак, способный быть храбрым и даже отчаянно храбрым "вместе со всеми", может стать предателем и трусом. Теперь же он, прежде удачливый и слывший храбрецом, вдруг испытывает жутчай-шее отрезвление от иллюзий по поводу собственной личности. Так где же "прятались" эти иллюзии, представления Рыбака о самом себе, прежде чем они обнаружились столь неожиданно, непредвиденно и трагически в образе собственного поступка, ужасность и непоправимость которого он в конце концов сознает, но ничего "поделать с собой" не может? Причина в том, что в острой ситуации Рыбак обнаружил внутри себя духовную пустоту, то есть отсутствие какой-либо *общественно значимой связи* с миром и другими людьми. И он мечется, суетится, цепляется за

любую возможность остаться в живых потому, что ему просто не на что опереться, когда он остался наедине с собой.

Сотников же, наоборот, ощущает и осознает внутри самого себя то, что определенным образом связывает его с другими людьми — друзьями и врагами, единомышленниками и противниками, — и то, что повелевает поступать в согласии с собственной совестью, исключающей любые компромиссы.

Мораль, как давно замечено, руководствуется принципом "должен — и потому могу", а не "могу — и потому должен". Но моральный принцип реализуется лишь тогда, когда он стал деятельной совестью, внутренним убеждением и нравственным чувством личности. Иначе говоря, когда требование "должен" для человека не есть нечто навязанное извне, а результат собственного выбора, и пренебречь им или отказаться от него — значит отказаться от самого себя, от своей индивидуальности. А индивидуальность истинная (не мнимая и не "дурная", как метко определил Гегель) состоит вовсе не в том, чтобы выпячивать свою "особенность" или "бросаться в глаза" по пустякам, но в том, чтобы в любом акте своей жизнедеятельности научиться поступать по совести. Поступить по совести есть выстраданное всей предшествующей жизнью *отношение к самому себе* как существу подлинно общественному, остро чувствующему связь своего поступка с интересами и благом других людей.

247

Шадриков В.Д.

ВОЗВРАЩЕНИЕ К РЕБЕНКУ

(Из кн. "Философия образования и образовательные политики")

Педагогика переживает кризис и преодолеть его можно, только выйдя из круга привычных понятий.

В чем сущность кризиса педагогики? Роковое бессилие решить задачу образования, не обращаясь к личности, не соединяя образование и бытие. Образование должно стать и личностно значимым, и силой жизни. Сейчас наш ученик находится в "царстве призраков": отблески жизни, призрака науки, призрака самопознания. Сегодняшнее образование не в состоянии связать познающего субъекта с настоящей жизнью, а следовательно, с ним самим.

Сегодня как никогда остро стоит задача осмысления и познания бытия, создания новой философии образования, раскрытой к таинствам жизни человека, его стремлениям, возможностям и свершениям. На этой основе должна формироваться новая педагогика — педагогика свободной личности. Не в удовлетворении интересов государства (хотя и этого нельзя отрицать), не в формировании личности по стандарту, а в развитии свободной личности, в развитии талантов личности, в раскрытии сущности науки и посвящении в тайны бытия личности должна видеть педагогика свою задачу. Переадресовывая мысль Н.А. Бердяева, обращенную к философии, можно сказать, что после всех испытаний, всех странствий по пустыням отвлеченного мышления и рационального опыта, после тяжкой полицейской службы должна обратиться педагогика к прямым своим функциям познания добра и зла, раскрытия сущности и тайны личностного бытия и воспитания добродетели и добродеятелей. Перед педагогикой стоит задача истинного решения проблемы реальности, проблемы свободы, проблемы личности. Подозрительна та педагогика, для которой призрачна свобода, личность и реальность.

Образование в последние века развивалось с благоговейным трепетом перед знанием, человек надеялся, что с помощью науки он построит новый мир, который сделает его счастливым. И действительно, могущество человека существенно выросло, можно сказать, что человек создал вторую природу. В своих деяниях человек надеялся на лучшее, он верил, что вслед за библейским богом, сотворившим мир, он может сказать, оглянувшись на дело своих рук: "Воистину, это хорошо!" Но, к сожалению, это далеко не так. Например, обострение экологической ситуации ставит вопрос о выживании человечества.

В настоящее время мы сталкиваемся с фактами нравственной ненадежности человека. С изумлением и тревогой мы обнаруживаем, что громадное число людей повинуется общепризнанным социальным требованиям и культурно- нравственным нормам лишь под давлением внешнего принуждения, т.е. только там, где нарушение запрета грозит наказанием, и до тех пор, пока угроза наказания реальна.

"Бесконечно многие, внешне культурные люди, — писал 3. Фрейд, —'не отказывают себе в удовлетворении своей алчности,

248

своей агрессивности, своих сексуальных страстей, не упускают случая навредить другим ложью, обманом, клеветой, если могут при этом остаться безнаказанными". И достоверность этого наблюдения великого психолога за минувшие полвека только возросла. А надежде на разум, в погоне за благами для человека мы не заметили, как отвернулись от самого человека.

Проклятием цивилизации стало стремление к унификации человека, формирование конформной личности, для которой характерно предельно идеологизированное мышление, которое направлено против всех воззрений, которые не совпадают с собственными, и которое рассматривает носителей других воззрений как своего противника. Между тем именно те, кто клеймит как идеологию все, во что верят, мыслят, представляют себе другие, сами являются по своему мышлению наиболее рьяными сторонниками какой-либо идеологии.

"Если в нашу эпоху, — пишет Ясперс, — разоблачающее мышление дошло в своем срывании масок до крайностей, то это уже не разоблачение, а злонамеренное нападение, не критическое исследование, а внушение, не эмпирическое установление факта, а утверждение. В этом разоблачающем мышлении, которое само стало догматическим, истина полностью теряется. Все становится идеологией, в том числе и само это утверждение. Не остается ничего".

Обычно, в обыденном сознании деидеологизация представляется как борьба с коммунистической идеологией, а следовательно, все, что приходит на смену, это не идеологизация, не идеологизированное мышление. Это наиболее типичное заблуждение и требуется именно здесь разобраться, рассмотреть проблему деидеологизированного мышления, как мышления критиканского, и поставить ему на смену мышление терпимое, гуманистическое, неидеологизированное.

Одна из задач, которая стоит перед образованием, — это воспитать личность с неидеологическим мышлением, т.е. личность конструктивно мыслящую, допускающую множественность истин и считающую множественность истин естественным явлением, личность, которая уважает позиции другого, которая занимается критикой с целью выяснения истины по типу поиска истины Сократом. Именно в этом, по всей вероятности, и заключается главная задача, смена педагогической парадигмы — воспитать неидеологизированное мышление, терпимое, нравственное, чистое, стремящееся к раскрытию истины.

Идеологизированное мышление — это догматическое мышление. И не важно, какая догма положена в его основу. "В наше время, — пишет Ясперс, — сфера идеологии достигла наивысшего объема. Ведь безнадежность всегда вызывает потребность в иллюзиях, пустота жизни — потребность в сенсации, бессилие — потребность в насилии над более слабыми". Одним из корней, из которых вырастает идеологизированное мышление, является распад традиционных ценностей. Разоблачающее мышление в этих условиях становится господствующим. В этом плане одним из мощных средств, которое сформировало бы неидеологизированное мышление в школе, становится обращение к народным традициям, формирование подлинно на-

249

родной школы. Школа, оторванная от народных традиций, воспитывает человека толпы.

Идеологизированное мышление не стремится к познанию истины, оно стремится к упрощениям, к лозунгам, которые все объясняют, выступают в роли универсальных теорий.

Истина воплощается в физических символах, которые несут в себе черты псевдонаучности. В идеологизированное мышление на место знания встает пустота отрицания. Идеологизированное мышление склонно всю вину возлагать на какие-нибудь исторические образования, типа: марксизм, либерализм, капитализм, либо на отдельные группы или их представителей.

Идеологизированное мышление всегда ищет средство для своего отрицания, для своего нападения. Слова используются, как фальшивая монета, для употребления в совершенно измененном смысле при сохранении, связанных с ними чувств, — свобода, отчизна, демократия, народ.

Как мы видим, догматическое мышление характерно не только для коммунистической реальности, оно характерно вообще для современной жизни в большей или меньшей степени. Недаром его критический анализ проведен именно в Западной Европе.

Неверие принято считать следствием просвещения. Однако, этот путь не обязательно должен вести к неверию. Лишь половинчатое просвещение ведет в ничто, полное же, ничем не ограниченное просвещение, делает человека более восприимчивым к тайне происхождения мира. Если мы хотим воспитать неидеологизированное мышление, надо стремиться к полному просвещению. Половинчатое, дурное просвещение — ведет к идеологизированному мышлению.

Неидеологизированное мышление тесно связано с борьбой со злом, с борьбой за права и свободу каждого человека. Оно связано с утверждением силы разума, связывает свободу и ответственность. В отрыве от ответственности свобода открывает путь к насилию.

Неидеологизированное мышление предполагает открытость наших познавательных возможностей, свободу нашей сущности и воли, свободу нашего выбора и решения. Мнимому, тотальному знанию, с жесткой, каузальной связью, следует противопоставить представление о множественности истин, об отсутствии единственного объяснения как нашего мира, так и поведения отдельного человека. Это хорошо описывают Л.Н. Толстой и Ф.М. Достоевский. Но в силу догматического мышления мы удосужились и их загнать в прокрустово ложе единой истины, единой причинности и толкования поступков человека. Это не замедлило сказаться и на педагогических концепциях.

Современная авторитарная* педагогика не отрицает ученика, но отводит ему пассивную роль слушателя, наблюдателя, абсолютизирует и гиперболизирует роль знания и социальных требований к поведению. Ведущая роль в авторитарной педагогике отводится учителю,

* Авторитарная — идущая от авторитета учителя. Еще Аврелии Августин (354— 430) писал: "К изучению наук ведет нас двоякий путь — авторитет и разум. Для **всех** желающих учиться великому и сокровенному дверью к этому служит лишь авторитет" (Антология мировой философии. М., 1969, Т. 1, Ч. П. С. 594).

который несет знания ученику. Система знаний отработана столетиями, учитель просвещает ученика, а тому остается внимать учителю и постараться как можно лучше усвоить преподносимое. Ученик отступает на второй план перед знаниями. Школа становится только периодом в жизни школьника, в течение которого он "готовится к жизни".

Над образовательным процессом царит система: система знаний, система умений и навыков, система методическая, система государственная. "Учись, потом в жизни пригодится" — вот основной постулат, на котором зиждется обучение, но он не может вдохновить ученика. Образовательный процесс теряет положительную мотивацию и на смену ей входит принуждение "Делай, что тебе говорят", — второй постулат авторитарной педагогики. Но "делать, что говорят", ученик часто не хочет, да и не может, и тогда снова проявляет себя принуждение в различных педагогических формах. В результате происходит отчуждение ученика не только от знаний, но и от школы. И дело здесь не в плохом учителе, который не любит ученика и не желает ему добра. Суть в системе, которая формировалась на протяжении длительного периода. Благими намерениями, говорит пословица, дорога в ад

вымощена. Так и у нас, желая обучить ученика, ввести его в основы современного научного знания, мы забыли о самом ученике.

Несомненно, что возвращение к ребенку — трудный путь. Нельзя представлять себе дело так, что ученик только и стремится к своему развитию, к совершенству. Человек — суть, часть природы и одновременно социальное существо, он живет под влиянием двух начал: самосознания и разума, с одной стороны, и естественных инстинктов, с другой. При этом следует отметить, что и разум не всегда направляет человека по пути нравственного прогресса. Самосознание помогает индивиду выйти за рамки видовых требований и ведет к формированию эгоистических начал в его поведении. Разум — и благословение человека, и его проклятие.

Как показывают психологические исследования, человек неспособен выбирать между тем, чтобы иметь или не иметь идеалов, он свободен только выбирать между различными идеалами. Именно здесь в полной мере проявляется ведущая и направляющая роль родителя и педагога.

Заметим также, что именно первый опыт удовлетворения потребностей, разрешения жизненных противоречий, служения идеалам оказывается часто определяющим, ведущим по отношению ко всему дальнейшему жизненному пути человека.

Если ученик не добивается успеха, направляя свои усилия на достижение идеала, то он направляет **их** на более низкие цели, иногда деструктивные, антисоциальные. Если человек не имеет четкого представления о социальной картине мира, то он создает иллюзорную картину, которая часто ориентирует его поведение неправильно. У человека всегда есть выбор: быть лучше или хуже, стремиться к развитию или деградировать. Задача педагогики заключается в том, чтобы дать правильную ориентацию, способствующую развитию, раскрытию сущностных человеческих сил.

251

Истинная педагогика начинается с анализа жизни ученика, с помощи ученику в разрешении его трудностей. При этом важно подчеркнуть, что педагог должен помочь ученику не приспособиться к обстоятельствам, в которых он находится, а разрешать противоречия, лежащие в основе его жизненного конфликта. "В приспособленном человеке, — отмечает Э. Фромм, — нет ничего устойчивого, определенного, кроме готовности менять социальные роли. Но измена своему Я ведет к внутренней пустоте, нравственной ненадежности. За "приспособленное благополучие" человек расплачивается язвой желудка. болезнями сердца или любыми другими болезнями, вызванными психическими причинами. Человек, который достиг внутренней силы и цельности, часто не столь удачлив, как его неразборчивый сосед, но у него есть уверенность в себе, способность к суждению и объективной оценке, поэтому он гораздо менее уязвим для меняющихся времен и чужих мнений, что во многом способствует его конструктивной работе".

Ребенок не стремится изначально к самостоятельности, он более склонен искать защиту и безопасность в родителях, а затем в учителе, он не стремится к ответственности за свои действия, к тому, чтобы брать свою жизнь в свои собственные руки. Используя это инстинктивное влечение, учитель ведет за собой ученика, но так, чтобы постепенно формировать у него стремление к собственным суждениям, стремление к независимости, стремление к ответственности за свои действия, в конечном счете, стремление к самореализации и саморазвитию.

Усвоение знания, освоение определенной совокупности навыков, а в последующем и профессии, социальных норм является только шагом на пути к подлинной независимости человека.

В борьбе за свободу растущего человека мы должны по-иному смотреть на акты неповиновения, которые проявляются в поведении ребенка. Их целесообразно рассматривать не только как проявление недисциплинированности, неподчиненности, но и как первый шаг к свободе. Великое мастерство требуется от педагога, чтобы сам акт неповиновения превратить в положительный момент воспитания свободы.

Инициативные поступки, связанные с проявлением свободы, утверждением своих

собственных мотивов, ставят ученика в совершенно новую ситуацию, когда он сам вынужден руководить своим поведением, учитывая множество факторов. Эта ситуация является чрезвычайно плодотворной с точки зрения развития разума человека. С подобной ситуацией мы сталкиваемся и во "взрослой" жизни, в частности в ходе реализации академических свобод и автономии общеобразовательной школы. Стоит только выйти за рамки устоявшихся инструкций, и ты встаешь в проблемную ситуацию, требующую самостоятельных решений, смелости, воли. Таким образом, мы видим, что складывается новое начало развития — неповиновение, свобода, разум.

Существование норм, определяющих как вести себя ученику, уже предполагает и возможность **их** нарушения. Но главное в педагогике

252

заключается в том, как реагировать на эти нарушения. Можно с нетерпимостью, иногда переходящей даже в злобу, ненависть и презрение, а можно с пониманием и любовью. В первом случае ученик начинает осознавать свою порочность, морально слабеет, он начинает не уважать самого себя и на этой почве развиваются склонности к дальнейшим нарушениям установленных норм. Ученик озлобляется против себя и против окружающих. Во втором случае он действительно стремится к соблюдению установленных норм для того, чтобы заслужить любовь и уважение. Такой подход способствует утверждению веры человека в себя.

В педагогике проблема нарушения норм должна быть противопоставлена проблеме добра, проблеме добродетели и добродеятелей. Педагогика должна формировать у человека способность видеть истину, быть свободным и ответственным, чувствительным к голосу совести, в ней должна проявляться крайняя озабоченность смыслом жизни, самоосуществлением человека. На этих основаниях формируется гуманистическая педагогика, которая ставит в центр человека его творческие силы. Ориентация на лучшие качества ребенка — вот главный отличительный признак гуманистической педагогики. Она утверждает, что растущий человек должен сам создать себя и прожить свою жизнь. Ребенок сам является творцом самого себя и своей собственной судьбы. Учитель должен ему в этом помочь и прежде всего, как мы уже говорили, путем формирования идеала, выбора основных жизненных ориентаций и поддержки в разрешении жизненныз конфликтов (сказанное в полной мере относится и к учебному процессу).

Гуманистическая педагогика способствует раскрытию сущностных сил ученика. Она высоко ценит знания, рассматривает их как условие возвышения человека, его свободы и независимости, как условие осознания места человека в общей картине мира, как составную часть добродетелей человека. Но никакое знание не имеет ценности, говорит гуманистическая педагогика, если оно не вырастает из нас самих.

Учитель не может причинить вреда ученику или своим бездействием допустить, чтобы ученику был причинен вред. Учитель должен заботиться о благе ученика. Таков нравственный кодекс гуманистической педагогики.

Не страх и повиновение, а любовь и утверждение собственных сил должны лежать в основе педагогического процесса.

Раскрытие мира, познание окружающей среды и себя осуществляются совместными усилиями и ученика, и учителя. Ученик также обогащает учителя, как и учитель помогает освоить мир ученику. Для вдумчивого учителя ученик является микрокосмом. Познавая ученика, учитель познает сам себя, раскрывает сущность человека как такового и тем самым поднимается к вершинам профессионализма.

Вместе с тем следует отметить, что гуманистическая педагогика не идеализирует человека, но идет к своей цели, опираясь на возможности человека, раскрытие присущих ему потенций, а не на авторитет

253

власти, не на принуждение. Она видит главную задачу в самореализа- | ции ученика, а не в послушании.

Обращаясь к гуманистической педагогике, мы рано или поздно приходим к фундаментальному вопросу: "В чем заключается сущность человека?" Можно ли вообще говорить о сущности или природе человека, и если да, то как ее можно определить?" Попытки ответить на эти вопросы предпринимались неоднократно на протяжении человеческой истории. Их можно свести к двум крайним точкам зрения. Одни утверждали, что никакой сущности человека нет вообще. Человек есть продукт формирующих его культурных условий. Но тогда непонятно, откуда и почему возникли сами эти культурные условия, а человек предстает как окультуренное животное. Другие старались доказать, что человек как природное существо, биологический вид обладает некоторыми субстанциональными качествами, отличающими его от всех других живых существ. К таким качествам относится прежде всего сознание, способность к саморефлексии. Но эти качества не представлены на момент рождения, они появляются и проявляются только в процессе развития человека в обществе. Тогда можно ли их отнести к субстанциональным? Очевидно, да, так как **их** развитие обусловлено природными характеристиками человека. Об этом свидетельствует тот факт, что овладение речью происходит только в общении с другими людьми, но и только в определенный период развития (сензитивный период). Эти субстанциональные свойства имманентны природе человека, но для своей актуализации требуют определенных условий.

Но проблема сущности заключается не в наследуемое™ или при-обретенности тех или иных качеств, а в том, что является источником развития, что определяет направление развития человека. Наиболее точно эту проблему, на наш взгляд, сформулировал Э. Фромм. Он писал: "Дилемма может быть разрешена, если определять сущность человека не как данное качество или субстанцию, а как противоречие, имманентное человеческому бытию. Это противоречие проявляется в двух феноменах. Во-первых, человек — это животное, которое по сравнению с другими животными недостаточно оснащено ин-стинктами, поэтому его выживание гарантировано лишь в случае, если он производит средства, удовлетворяющие его материальные потребности, и если он развивает свой язык и совершенствует предметный мир. Во-вторых, человек, как и другие животные, обладает интеллектом, который позволяет ему использовать процесс мышления для достижения непосредственных практических целей. Но человек обладает еще и другим духовным свойством, отсутствующим у животного. Он осознает самого себя, свое прошлое и свое будущее, которое есть смерть; он осознает свое ничтожество и бессилие; он воспринимает других как других — в качестве друзей, врагов или чужаков. Человек трансцендирует всю остальную жизнь, поскольку он впервые является жизнью, которая осознает самое себя. Человек находится внутри природы, он подчинен ее диктату и изменениям и тем не менее он трансцендирует природу, ибо ему недостает нерефлекси-рованности животного, делающей его частью природы, позволяю-

щей ему быть единым с природой. Человек видит свою вовлеченность в ужасный конфликт — он пленник природы, но, несмотря на это, свободен в своем мышлении, он часть природы и все же, так сказать, ее причуда, он не находится ни здесь, ни там. Это осознание самого себя сделало человека чуждым в мире, обособленным от всех, одиноким и преисполненным страха.

В описанном противоречии речь по существу идет об антагонизме, ставшем уже классическим: человек является одновременно телом и душой, ангелом и зверем, он принадлежит двум конфликтующим между собой мирам. Я хотел бы показать, что недостаточно видеть сущность человека в этом конфликте, как будто он только через него становится человеком. Необходимо сделать следующий шаг и признать, что именно этот конфликт в человеке требует своего разрешения. Если конфликт осознается, то сразу же напрашиваются известные вопросы: что может сделать человек, чтобы справиться с ужасной дилеммой, сопутствующей его существованию? что он может сделать, чтобы прийти к гармонии, которая освободит его от мук одиночества, даст возможность почувствовать себя в мире, как дома, и позволит ему достичь чувства единства с миром?"

Таким образом, два основных противоречия определяют сущность человека, его развитие и многообразие его сущностных качеств и их сочетаний в характерологические комплексы. Это: а) отчужденность от природы и связь с ней; отчужденность от общества, группы, других людей и связь с ними.

Форма разрешения противоречия определяет линию развития личности. Однако этот конфликт в большинстве случаев не осознается ни личностью, ни ее окружением. И огромной заслугой динамической психологии (3. Фрейд и др.) является раскрытие внутренней кон-фликтности личности и стремление этот внутренний конфликт актуа-лизировать, добиться его осознания личностью и наметить пути к его разрешению.

Если мы хотим постичь индивидуальность личности, мы не должны рассматривать ее исключительно в аспекте природной предопределенности, мы должны также обратиться к динамическим тенденциям развития личности, движущим силам и способам разрешения конфликтов. Только тогда человек станет перед нами в своей индивидуальности и динамике этой индивидуальности. Только тогда мы сможем оценить куда идет эта личность: по пути прогресса или регресса, по пути развития всех человеческих сил, или по пути возвращения к своим истокам — животной жизни и к своим нуждам, будет ли она стремиться делать добро или зло.

Задача психологической науки и педагогики заключается в изучении условий, которые ведут к тому или иному пути развития, а также в разработке методов, с помощью которых можно содействовать благоприятному развитию и препятствовать негативному процессу.

255

Шалимов В.Т.

ЧЕТВЕРТАЯ ВОЛОГДА

(Из кн. "Четвертая Вологда")

Наша формула такая: сначала жертва, а потом право на советы. Личный успех — все мы ценили в грош. Именно потому, что мы жертвы, мы не считаем нужным подчиняться.

Восьмой ребенок в семье, я, родившийся в 1907 году, не был ребенком, для которого отец ломал бы голову. Правила чтения, поведения, учения были выработаны, наверное, давно, и только я попал под автоматически действующий механизм семейных ограничений, запретов и правил.

У отца был один педагогический принцип: принцип первотворе-ния, первоначального толчка от бога, толчка от отца, и на этот толчок ребенок должен был откликнуться всей своей натурой, умом. Отец должен был только сказать о том, что хорошо, что плохо, и не повторять сказанного.

Те железные рамки нарочитой духовной свободы, в которые втискивал отец юные души своих сыновей, не имели ни единого исключения.

Подход, план жизни, ежедневные советы были для всех одинаковы — делились только по признаку пола: к дочерям несколько менялись требования.

Жизнь каждого была запрограммирована от рождения, и неудачи были лишь неполадками из-за внешних причин, нарушивших внутреннюю гармонию отцовского замысла. Забегающих вперед, по его правилам, следовало осаживать, отстающих — подгонять — советом, примером собственной жизни, щипком.

Я вспоминаю одну из самых деликатных проблем юности, проблему, которой не найдено решения и сейчас — все законодательные решения были отступлением от бешеного бега утопизма, фаланги Фурье, царства Сен-Симона, в которых я принял самое горячее личное участие позднее.

Эта проблема не состояла в педагогическом кодексе отца. По его мысли, все тут надо предоставлять самой природе. Природа покажет верное решение.

Если у нас в семье говорили с детьми взрослым языком о взрослых вещах, то советы на

тему полового воспитания вовсе были исключены.

Ни отец, ни мать, ни братья, ни сестры никакой разъяснительной работы, хотя бы в классическом плане тычинок и пестиков, не вели.

Может быть, ждали моих вопросов? Вопросов я не задавал.

Для того, чтобы все вести в соответствующем плане практической позитивной философии, чтобы оборвать мои книжные грезы, шепот дневной и ночной — меня заставляли водить на случку коз... <...>

В самые последние школьные годы — зимы 1921—1922 и 1922— 1923 — я несколько разошелся со своей постоянной школьной компанией.

256

У меня появилась другая жизнь, где драматический кружок, школьные дела по Дальтон-плану отошли на второй план.

В этой школьной компании не было любителей книг, и жажда чтения раздирала меня. Я оставался секретарем драматического кружка — кружка человек из двухсот, сам был организатором, собирал культурные силы в тогдашней Вологде, делал всяческие доклады в школе — о Глюке, о Бальмонте, находил время и учиться с той же уверенностью, что и раньше, находил время на работу дома или для дома.

Но настоящей моей привязанностью, определявшей все мое поведение, было чтение книг вместе со своим новым школьным товарищем Сережей Воропановым, головастым крепышом, с которым нас свела беззаветная страсть к чтению. И не только чтению. Сережа Во-ропанов понял истинный смысл игры в фантики, и сам отдался этой игре с увлечением.

Мы отыгрывали роман за романом — в полном беззвучии.

Здесь же мы отработали и Мережковского — не его трилогию, а его публицистику. Здесь же впервые прочел я "То, чего не было" Савинкова, прочел Куна и — всего Шекспира, Достоевского, Толстого. Читал или перечитывал все подряд от "Божественной комедии" до капитана Марриэтта — и давал всему свои оценки.

Мы вдвоем переворачивали все библиотеки Вологды. Сережа читал помедленнее, но тоже неутолимо и жадно.

Сережа в 1923 году поступил в Лесной институт, кажется.

Мое знакомство с ним, дружба, душевное согласие были более бескорыстны, чем любое мое знакомство в юности..

Жизнь моя сложилась так, что я никогда не искал старых товарищей, и не потому, что боялся разочароваться, а потому, что меня всегда занимали новые мысли, новые события.

Я не верю в пользу возобновления старых знакомств.

— Да, — думал я, четырнадцатилетний мальчуган, слушая, как отец упрекает мать за ее культурную отсталость, за ее "печные горшки", мать, знавшую наизусть Пушкина и Лермонтова — поэтов, не нужных, по его мнению, для житейского успеха, в отличие от кумира русской провинции Некрасова, — слушая, как он поучает сестру в вопросах семейного счастья, ссылаясь на свой пример.

Я думал так: "Да, я буду жить, но только не так, как жил ты, а прямо противоположно твоему совету. Ты верил в бога — я в него верить не буду, давно не верю и никогда не научусь. Ты любишь общественную деятельность, я ею заниматься не буду, а если и буду, то совсем в другой форме. Ты веришь в успех, в карьеру — я карьеру делать не буду — безымянным умру где-нибудь в Восточной Сибири. Ты любишь хорошо одеваться, я буду ходить в тряпках, в грош не поставлю казенное жалованье.

Ты жил на подачки, я их принимать не буду. Ты хотел, чтобы я сделался общественным деятелем, я буду только опровергателем. Ты любил передвижников, а я их буду ненавидеть. Ты ненавидел бескорыстную любовь к книге, я буду любить книги беззаветно. Ты хотел

257 9 Вульфов Б. З., Иванов В. Д.

заводить полезные знакомства, **я их** заводить не буду. Ты ненавидел стихи, я **их** буду любить.

Все будет делаться наоборот. И если ты сейчас хвалишься своим семейным счастьем, то я

буду агитировать за фалангу Фурье, где детей воспитывает государство, и ребенок не попадает в руки такого самодура, как ты.

Ты хочешь известности, я предпочитаю погибнуть в люОом болоте.

Ты любишь хозяйство, я его любить не буду.

Ты хочешь, чтобы я стал охотником, я в руки не возьму ружья, не зарежу ни одного животного".

ПРОЧИТАЙТЕ! ЭТО ИНТЕРЕСНО

ОТ КУЛЬТУРЫ ПОЛЕЗНОСТИ К КУЛЬТУРЕ ДОСТОИНСТВА (О кн.: А.Г. Асмолова "Наперекор оппозиции души")

Таким вектором можно определить большинство публикаций последних лет известного психолога А.Г. Асмолова. Не составила исключения и новая его книжка.

Чтобы преодолевать тоталитарную культуру полезности, необходимо определить ее черты. Эта культура породила то, что называется теперь советской душой или душой "гомо советикус". А.Г. Ас-молов отмечает такие ее особенности, как образ отца, овеществленный во всевидящем непогрешимом центре, наличие образа врага, страх перед неопределенностью и бегство от личностного выбора в критических ситуациях. Отсюда — неприятие права на выбор у других.

Эти типичные черты советской души оказались сильнее безличной экономики, и о нее разбились начинания реформаторов. Разбились и продолжают разбиваться — ведь психология людей, массовых движений по-прежнему не принимается в расчет архитекторами реформ.

А.Г. Асмолов предлагает очень простую психологическую типологию политических партий: партии вопросов и партии ответов. Разумеется, нашему менталитету более соответствуют партии ответов — именно они, учитывая психологию "гомо советикус" обещали и продолжают обещать избавить население от неопределенности, уверяют, что имеют ответы на все вопросы. Выстраданное и мудрое предостережение А. Галича: "А бойтесь единственно только того, кто скажет: "Я знаю, как надо!" — пока еще остается гласом вопиющего в пустыне, во всяком случае ряды его последователей не так быстро увеличиваются. И во многом потому, что партии вопросов, к которым А.Г. Асмолов относит все реформаторские партии, в своей пропагандистской деятельности не учитывают психологические особенности людей, их ожидания.

Автор отмечает, по меньшей мере, три таких психологических барьера. Первый — это магические заклинания о рынке, который нам поможет. Но у наших людей нет представлений о рынке, только о базаре. И в глазах многих людей психология базара не выглядит привлекательной.

Второй — восприятие демократических партий как партий власти, хотя они таковыми в действительности не были. Но коль скоро массовое сознание считало такие партии, в частности, "Выбор России", правящими, то им приходилось расплачиваться не только за свои грехи, но и за невыполненные обещания президента.

Третья политическая психологическая ошибка состояла в том, что для своих политических противников партии вопросов создавали ореол мучеников.

Поскольку прошлые ошибки учат нас мало, автор делает пессимистический вывод о необратимости реформ.

Еще одним основанием для подобного вывода становится аналогия выборов 12

декабря 1993 года с раскладом политических сил в Германии накануне рождения 3-го рейха. Тогда в Германии не получилось организации единого блока демократических сил, фашистская демагогия овладела общественным сознанием, была поддержана частью интеллигенции. Как тактические задачи фашистская партия ставила: латентный захват государственных должностей, проникновение в аппарат полиции и вооружение штурмовиков, создание общественных организаций, поддерживающих имидж фашистов, использование механизма прессы.

Перечень задач впечатляет и очень многое напоминает, но, как мы видим, к психологам властные структуры прислушиваются мало, если прислушиваются вообще. Показательно, что в президентском совете психологу тоже места не нашлось.

Тоталитарная культура стремится выбить такие духовные опоры людей, как духовная история и милосердие. Именно они создают и питают оппозицию души хотя и не столь заметную, как социальная или интеллектуальная, но не менее опасную для тоталитаризма. Как вернуть духовную историю и милосердие в сознание людей из многолетнего изгнания? Автор приводит данные, свидетельствующие о поиске доверия между органами образования и церковью. Тем не менее, хотя в главе и говорится о веротерпимости, а приведенная цитата из Д.С. Лихачева не оставляет никаких сомнений в том, что А.Г. Асмолов понимает веротерпимость как сосуществование различных конфессий, все же пока речь идет о поиске контактов с одной из них — русской православной церковью. Наверное, нельзя все сразу, и начинать дорогу к Храму надо с чего-то одного, но все же, все же...

Тоталитарная культура воспроизводит себя через школу. Здесь действуют те же законы, что и в мире взрослых — тоже не поощряется индивидуальность, непохожесть, насаждается усредненность. Автор приводит данные социологов, которые называет кричащими:
примерно 30% сверходаренных — как выяснилось, увы, потом — отчисляются за неуспеваемость; среди так называемых слабых учащихся — две трети одаренных детей (обладающих или общей одаренностью или способностями выше средних в той или иной области). Огромна доля одаренных среди детей асоциального поведения. И самое страшное: среди подростков, отстаивающих свою одаренность, в два раза больше процент самоубийств, нежели у свыкшихся с ролью среднего ученика.

Где же выход? Как разорвать этот порочный круг, вырваться из него к культуре достоинства, где человек ценен сам по себе, потому что он человек?

260

А.Г. Асмолов называет три основные проблемы, стоящие перед современной школой. Первая связана с тем, что принято называть организацией учебного процесса. Речь идет о том, что арифметическое увеличение предметов — путь тупиковый. Что бы мы ни преподавали, надо избавиться от социальной слепоты и увидеть, что функция образования — развитие личности, а не накачка ее информацией. По мнению автора, продуктивным является путь смысловой педагогики, где образование стоит в связи с общей культурой — именно к ней приобщается ученик. Стало быть — перспективен путь интегрирования школы и школьника в мировую культуру.

Вторую проблему А.Г. Асмолов видит в избавлении от механизмов формирования усредненности, "среднего ученика". Некоторые шаги в этой сфере уже предпринимаются — запущены в жизнь три программы: "Творческое развитие личности", "Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития", и "Социальная служба помощи детям и молодежи". Все три программы нацелены на раскрытие и пестование индивидуальных особенностей ребенка, на помощь его самоосуществлению в этом мире. И эти три программы

задают необходимость школы в психологе. А.Г. Асмолов считает, что появление психолога в школе есть явление вариативности культуры. Из-за этой вариативности психолог в тоталитарном обществе выступал фигурой нежеланной. Ведь, выступая "мастером по неодинаковости", он открывал обществу глаза на ценность индивидуальности в культуре, на особенность каждого. Его роль в школе А.Г. Асмолов образно определяет так: превратить обыденную драму ученика в оптимистическую трагедию развития.

И здесь встает третья проблема — проблема учителя. Взаимоотношения учителя и ученика автор определяет как отношения духовного наставничества. Они предполагают диалог, веру учителя в ученика, содействие. В самом деле, проблема одаренного ученика начинается с проблемы одаренного учителя.

Пойдет ли наше общество по пути культуры полезности, где выживают, а не живут, считают и оценивают, а не понимают и прощают, или же по пути культуры достоинства, зависит во многом от того, каким станет образование России.

КОГДА ЛАГЕРЬ СТАНОВИТСЯ ДОМОМ

(О кн.: В. П. Бедерхановой "Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение (в помощь организаторам летнего отдыха детей)")

Кто когда-либо работал в летнем лагере, тот знает, как трудно поддерживать интерес детей в течение смены. Особенно, если дети одни и те же на протяжении всех смен. Хорошо в "Орленке" — там дети, как правило, приезжают лишь единожды, вожатым легче удивлять своих питомцев, "быть интереснее кино", а вот как быть в

обыкновенных лагерях, где отдыхают дети трудящихся какого-либо учреждения или завода? Чем их удивишь, если все уже было в прошлом году или в предыдущей смене? Дети телевизионной эры, они и в лагере получают свою порцию "полей чудес", брейн-рингов и им подобных игр и конкурсов, которые меняются в соответствии с новациями на телеэкране. И все равно ощущение такое, что все уже было.

Между тем, практики ищут и находят свои собственные, неповторимые формы организации жизни, стиль отношений, набор дел. Если бы кто-то собрал по крупицам, изучил и описал этот бесценный опыт, какое богатство мы получили бы! Пока же литературы о летних лагерях крайне мало, до сих пор, как нам представляется, лучшими здесь остаются работы О.С. Газмана и В.Ф. Матвеева, особенно "Педагогика в пионерском лагере", а ведь она вышла в 1982 году.

Поэтому каждая новая книга, посвященная летнему лагерю, встречается с интересом, заранее обречена стать раритетом. Не миновала сия судьба и книжку В.П. Бедерхановой "Летний дом", всего, правда, в 60 страниц, но несмотря на это, чрезвычайно содержательную и информативную. Ее пятитысячный тираж разошелся, конечно же, мгновенно, а содержание книги достойно быть воспроизведенным тиражом многократно большим. Хотя бы потому, что ее адрес несколько шире — помимо работников внешкольных учреждений книга окажется полезной работникам школ-интернатов, детских домов и других учреждений интернатного типа.

Автор описывает собственный опыт создания вместе с коллегами летнего дома в поселке Криница Краснодарского края в течение двух лет (1991—1992). Этому названию предшествовали другие: лагерь, оздоровительная база, детская деревня. "Менялись названия, но неизменной была наша позиция, — пишет В.П. Бедерханова, — строить этот самый дом от ребенка. Ребенок, человек — лежит в основе гуманистического подхода к воспитанию, когда не ребенок для школы, лагеря, государства, а школа, лагерь, государство — для ребенка".

Ведущая концептуальная идея работы — самоопределение ребенка в ситуации выбора. Педагог помогает этот выбор сделать, для чего работает с целями каждого ребенка. Цели педагога не вносятся извне, а вырабатываются, уточняются, формулируются совместно с ребятами. В таком случае педагог не становится единственным держателем истины, что представляется совершенно справедливым в условиях, когда возникает объективная необходимость готовить подрастающее поколение "к постановке и решению новых задач, которых не было и не могло быть в опыте прошлых поколений" (И.С. Кон).

Основой жизни коллектива становится договор. Именно в нем реализуется субъектная позиция ребенка — он становится субъектом выработки норм и требований совместной жизни. И те "нельзя" и всякие ограничения исходят уже изнутри, от самих детей — ведь свобода каждого кончается там, где она посягает на свободу друго-

го. Самоутверждаться можно и нужно, но не за счет других. Идея свободы — одна из ведущих в концепции летнего дома. Подлинное самоутверждение предполагает стремление человека к "свободе для" в отличие от "свободы от".

Автор сознает, что сегодня свободную личность приходится выращивать педагогу, который внутренне не свободен, и не скрывает, что среди педагогов, особенно молодых, довольно скоро обнаружились сторонники "сильной руки" и "твердого порядка" — не всем по плечу бремя свободы, ибо не все готовы к риску и ответственности. Поэтому необходима такая организация жизни, которая заставляла бы и каждого взрослого жить в режиме самоопределения и соответственно — личной ответственности за свой выбор. "Взрослый вместе с ребенком учится быть свободным — иного не дано".

Педагоги работают в двух блоках: первый — защиты и заботы и второй — развития. Развитие происходит в процессе проживания, т.е. погружения в определенную систему ценностей, отношений, культурных образцов; общения; разнообразной деятельности. Автор настаивает на термине "педагогика проживания", ориентированной на те педагогические учреждения, где дети в первую очередь живут, а уж потом занимаются всем остальным. Здесь на первом месте — общение, образ жизни в отличие от педагогики мероприятий, требующей определенных действий и дел для получения заранее намеченных результатов. От педагога здесь требуется прежде всего высокая культура общения, способность взаимодействовать с детьми, причем, не в массовом мероприятии, а в малой группе, в реальных условиях повседневного существования.

Однако малая группа не может обеспечить все потребности детей, удовлетворить их разносторонние интересы. Поэтому помимо малых групп, построенных по принципу семьи, появляется набор разнообразных объединений — "мастерских", как одновозрастных, так и разновозрастных — на выбор. "Мастерская — это не просто кружок. Задача мастера состоит в том, чтобы на определенном материале (это может быть обучение основам менеджмента, ораторское искусство, мастерская фалеристики и пасьянса, салон красоты, творческие игры и пр. — автор кратко характеризует 44 мастерские, работавшие в летней деревне) развить в каждом ребенке любознательность, пробудить охоту к самопознанию и жажду самоусовершенствования". Набор мастерских велик, поэтому детей в них понемногу, и есть возможность индивидуальной работы с каждым.

Автор предлагает отказаться от взглядов на лагерь только как на систему жизнеобеспечения, физического оздоровления детей или как на идеологическую структуру и видит в нем уникальную систему развития ребенка, поле для его физического и духовного саморазвития, гражданской активности, самовоспитания, систему, непосредственно связанную с семейным воспитанием прежде всего, хотя, конечно, и со школой и внешкольными формированиями. Последнее чрезвычайно

важно, поскольку ребенок появляется в лагере не из вакуума, там не начинается и не заканчивается его воспитание — поэтому лагерь должен искать свое место в формирова-

263

нии личности — не за кого-то или вместо кого-то работать, а выполнять свое назначение. Помочь осмыслить это назначение в сегодняшних условиях, прямо скажем нелегких с любой точки зрения, нащупать и обозначить пути реализации воспитательного потенциала лагеря как летнего дома, т.е. структуры близкой к семье, — способствует книжка В.П. Бедерхановой.

О ПРОБЛЕМАХ ДЕТЕЙ РОССИИ — С ТРЕВОГОЙ И БОЛЬЮ

(О кн.: "Государство и дети: реальности России")

Такого рода сборники полезны всем: и исследователям, и практикам, и администраторам, и преподавателям высшей школы. По его материалам можно определить приоритетные направления исследовательских интересов. Таковыми, судя по сборнику, являются вопросы, связанные с выживанием и защитой детей.

Оснований для этого более чем достаточно. По данным, приведенным в материале зам. министра здравоохранения и медицинской промышленности Н.Н. Ваганова, заболеваемость беременных женщин возросла в 2,5 раза. "А это очень чуткий барометр общего неблагополучия в обществе, потому что беременная женщина, так же, как и новорожденный ребенок — чувствительный организм, реагирующий на все". Заболеваемость новорожденных детей возросла тоже в 2,5 раза. "А это ведь стартовая позиция, с нее начинаются все остальные неблагоприятные последствия от этого периода новорожденное™".

Каждый участник конференции затрагивает, как правило, какую-то одну проблему, но представленные все вместе (всего 94 материала) они создают удручающую картину общего неблагополучия, побуждают интенсивно искать пути выхода из сложившейся ситуации. Только несколько фактов.

"У нас резко возросла частота юношеских беременностей, частота абортов и заболеваний, передаваемых половым путем". Опасность состоит в том, что если сейчас 60% наших школьниц-старшеклассниц живут половой жизнью, то через два-три года их число составит 100% (И.И. Гузов).

"Беспризорность детей, отсутствие условий для раннего развития, белковая и витаминная недостаточность становятся острой социальной проблемой села" (М.П. Гурьянова).

"Доказано, что у школьников физико-математических классов, лицеев, колледжей чаще, чем у учащихся других предметных ориентаций, представлена совокупность реакций, отражающих неблагоприятное функциональное состояние организма" (Г.В. Бородкина).

"Каждый десятый воспитанник детского дома и школы-интерната для детей-сирот заканчивает жизнь самоубийством. Каждый третий попадает на скамью подсудимых, каждый второй — бомж" (М.Н. Ла-зутова).

264

"Исследования Института возрастной физиологии свидетельствуют, что у значительной части детей 7—9 лет (60% опрошенных) не имеющих реального опыта применения наркотических средств, сформированы соответствующие установочные компоненты. Они в дальнейшем могут побуждать обращение к наркотикам. 43% детей уже использовали наркогенные вещества (алкоголь, никотин), у 27% их использование носит систематический характер" (А.Г. Макеева, Л. П. Николаева).

Среди новых, несомненно тревожных явлений в сборнике называются такие как децелерация — замедление роста и развития детей (А.М. Панов); "мальчишеская проституция и страшное развитие гомосексуализма" (Р.А. Быков); резкое увеличение

количества детей группы риска. Это дети, которые живут в школе в ситуации постоянного неуспеха, чувствующие себя изгоями в школе. Чаще всего это дети с нарушенной мотивацией к обучению и с тенденцией или проявлениями асоциального поведения" (О.Н. Усанова).

Однако авторы сборника не только ставят диагноз неблагополучия, но пытаются наметить конструктивные пути развития систем образования и воспитания, путей гармонизации развития ребенка.

Л.П. Буева, отметив сегодняшнюю перевернутость системы отношений между целью и средствами, ведет речь о нравственных основаниях свободы. "Вне проработанных культурных форм, вне внутренних личностных структур ответственности, при отсутствии и ослаблении внешних форм, на которых базируется ответственность, свобода обращается в своеволие и беспредел'. "Свободе нужно учить, — считает Л.П. Буева, — ее развитие должно идти постепенно при обязательной проработке внутренней способности растущей личности к саморегуляции". (Как тут не вспомнить герценовскую мысль о том, что нельзя людей освобождать в наружной жизни больше, чем они освобождена изнутри.)

В этой связи представляют интерес размышления И.М. Ильинского о взаимосвязи демократии и воспитания: "Демократия особенно заинтересована в воспитании, ибо только с помощью воспитания тоталитарное сознание и мышление могут быть замещены демократическими, только при этом условии возможно функционирование нарождающихся демократических институтов". Если отношение властей к воспитанию, которое мы все ежедневно ощущаем, назвать заинтересованным (а в Законе РФ об образовании эта сфера провозглашена приоритетной), то что же тогда назвать безразличием, равнодушием? Или сегодняшние власти и демократия — "две вещи несовместные"?

И.М. Ильинский определяет демократию как "разнообразие общественных группировок, идеологический, политический и организационный плюрализм, баланс целей и интересов различных слоев, групп, партий и движений, это форма проявления и образ жизни, которые могут утвердиться только через длительное и последовательное образование и воспитание в духе демократии".

Лейтмотивом сборника проходит мысль Л.П. Буевой (многими она как бы нащупывается) о необходимости нравственного противосто-

яния катастрофизму, критическим моментам бытия. Нельзя адаптироваться к катастрофизму, его надо преодолевать и ему следует учить противостоять.

Особенно остро эта мысль звучит в материалах, посвященных деструктивной деятельности религиозных сект типа "АУМ Синрике", "Белое братство", "Богородичный центр" и др. У молодых людей, вовлеченных в эти секты, отмечаются психические нарушения (Ю.Н. Полищук). Многие приверженцы этих сект и вообще новых религиозных движений отмечают формализацию и бюрократизацию образовательного процесса, снижение авторитета знаний, духовности в стенах учебных заведений любого уровня. Ни школа, ни вузы не смогли дать молодым людям полноценных, убедительных ответов на встающие перед ними важнейшие жизненные вопросы: "Кто я?"; "Зачем я?"; "В чем моя ответственность перед обществом?";
"Что ожидает меня после смерти?" (И.Я. Канторов).

В связи с этим остро встает вопрос о современных формах такого религиозно-нравственного просвещения, которое бы способствовало выработке иммунитета против фундаментализма в любой религии.

Есть в сборнике и вполне конкретные рекомендации, в частности, по совершенствованию режима дня и школьного расписания в соответствии с ритмобиологическими закономерностями организма. В отличие от взрослых людей, у которых обнаружено три био-ритмологических типа (жаворонки, совы и голуби) у

детей выделено шесть: утренний, дневной, вечерний, утренне-вечерний, дневно-вечерний и аритмический типы. Оказалось, что в начале недели (вторник) преобладают вечерний, дневно-вечерний и дневной. Это свидетельствует о внешнем десинхрозе большинства школьников младшего возраста и подростков: состояние их вегетативных функций, особенно умственная работоспособность резко повышена днем и вечером, в то время как интенсивность школьной нагрузки падает на первую половину дня. Однако к четвергу и пятнице количество детей с вечерним и дневно-вечерним типами (самыми неблагоприятными) чаще всего уменьшается в 2—3 раза, а число детей с утренним типом увеличивается. Стало быть, к концу учебной недели наблюдается синхронизация типа их ритма с учебной нагрузкой. Но на следующей неделе все повторяется вновь. Исследователи хронобиологических аспектов здоровья, развития и воспитания ребенка из Института возрастной физиологии предлагают учитывать полученные ими данные при организации режима дня школьников.

Почти все авторы в качестве мер совершенствования педагогического процесса предлагают разработку соответствующих законов и нормативных актов. Против этого возражать не приходится. Законодательная база, конечно же, необходима. Однако едва ли стоит уповать только на нее. Достаточно привести первый параграф Закона РФ об образовании о приоритетности сферы образования, который никогда не был реализован. Попытка управлять страной с помощью заведомо невыполнимых уголовно-правовых актов ни к чему

266

хорошему не приведет. В материале Г.М. Миньковского приводится такой поучительный пример. В России совершается около 200— 250 миллионов покупок продуктов и вещей в день. Примерно 30— 40% из них связано с обманом покупателей, который уголовно наказуем. Возьмем не 40, а хотя бы один процент. Тогда в день надо возбуждать 2—2,5 миллиона уголовных дел. Ну разве это мыслимо?! Подобными бездушными и непроработанными законами население приучается к тому, что на законы можно не обращать внимания. А бездействующий закон хуже отсутствия закона, ибо порождает правовой нигилизм. Поэтому при изобилии предложений о новых законах необходима их экспертиза на исполнимость.

Материалы сборника, конечно же, не равноценны, но несомненно то, что каждый читатель найдет в нем созвучные его настроению и поискам мысли, суждения, рекомендации, просто полезную информацию.

ТРУДНЫЕ ДЕТИ (О кн.: Э. Ле Шан "Когда ваш ребенок сводит вас с ума")

Книга адресована родителям и в форме доверительных бесед-размышлений анализирует наиболее типичные конфликтные ситуации, возникающие практически в каждой семье. Без использования специальных терминов, избегая наукообразности Эда Ле Шан, которая известна в США как телеконсультант по семейным проблемам, находит очень точную интонацию, не стремясь как-либо возвыситься над собеседником и не стараясь "присесть на корточки".

"...Существуют дети, которые могут иногда раздражать своих родителей и часто утомлять их, но никогда не сводят их с ума. Одна из моих основных жизненных целей, — пишет Эда Ле Шан, — увеличить число подобных семей!"

В каких же случаях дети сводят нас с ума?

"Это часто происходит, когда дети совершают такие поступки, которые родители не позволяли нам делать в детстве. Прежде всего нас сводят с ума дети, которые не так задавлены и закрепощены".

"Второй вид поведения,' с которым мы не можем спокойно мириться, начинается тогда, когда наши дети отказываются делать то, что мы безотказно выполняли, когда были детьми".

"Большинство неврозов, которые мы приносим с собой во взрослую жизнь, являются прямым .результатом подавления нормальных чувств в детстве во имя получения одобрения и любви. В глубине души мы чувствуем себя крайне порочными существами, не заслуживающими ничьей любви. Когда наши дети ведут себя в точности так же, как мы вели себя в их возрасте, — это сводит нас с ума".

"Наконец, дети сводят нас с ума, когда они хотят, чтобы о них заботились так, как о нас никогда не заботились... Родители, не испытавшие любви в детстве, какими бы хорошими они ни старались

267

быть, приходят в ярость, когда ребенок молит о любви. Почти невозможно стать заботливым человеком тому, кто в детстве никогда не испытал заботы".

Получается, труднее назвать случаи, когда дети с ума нас не сводят.

Автор рассматривает множество ситуаций, время от времени возникающих практически перед всеми родителями: когда ребенок врет, боится, грозится убежать, все время ноет, все отрицает, не спит, не хочет есть и многие другие. Читатели, конечно же, задумаются, почему в число десяти самых важных вещей, которым родители могут научить маленького ребенка, включено следующее: любить себя; интерпретировать поведение; общаться с помощью слов;
понимать различие между мыслями и действиями; интересоваться и задавать вопросы; понимать, что на сложные вопросы нет простых ответов; не бояться неудач — необходимое условие взросления;
доверять взрослым; думать самому; знать, в чем можно полагаться на взрослого.

Из множества тем, затронутых в книге, назовем лишь несколько, чтобы показать достаточно необычный для нашей литературы подобного рода подход, заявленный уже в самой их формулировке:
"кто-то не хочет, чтобы его обнимали"; "хорошо или плохо шлепать детей"; "как много можно рассказать ребенку"; "потребность в при-ватности"; "когда родительская любовь заходит слишком далеко".

Для иллюстрации приведем фрагмент из главки "Как научить ребенка быть щедрым": "...Нередко обучение детей щедрости начинается с того, что им позволяют быть собственниками. Дети становятся щедрыми, только если они уверены, что взрослые уважают их право на собственность. Когда моя дочь была маленькой и к ней приходили другие дети, я обычно отводила ее в сторону и говорила:
"Я знаю, что тебе очень не хочется, чтобы кто-нибудь играл с Пушком или новым поездом. Отбери свои любимые игрушки, и мы их спрячем на время'. Поскольку девочка знала, что я забочусь о ее чувствах и уважаю ее право на собственность, она была способна смягчиться. Зная, что ее любимые вещи в безопасности и принадлежат ей одной, она великодушно делилась своими кубиками, куклами и пластилином... Щедрость может быть воспитана только тогда, когда потребности любого, даже самого маленького, человека понимают и уважают. Если это не так, эгоизм разовьется обязательно.

Наибольшей щедростью отличаются не те люди, которые материально обеспечены лучше других, а те, кто хорошо к себе относится, кто чувствует, что их любят и уважают... У всех нас есть такие вещи, которыми мы не хотим делиться с кем-нибудь другим. Я, например, никому не позволю пользоваться пишущей машинкой. Моя подруга не выносит, когда кто-нибудь просит у нее теннисную ракет-ку. Одна мать никак не могла понять, почему ее дочь так дорожит своей любимой куклой, до тех пор, пока сестра не попросила у ней самой дать ей в путешествие кашмирскую шаль. "Шаль была старой и не особенно дорогой, — рассказала она, — муж подарил мне ее в

268

знак примирения, когда наш брак был под угрозой. С ней было слишком много

связано. Когда после моего отказа сестра сказала, что я веду себя эгоистично, я неожиданно вспомнила, как часто я упрекала в этом дочь, когда она не позволяла никому играть с ее любимой куклой".

В чем дополнительная, а, может, и главная! — прелесть этой книги? Учась вместе с Э. Ле Шан проникать в детскую психологию, понимать душу ребенка, мы начинаем понимать свою, находя достаточно убедительные объяснения тем своим ощущениям и переживаниям, как в детстве, так и в позднейшие годы, объяснить которые мы прежде не могли, а может, и не пытались. Мы начинаем объяснять поступки своих детей, да и свои собственные не примитивно однозначно, а многомерно, пытаясь учитывать или, по меньшей мере, иметь в виду множество факторов, разнообразие мотивов, множественность потребностей.

ОБРАЗЦЫ ПРОШЛОГО

(О кн.: О.С. Муравьевой "Как воспитывали русского дворянина")

Эта книга увлекает сразу же, с первых строк. Чем? Как это ни странно, актуальностью и даже злободневностью темы. Точнее, ее интерпретацией.

Дворянство, как известно, проявило в годы революции и после нее патриотизм, любовь к России, родному языку, верность долгу (его по-разному понимали, но в меру своего понимания оставались ему верны до последнего), умение принимать достойно удары судьбы, не роптать и опираться на свои силы. Рухнуло все, а нравственные устои дворян остались практически незыблемы (чего нельзя сказать, к примеру, об отсроченных результатах коммунистического воспитания).

Другая причина злободневности: сегодня стало модно объявлять себя потомком дворянского рода, всячески афишировать причастность к российскому дворянству, теряя при этом чувство меры и реальности. И когда читаешь в книге фразу о том, что "непристойной считалась в хорошем обществе всякая открытая и нарочитая демонстрация богатства, дурным тоном — чванство и высокомерие", понимаешь: большинство новоявленных нуворишей, причисляющих себя к дворянам, не выдерживают этот не самый сложный тест.

"Дворянское воспитание, — пишет О.С. Муравьева, — это не педагогическая система, не особая методика, даже не свод правил. Это прежде всего образ жизни, стиль поведения, усваиваемый отчасти сознательно, отчасти бессознательно, путем привычки и подражания; это традиция, которую не обсуждают, а соблюдают".

Для автора важны не столько теоретические предписания (а они, разумеется, были), сколько принципы, которые реализовались в живом общении. Отсюда обращение к мемуарам, письмам, дневникам.

269

В той или иной степени автор анализирует воспитание в семьях Бестужевых и Л. Толстого, в Царскосельском лицее и Морском корпусе, обращается к трилогии Л.Н. Толстого и Н.М. Гарина-Михайловского (особенно к "Детству Темы"), мемуарам и дневникам Екатерины Мещерской, Софьи Ковалевской, М. Добужинского, Н. Давыдова, Т. Пассек, К. Кавелина.

Многочисленные обращения к текстам Честерфильда и Бульвер-Литтона выглядят органично в книге о русском дворянстве, ибо оно в петровскую и послепетровскую эпохи сознательно стремилось усвоить европейские нормы этикета и быта.

Воспитание русского дворянина было направлено не столько на раскрытие индивидуальности, неповторимости ребенка, сколько на то, чтобы отшлифовать его личность соответственно определенному образцу. Интересно, что к аналогичному выводу приходит и В.Д. Семенов, анализируя постулаты русской народной педагогики:

народное воспитание воспроизводило типичного человека, родовые качества, необходимые для жизни среди людей, а нестандартному ребенку пробиться было

трудно, почти невозможно. Об этом нелишне задуматься создателям так называемой русской школы — учитывать, по меньшей мере, что народное воспитание не ориентировалось на воспитание талантов.

Какие же типичные свойства русского дворянства, передаваемые из поколения в поколение, отмечает автор?

Прежде всего, это ответственность за происходящее в государстве. "Дворянству было решительно несвойственно то подчеркнуто негативное, брезгливое отношение к государственной службе, которым в той или иной мере бравировали все поколения русской интеллигенции".

В дворянском кодексе чести традиционной была установка — думать об этическом значении поступка, а не о его практических последствиях.

В книге отстаивается тезис "казаться, а не быть", которым руководствовались наставники дворянской молодежи. В его основе — безукоризненное умение владеть собой. Оно достигалось путем длительного и тщательного воспитания. Автор утверждает, что умение держать себя — из тех, что передается только из рук в руки, путем наблюдения и непроизвольного подражания. Считалось, что демонстрировать всем свое горе, слабость или смятение неприлично.

Однако при всем внимании к хорошим манерам умные люди никогда не считали их чем-то самодостаточным. В основе всегда лежало уважительное и внимательное отношение к людям. Если человек умеет вести себя так, чтобы сделать свое общество как можно более приятным для окружающих, выражает свои чувства в сдержанной и корректной форме, это всегда приятнее, чем амико-шонство, несдержанность, вызывающая самореклама и самохарактеристика: вот я какой и другим быть для вас не собираюсь.

При этом блестящим молодым людям из высшего света было свойственно то, что называлось "кураж" — храбрость с оттенком

270

дерзости, уверенность в своем обаянии. Однако эти свойства сочетались с приветливостью, любезностью, сдержанностью.

У русского дворянства никогда не было тех проблем в общении с простым народом, которые остро вставали перед разночинной интеллигенцией, искренне желавшей этот народ осчастливить. Дворяне жили среди народа и хорошо его знали, автор в этой связи обращается к справедливому замечанию Ю. Лотмана, который назвал эту способность без наигрыша, естественно быть своим и в светском салоне и с крестьянами на базаре — одним из вершинных проявлений русской культуры. (Никуда не денешься: вершинные проявления на могут быть массовыми!)

Не обходит автор и такой момент, как терпимое отношение дворянства к физическим наказаниям. Известно, что детей за соответствующие поступки наказывали строго, в том числе розгами. Видимо, если строгость не воспринимается как произвол и насилие, она переносится легко и приносит свои плоды. Это предположение О.С. Муравьевой перекликается со взглядами современных педагогов (Э. Ле Шан, Аллан Фромм и др.).

В книге приведена одна маленькая история, связанная с ситуацией весьма далекой от быта великосветских салонов, но тем не менее красноречиво свидетельствующая о сущности аристократизма.

В конце 1940-х годов на одной из постоянных баз геологов был исключительно грязный общественный туалет. В составе одной из экспедиций на базу должен был приехать потомок древнего княжеского рода. "Мы-то, ладно, потерпим, — шутили геологи, — но что будет делать Его светлость?!" Его светлость, приехав, сделал то, что многих обескуражило: спокойно взял ведро с водой, швабру и аккуратно вымыл загаженную уборную... Это и был поступок истинного аристократа, твердо знающего, что убирать грязь не стыдно, стыдно жить в грязи.

ВОСПИТАНИЕ КОНВЕРТИРУЕМОГО ЧЕЛОВЕКА

(О кн.: В.Д. Семенова "Социальная педагогика: история и современность")

Книга В.Д. Семенова в сущности о том, как в России с начала прошлого века и до наших дней гуманистическая педагогика преодолевала прагматизм снизу и сверху и как постепенно на общенаучных принципах и технологиях складывается новая педагогика. Объект педагогической практики и ее цель автор видит в воспитании конвертируемого человека, то есть такого, который способен жить в современных жестких (и все более ужесточающихся) условиях и не терять человеческого облика.

В книге сформулированы научные основы методической работы в микросреде, обеспечивающие воспитание такого человека. Это

индивидуализация воспитательной работы (настолько, насколько возможно в современных условиях); это возрождение и восстановление памяти семьи, двора, нации, народа; это создание и развитие клубных форм объединения и деятельности людей. Автор рассматривает клуб — общение по интересам, свободное и добровольное — как основу самореализации школьника и, если брать шире, — как важнейшее средство и условие становления гражданского общества.

Автор не просто декларирует эти идеи, но и сам следует им. Восстановлению исторической памяти посвящены замечательные страницы, где анализируется социально-педагогическая деятельность основоположников отечественной педагогики Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Н.В. Шелгунова и их последователей, творцов так называемой новой педагогики. Эта педагогика осознала себя на рубеже веков в трудах П.П. Блонского, В.П. Вахте-рова, К.Н. Вентцеля, С.И. Гессена, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, А.Н. Острогорского и многих других. В книге это созвездие названо, по аналогии с поэзией и философией того периода, — серебряным веком русской педагогики.

Автор бережно относится к историческому наследию, предлагает не отбрасывать ничего из прошлого опыта, что может продуктивно работать сегодня. Показательны в этой связи страницы, посвященные народной педагогике.

Пожалуй, впервые в научном издании сформулированы постулаты русской народной педагогики. Среди них: правовой нигилизм (закон что дышло — куда повернешь, туда и вышло); стремление к воле в отличие от свободы (воля — свобода без границ, а свобода, как известно, осознанная необходимость); долго-терпение (Бог терпел и нам велел); фатализм и вера в чудо, надежда на авось; вечная оппозиционность русского народа. Она в отсутствии третьего сословия. "Людям нечего терять, и они в вечной оппозиции", — записал Пушкин в дневнике мнение великого князя Михаила Павловича о постоянной возможности бунта в России.

Автор приходит к выводу, что в начале века еще глубоко не изучали народную педагогику, внимание к ней пробудится позже. Пока же народное как единое национальное самосознание пробивается только в трудах гениев: Пушкина, Гоголя, Даля, — замечает В.Д. Семенов. Лишний повод задуматься ревнителям национальной стерильности, хотя здесь нет никакого противоречия: национальная культура наиболее полно и объемно осознается в сравнении с другими культурами. Видимо, есть определенная закономерность в том, что наиболее полно для своего времени русское осознавали немец Даль, украинец Гоголь, африканец (по выражению Маяковского) Пушкин.

Дальнейшие исследования народного характера выявили обусловленность умственного развития русского народа его местом и образом жизни, огромными пространствами, буйством красок, спокойствием, величавостью природы.

272

Еще одну особенность — целостность миросозерцания — отметил Энгельс, изучая Россию. Он обратил внимание на многозначность слова "мир" в русском языке: мир — покой в душе, мир — не война, мир — община, ее мнение (на миру и смерть красна), мир — Вселенная, космос.

Отечественные ученые, в частности, А.Ф. Щапов увидели эту целостность как многоцветную мозаику: в народном сознании причудливо переплетались христианские постулаты и обряды на языческой основе.

Интересны размышления В.Д. Семенова о доме, где воспитывался ребенок. Дом был наполнен различными оберегами от злых духов, нечисти, от сглаза.

"Красный угол" был средоточием двоеверия — православные иконы украшались ритуальными полотенцами с языческим орнаментом. Домашняя утварь, украшенная изображениями давно забытых богов солнца, петухов как символов зари, окружала ребенка. Защищенность "оберегами" создавала у человека уверенность, что этот дом — его дом, и он в нем хозяин. Таким образом, взрослые создавали мир дома, в котором вырастал вольный человек, — делает вывод В.Д. Семенов. Хочется подчеркнуть мысль о доме как факторе оседлости, бытовой и нравственной. Чрезвычайно важно восстановить представление о доме как начале начал — в этом одна из задач социальной педагогики. В.Д. Семенов прослеживает развитие идей народной педагогики до наших дней. Он считает, что сегодня в чистом виде народной педагогики быть не может, ибо время наложило отпечаток на народные представления о воспитании детей в семье. Однако закономерности, на которых выстраивалась народная педагогика, сохранились, и их полезно знать, чтобы не нарушать по незнанию. По мнению автора, должно быть незыблемым:

уважение к предкам и их могилам; воспитание детей в самой жизнедеятельности семьи, а не какими-то специальными средствами;

взаимоуважение старших и младших; использование в воспитании фольклора, обычаев и других этнических средств; предоставление свободы выбора ребенку в рамках его компетенции (чтобы "не стоять над душой").

Наряду с народным воспитанием в книге анализируются и другие виды образования, складывавшиеся на протяжении XIX века в России: государственное, домашнее, общинное (земское), кроме религиозного, учебные заведения которого не рассматриваются автором.

В.Д. Семенов формулирует три принципа социального воспитания, а, точнее говоря, дает им современное наполнение и интерпретацию. Это принцип природосообразности, сформулированный еще Я.А. Коменским и игнорируемый в дальнейшем. А. Дистервег был последним, кто использовал термин "природосообразность" в педагогических сочинениях.

Природосообразность в обучении и воспитании, по мнению В.Д. Семенова, заключается в организации воспитательного процесса в соответствии с законами природы (ее ритмами, циклами,

273

без надрыва, "вовремя* и "по силам"). Обучение должно проводиться в "зоне ближайшего развития" ребенка, но не выходя за пределы возрастных "сензитивных" периодов. И, наконец, возвышая потребности человека, педагог выводит воспитанника за пределы его "растительной" и "животной" жизни в жизнь духа: познания, творчества, к самоотдаче как источнику саморазвития.

Второй принцип — культуросообразность — это диалог человека с культурой, накопленной человечеством, и развитие ее.

Третий принцип — целостность жизни с воспитанием человека — обеспечивает преодоление человеком отчуждения от своей жизни, своих родных, своего труда, своих друзей, от своего клуба.

Все эти принципы в единстве и каждый в отдельности составляют теоретическую

основу социальной педагогики. Руководствуясь ими, автор обозначает направления практической работы социальных педагогов. А сверхзадача всей этой работы — помощь человеку в самореализации, чтобы он был готовым жить взрослым среди взрослых. Это как раз то, что автор называет конвертируемым человеком. Чему же следует его научить? Решать свои проблемы с детства, мириться со сверстниками, быть нужным людям, толерантности как высшему уровню интеллектуального развития и психики в целом. "Конвертируемый человек — это человек высокой санитарно-гигиенической культуры, здорового образа жизни, а потому он всегда собран и готов к решению сложных задач; он владеет несколькими иностранными языками, умеет общаться с людьми разных социальных слоев, на него можно положиться, а потому и на него спрос: он нужен людям!"

В отличие от истматовской педагогики, охотно рисующей идеал человека, которого надлежит воспитать, но не показывающей как этого достичь, в книге В.Д. Семенова намечены и обозначены пути взаимодействия социального педагога, среды и подрастающих людей, ведущие к намеченным ориентирам, определены возможные подходы к проблеме педагогизации среды.

Основой для выбора методических средств для автора является понимание среды как только того, что вошло в структуру личности человека, стало его личным и дорогим ему.

Предложенный автором материал и уровень его осмысления дает основание считать работу В.Д. Семенова вкладом в развитие гуманистической педагогики, как строгой научной теории. Совершенно очевидно, что у одной группы читателей эта книга вызовет желание спорить, возражать, искать контраргументы (желательно такого же уровня доказательности и убедительности). Как очевидно и то, что многим исследователям и практикам работа В.Д. Семенова поможет утвердиться в собственных поисках, более основательно аргументировать свою позицию, даст толчок для творческого преобразования педагогической действительности. Вот только равнодушных читателей у этой книги скорее всего не будет.

274

СЕКРЕТЫ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПЕДАГОГИКИ (О кн.: А. Фромма "Азбука для родителей")

Книг по семейному воспитанию появляется сейчас немало, и, к сожалению не все среди них хорошие. Хорошие — это, скорее всего, такие, рекомендации которых находятся в соответствии с последними научными данными (во всяком случае не противоречат им), где доступности изложения и высокой его информативности сопутствует краткость, лаконичность — ведь у родителей и так забот по горло, едва ли выкроишь время на толстый фолиант.

А проблем действительно возникает множество.

Что и как нужно делать, чтобы не избаловать детей? Как быть, когда ребенок говорит неправду? Может ли неправильное кормление развить у ребенка враждебность и угнетенность? Что делать, если ребенка трудно уложить спать днем? С какого возраста появляется у ребенка половой инстинкт? Что делать, если ребенок сосет большой палец или одеяло? Как отучить ребенка мастурбировать? Как бороться с детскими страхами? Как обеспечить контроль за мочевым пузырем? Как преодолеть у ребенка ревность к брату или сестре? Эти и множество других проблем освещает в своей азбуке для родителей известный американский педагог и психолог Аллан Фромм. Его азбуку отличают те признаки, которые свойственны хорошей научно-популярной книге. Сто статей на 280 страницах — получается в среднем по две страницы на статью. Высокая информативность достигается также

за счет ссылок в конце каждой статьи на другие слова из азбуки. Например, после статьи "Комплекс вины" есть указание — См. также: Агрессивность, Дисциплина, Когда ребенок говорит неправду, Наказание, Неуверенность в себе, Плохие сны, Родители и дети.

Если коротко определить кредо автора, то более всего здесь уместны слова: здравый смысл, доверие к природе ребенка и любовь. Разумеется, для Аллана Фромма это не только слова, а жизненные реалии, на которых держится вся его концепция воспитания детей. В жизни мы повседневно наблюдаем дефицит таких очевидных и простых, казалось бы, реалий. Разве не встечались вам молодые родители, которые, вычитав где-то, что не следует подходить к кровати ребенка, чтобы малыш прекратил плакать, ибо это ведет к избалованности, стойко выдерживали подобные рекомендации, хотя сердце обливалось кровью от душераздирающего плача. Или вечные истории с кормлением путем всевозможных отвлекающих манипуляций, укладывание спать, когда ребенок не хочет и противится...

Аллан Фромм считает: главное наше усилие должно быть направлено на то, чтобы сделать ребенка счастливым, а не благовоспитанным. Ибо счастливое и привольное детство — лучший фундамент для закрепления прочного навыка самодисциплины. Помогать ребенку хотеть быть хорошим гораздо важнее, чем сделать его по-слушным. Автор старается в каждом конкретном случае объяснить,

275

почему ребенок поступает определенным образом (не хочет есть, чего-то боится, плачет, ведет себя агрессивно и т.д.) Более того, он дает понять, как объяснить ребенку те или иные вещи. Однако не все надо объяснять. "Бесполезно, — считает А. Фромм, — объяснять малышу, что зубы надо чистить для предотвращения кариеса. Их надо чистить потому, что надо это делать. Как бы глупо ни звучала эта мысль, мы должны говорить детям: мы чистим зубы, потому что чистим, вот и все'. Вспомнился в связи с этим нравственный императив из фильма Ильи Авербаха "Чужие письма": "Почему нельзя читать чужие письма? Действительно, почему? Потому что нельзя. И все".

Или еще одна острая проблема — отвергнутого ребенка (Паршивая овца, средний ребенок). Главный совет А. Фромма — не проводить никаких параллелей. Действительно, всегда из двух один по каким-то параметрам лучше другого. И родители допускают грубую ошибку, когда сравнивают. Вслух. Потому что не сравнивать они не могут. Это естественно. Но при этом вовсе необязательно сообщать свои наблюдения детям.

"По тому, каким образом мы проявляем свою заботу о них, они понимают, принимаем мы их или отвергаем*.

Так что воистину верен старый афоризм о том, что любовь скрыть невозможно. Как впрочем, и ее отсутствие. Любая имитация рано или поздно обнаруживается.

Рекомендации американского профессора сформулированы вполне определенно без двусмысленностей. И тем не менее лишены императивности. Всего два примера. Из статьи "Мастурбация":

"Все дети занимаются мастурбацией, и хорошо, что они это делают... Что бы ни говорили по этому поводу ханжи и старые девы, мастурбация не причиняет развитию ребенка никакого вреда — ни физического, ни морального". Из статьи "Подзатыльники": "Утешимся же сознанием, что шлепки не так уж вредны, если достаются детям нечасто и вознаграждаются нашей любовью в других ситуациях". И тут же следует перечень предостережений из шести пунктов, иллюстрирующих воспитательные ограничения телесных наказаний для формирования взаимоотношений детей и родителей, для развития детей, да и самих родителей. Таким образом, родителям дана информация о последствиях, а выбирать, что и как делать — им самим.

Родители иногда слишком напрягаются для обеспечения режимных моментов: вовремя накормить, по часам уложить и т.д. Основной совет Аллана Фромма — стараться ничего не делать насильно. Ребенок попросит есть, если захочет, и будет спать, когда устанет. Если он плачет, значит испытывает дискомфорт — он же не может пока выразить свое беспокойство словами.

Родительская азбука поможет своим читателям то небольшое количество времени, которое современные родители, особенно отцы, уделяют детям, сделать результативным в воспитательном отношении. Ведь гораздо важнее, — говорит А. Фромм, — то, что мы даем нашим детям, нежели то, сколько мы им даем.

276

ПОЧЕМУ ЛГУТ ДЕТИ? (О кн.: П. Экмана "Почему дети лгут?")

"Мой сын Билли солгал мне, а ведь ему всего пять лет. Нормально ли это?"

"Джоанна лжет, когда говорит, что не курит марихуану. Я это знаю, но не могу доказать. Что мне делать?"

"Мишель все время врет. Перестанет ли он, когда вырастет?"

"Гита не рассказывает мне, что она делает во время свиданий. Она говорит, что это не мое дело, но ведь я имею право знать?! Я же хочу ей только добра".

"Когда моя дочь обманывает меня, мне кажется, будто я делаю что-то такое, что вынуждает ее лгать".

Этими вопросами, которые могут быть дополнены любым родителем или педагогом, открывается книга американского психолога Пола Экмана. Профессор Экман — всемирно известный специалист по проблемам лжи и человеческого общения, написал очень личную и искреннюю книгу. Он не боится признаться в том, что его обманул собственный тринадцатилетний сын, и в том, что обман сына повлек за собой ложь отца. Может быть, поэтому особое доверие вызывает глава, посвященная взгляду подростка на проблему лжи. Она как раз написана сыном Экмана, а еще две главы принадлежат перу жены Экмана, историку и адвокату. В этих главах обсуждается преимущественно правовая сторона вопроса (свидетельство ребенка в суде, ложь в обстоятельствах развода родителей и т.п.). Но эта личная, можно сказать, семейная книга одновременно и строго научная, поскольку авторы используют различные исследования лжи и жульничества, которых, кстати говоря, оказалось не так уж и много. Даны не только выводы этих исследований, но показан путь, каким получены приводимые результаты, описаны методики, приведена масса фактического документального материала.

Итак, причины, по которым дети лгут, простираются от стремления избежать наказания до желания сохранить в неприкосновенности свой внутренний мир. Среди причин лжи обсуждаются такие, как страх унижения, защита друзей от неприятностей, самозащита или защита другого человека, стремление завоевать признание и интерес со стороны окружающих, желание не создавать неловкую ситуацию, избежать стыда, стремление доказать свое превосходство над тем, в чьих руках власть, охрана личной жизни защита своей приватности.

Хотя научный текст от газетного, к примеру, отличается отсутствием категоричности и сенсационности, все же некоторые выводы книги Экмана впечатляют своей определенностью. Например, что плохо адаптированные дети лгут в 2,5 раза больше, чем их нормальные сверстники. Или — мальчики, воспитывавшиеся в неполной или неблагополучной семье, лгали чаще. Важно и то, что наличие обоих родителей не помогало, если отношения в семье были плохими. Неблагополучные, несчастливые семьи ничем не отлича-

277

лись от неполных и в плане детской лжи были значительно хуже семей, основанных на счастливом браке.

Или такая информация к размышлению на тему — зачем нужны отцы: известно, что с возрастом все большее число ребят готовы следовать за товарищами в неблаговидных поступках. Выяснилось, что по мере возрастания влияния сверстников снижались положительные оценки отцов. Однако те ребята, которые сохраняли положительное мнение о своих отцах и о взрослых вообще, были не склонны следовать дурному примеру сверстников. Вот, кстати, один из ответов на вопрос, как можно родителям влиять на свободное общение своих отпрысков. Надо, чтобы дети уважали родителей и отца в первую очередь.

Подробно на конкретных примерах обсуждается в книге и такой сакраментальный вопрос, как "бить или не бить?" Вывод вполне определенный и, прямо надо сказать, не обладающий признаками новизны; ни одно наказание не дает полной гарантии. Но, обратите внимание, как мягко и корректно формулируются выводы.

"Вот несколько основных принципов, которые детскими терапевтами и учеными расцениваются как наиболее приемлемые:

избегайте применять физические наказания;

отделяйте наказание за ложь от наказания за скрываемый ложью поступок;

чтобы способствовать формированию у ребенка моральных убеждений, подчеркивайте, какое значение его проступок может иметь для других людей, а не просто что он есть зло сам по себе;

наказание должно быть соразмерно проступку".

Надо полагать, каждому родителю есть что взять в свой педагогический арсенал.

Поскольку дети будут лгать родителям, пока "смерть не разлучит их", как обоснованно заявляет в своей главке Том Экман, то родителям предстоит научиться хотя бы адекватно реагировать на разные виды лжи. Этому поможет книга Пола Экмана, где как раз и содержится глубокий анализ мотивов, побуждающих ребенка лгать, и те средства, использование которых может помочь ребенку стать правдивее.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ — ГЛАЗАМИ ПСИХОАНАЛИТИКА

(О кн.: К. Г. Юнга "Конфликты детской души")

Этот том основоположника психоанализа, вышедший в серии "История психологии в памятниках", посвящен проблемам воспитания. Он включает статьи, лекции, рецензии Карла Густава Юнга, так или иначе затрагивающие вопросы, связанные с воспитанием.

В педагогических работах основателя аналитической психологии, развивавшем учение о коллективном бессознательном, в образах которого он видел источник общечеловеческой символики, со-

временного читателя скорее всего заинтересуют его подходы к воспитанию вообще, решение Юнгом проблемы одаренных детей, взаимосвязь бессознательного родителей, их образа жизни с особенностями развития психики детей, а также подход Юнга к раннему половому просвещению детей.

Опираясь на учение Зигмунда Фрейда, развивая его и полемизируя с ним, К.Г. Юнг утверждал, что у человека нет инстинкта, который не уравновешивался бы другим инстинктом. Поэтому несмотря на безусловно важное значение сексуальности, все же было бы ошибочно полагать, что все зависит от этого инстинкта. Сексуальный инстинкт, по мысли Юнга, является одним из многих и проявляется наряду с другими. Интересно в этой связи выдвинутое им предположение о наличии у человека религиозного инстинкта. Во всяком случае, идея представляется плодотворной для современных исследователей.

Юнг не является приверженцем сексуального просвещения детей в школе, как,

впрочем, и вообще какого-либо механического просвещения, общего для всех. Он последовательно проводит мысль об индивидуализации воспитательного влияния, предлагая следовать линии развития природы, а не мертвым предписаниям.

Анализируя опыт полового просвещения маленьких детей (4— 5 лет), Юнг делает вывод, что оно детям не повредило, невозможно было заметить какого-либо дурного влияния знания половых вопросов на характер и мораль детей. Тем не менее Юнг приходит к мнению, что более раннее, чем обычно, откровенное объяснение разгружает детскую фантазию, тем самым препятствуя ее развитию. Это может стать препятствием для свободного развития мышления, которое, как известно, стремится фантазировать — "неотступно возводить свой мир".

В итоге Юнг, разумеется, не советует родителям, а тем более воспитателям давать ложные объяснения, но и навязывание гипотезы, дающей верное объяснение, кажется ему мало полезным. "Ведь ее тупая ограниченность просто подавляла бы свободу в развитии мышления. Ребенок был бы втиснут в рамки конкретного понимания, что исключило бы дальнейшее развитие. Как биологическое, так и духовное имеет свои неприкосновенные права".

Важным для психики ребенка Юнг считал образ жизни родителей, ибо на ребенка действуют факты, а не слова. Сильнее всего, как правило, воздействует на ребенка жизнь, которую не прожили его родители, и даже их предки. Он имеет в виду "такой отрезок времени жизни, от которого родители увильнули, и при возможности воспользовались для этого неким подобием святой лжи".

"Пролетарские наклонности у потомков древних, благородных родов, преступные поползновения у детей добропорядочных людей, параличная или хроническая леность у потомков энергичных и пробивных родителей — все это не только моменты сознательного выбора непрожитой жизни, но и данные судьбой компенсации, функции природного этноса, который унижает возвысившееся и возвышает униженное". Против этого не поможет ни воспитание, ни

279

психотерапия (!), ибо здесь мы сталкиваемся с безличной виной родителей, за которую ребенок должен расплачиваться столь же безлично.

Согласно Юнгу, все, что в течение долгих лет существовало в душе, всегда в ней наличествует так или иначе, пусть даже спрятанное за комплексами, вызванными совершенно другими причинами. Возможность проникнуть в тайный внутренний мир человека, истолковать причины поведения, которое не поддается рациональному объяснению, дает анализ бессознательного. Оно проявляется, в частности, в сновидениях. Юнг называет педагогическую деятельность лечения посредством анализа сновидений величайшей благодатью. Даже если один-единственный процент населения мог бы убедиться в том, что негоже упрекать близких своих в тех недостатках, которыми страдаешь сам, — уже стоит этим заниматься. И что характерно для большого ученого, он тут же предостерегает от переоценки бессознательных воздействий, "ибо мы вообще не имеем права преувеличивать значение причин". Причины же, конечно, есть, но душа — не механизм, который строго закономерно реагирует на специфические стимулы, Несомненно, душа каждого человека есть и глубокая тайна, которую никто до конца разгадать не сможет. И, как видим, Юнг не преувеличивает здесь значения аналитической психологии, тактично определяя границы возможного вмешательства во внутренний мир других людей.

Говоря о целенаправленном воздействии на личность, Юнг выделяет три типа воспитания: через пример, сознательное коллективное, и индивидуальное. Высказав мысль о том, что даже идеально коллективистские черты характера могут нанести вред индивидуальному своеобразию, если превышена некоторая предельная величина своеобразия. Юнг тем не менее считает, что коллективное воспитание неизбежно и его нельзя да и не нужно заменять никаким другим. Во-первых, потому

что мы все живем в стихии коллективности и пользуемся коллективными нормами, а, во-вторых, индивидуальное своеобразие является чем-то бесценным далеко не всегда даже для самого индивида. К примеру, для детей с разнообразными психическими аномалиями, как наследственными, так и приобретенными, для избалованных и испорченных детей, с повышенной агрессивностью и т.п. Юнг считает коллективное воспитание несомненно полезным для таких детей, ибо оно смягчает и нивелирует подобные индивидуальные особенности, а для очень многих из них оно и совершенно достаточно.

А индивидуальное воспитание необходимо всем тем, кто успешно сопротивляется коллективному и нуждается в индивидуальном подходе. Среди них, к примеру, слабоумные и невротики, дети с односторонними, либо своеобразными задатками.

Казалось бы, одаренные дети так же нуждаются в индивидуальном воспитании. Однако Юнг совершенно определенно высказывается за то, чтобы такие дети воспитывались и обучались коллективно. Более того — он затрудняется ответить на вопрос, действительно ли воспитание особо одаренных детей в особых классах несет с

280

собой какие-то преимущества. Весь пафос статьи о феномене одаренности направлен против селекции детей и выделения особо одаренных в отдельные классы.

Каковы аргументы Юнга? Он полагает, что большей частью развитие одаренности оказывается несоразмерным степени зрелости личности в целом и зачастую складывается впечатление, что творческая личность выросла за счет гуманной.

"Что такое в конечном счете великий ум при моральной неполноценности?" — для ответа на этот риторический вопрос Юнга у каждого из нас, видимо, найдется свой набор фактов и собственная их интерпретация. Мнение Юнга таково: даровитость сердца для общественного благополучия полезнее и ценнее, чем прочие дарования. Стало быть, опасно односторонне развивать даровитость ума, она вовсе не безусловная ценность, и становится ею лишь тогда, когда талант применяется с пользой для людей.

Другой аргумент Юнга исходит из того, что одаренность не только компенсируется некоторой неполноценностью в другой области, но порой идет рука об руку даже с патологическим дефектом. Поэтому в особых классах для одаренных возникла бы опасность того, что из ребенка разовьется односторонний продукт.

В нормальных же классах он будет, напротив, изнывать от скуки именно на том предмете, где у него есть превосходство, а на других ему будут напоминать о его отставании, что может производить полезный и морально необходимый эффект.

В этой связи Юнг с благодарностью вспоминает своего учителя, который был первым, кто дал ему почувствовать, что дары богов имеют две стороны: темную и светлую. Потому что опережение всегда ведет к побоям, и если их получают не от учителя, то потом — от судьбы, однако в большинстве случаев — от обоих.

Таланту лучше заблаговременно приучить себя к тому, что великие способности ведут к исключительности со всеми ее опасностями.

Поэтому Юнг считает, что для воспитания одаренного ребенка лучше обучать его в нормальном классе с другими детьми, а не подчеркивать его исключительность путем перевода в особый класс. "В конечном счете, — школа — это часть большого мира и как в зародыше содержит в себе все факторы, с которыми ребенок столкнется в последующей жизни*.

Надо полагать, что в современных дискуссиях о правомерности селекции детей в школе голос и аргументы великого психоаналитика могут оказаться совсем не лишними...

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, работа с данной книгой завершена.

Отнюдь не считая ее совершенной, мы тем не менее надеемся, что нам удалось затронуть удивительно яркий и необъятный мир педагогики. Не как одного из вузовских предметов, экзамен по которому нужно сдать, а потом можно и забыть, а как дело жизни каждого человека, к какой бы профессии он ни принадлежал. Для истинно увлеченного этой наукой человека, ее освоение станет "трудом души". Стремясь разобраться во взаимосвязях и противоречиях научных постулатов, в законах и случайностях происходящей вокруг нас жизни, в объективной реальности и субъективных факторах, будущий созидатель Человека не ограничится прочтением этой книги.

Наша цель будет достигнута, если этот труд даст старт к поискам новых знаний, столь необходимых истинному Педагогу.

Приложение *ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ*

1. Педагогика — человеку, человек — педагогике.
2. Противоречия гуманизации педагогического процесса.
3. Общечеловеческие ценности — нравственный ориентир воспитания.
4. Рынок и воспитание: мечты и реальность.
5. Я — педагог.
6. Социализация и воспитание: общее и особенное.
7. Человек: противоборство совести и обстоятельств.
8. Ребенок и взрослый: сходство и различие.
9. Воспитание и самовоспитание.
10. Что такое духовность в современном мире.
11. Детские и юношеские сообщества: прошлое, **настоящее,** будущее.
12. Обучение и воспитание: сходство и различие.
13. Взаимосвязь категорий педагогической науки.
14. Ребенок в семье и школе.
15. Воспитанность — средство или результат формирования человека?
16. Что такое дисциплина.
17. Ребенок и "улица".
18. Педагогическая система: традиции и новаторство.
19. Взаимосвязь теории и практики воспитания.
20. Преемственность поколений: смысл и результат.
21. Обучение и учение.
22. Гуманизация школы: фантазии и реальность.
23. Что такое социальная педагогика.
24. Уроки этнопедагогики.
25. Как семье помочь ребенку учиться.
26. Педагогические идеи в творчестве А.С. Пушкина.
27. Авторская школа: анализ цельного опыта.
28. Конфликт: источники и пути решения.
29. Педагогические проблемы на страницах периодических изданий.
30. Школа 20—30-х годов XXI века.

ЛР№ 021079 от 28.10.96

Борис Зиновьевич Вульфов, Владимир Дмитриевич Иванов

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ В ЛЕКЦИЯХ, СИТУАЦИЯХ, ПЕРВОИСТОЧНИКАХ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Редактор *О.Н. Ряховская* Корректор Я-А. *Саморезова* Оригинал-макет подготовила *ТЛ. Самохина*

Изд. № 1043. Сдано в набор 29.10.96. Подписано в печать 6.05.97. Формат 60x90/16.
Гарнитура "Тайме". Печать офсетная. Уч.-изд. л. 19,2. Усл.печ-л. 18,0. Тираж 7000 экз.

Издательство УРА О Москва, Б. Полянка, 58

Отпечатано с оригинал-макета в Московской типографии «Наука» 121099, Москва,
Шубинский пер., 6. Заказ № 1745

Издательство УРАО готовит к выпуску в III квартале 1997 года книгу "Психологическая диагностика", написанную коллективом авторов под редакцией К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой.